

ACADÉMIE ROUMAINE
FONDATION NATIONALE POUR LA SCIENCE ET L'ART

Le Séminaire International



Penser l'Europe

XII-ème édition

***Comment enseigner l'histoire
et les littératures
pour former l'homme européen?***

4 - 6 Octobre 2013
Bucarest, Roumanie





ORGANISATEURS

L'Académie Roumaine
La Fondation Nationale pour la Science et l'Art (FNSA)
L'Institut de France
L'Institut Français de Relations Internationales (IFRI)
L'Académie Royale de Langue et de Littérature Françaises de Belgique
L'Académie Royale de Science Economiques et Financières de l'Espagne
L'Académie Royale des Docteurs de Barcelone

En collaboration avec:
La Banque Nationale de Roumanie
La Mairie du deuxième secteur de Bucarest,

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Acad. Eugen Simion,
Président de la FNSA
Prof. Thierry de Montbrial,
Fondateur et Directeur de l'IFRI
Acad. Maya Simionescu,
Président exécutif de la FNSA
Acad. Dan Berindei,
Vice-président de l'Académie Roumaine
Prof. Jaime Gil Aluja,
Président de l'Académie Royale des Sciences Economiques et
Financières de Barcelone
Prof. Jacques De Decker,
Secrétaire perpétuel de l'Académie Royale de Langue et
Littérature Françaises de Belgique
Prof. Valeriu Ioan-Franc
Directeur général adjoint de l'Institut Nationale
de Recherche Économique „Costin C. Kirițescu”

SECRETARIAT

Daniela Farcaș, La Fondation Nationale pour la Science et l'Art
Isadora Precup, L'Académie Roumaine
Cornel Popescu, L'Académie Roumaine
Alina-Bianca Bălan, L'Académie Roumaine
Loredana Baibarac, La Fondation Nationale pour la Science et l'Art
Georgeta Cârstea, La Fondation Nationale pour la Science et l'Art

LISTE DES PARTICIPANTS AU SEMINAIRE INTERNATIONAL "PENSER L'EUROPE 2013

Jaime GIL ALUJA	Président de la Real Academia de Ciencias Economicas y Financieras de Barcelone, Membre d'honneur de l'Académie Roumaine, Espagne
Silviu ANGELESCU	Professeur à l'Université de Bucarest
Jean ASKENASY	Professeur émérite, Faculté de Médecine de Sackler, Université de Tel-Aviv, Israël
Rita Danon ASKENASY,	Israël
Colette Béatrice BALLOT REIMPS,	Espagne
Alina Bianca BĂLAN	Assistant, Académie Roumaine, Roumanie
Constantin BALĂCEANU STOLNICI	Médecin, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, Roumanie
Gilles BARDY	Professeur à l'Université de Provence, directeur de recherché, France
Dan BERINDEI	Vice-président de l'Académie Roumaine, Roumanie
Nicolae BREBAN	Écrivain, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Augustin BUZURA	Écrivain, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Irina MARIN CAJAL	Ministre Sous-secrétaire d'Etat, Ministère de la Culture et du Patrimoine National
Bianca BURTA-CERNAT	Critique littéraire, Roumanie
Paul CERNAT	Professeur à l'Université de Bucarest, critique littéraire, Roumanie
Gheorghe CHIVU	Professeur à l'Université de Bucarest, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Emil CONSTANTINESCU	Ancien Président de la Roumanie, Roumanie
Adrian CURAJ	Professeur à l'Université Polytechnique de Bucarest, directeur de l'Unité Exécutive pour le Financement de l'Enseignement Supérieur, Recherche, Développement et Innovation, Roumanie
Wilhelm DANCĂ	Doyen, l'Institut Théologique Romano-Catholique de Bucarest, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Caius-Traian DRAGOMIR	Ancien Ambassadeur, sénateur et secrétaire d'Etat, membre de l'Académie des Sciences Médicales, Roumanie
Ioana DRĂGAN	Directeur, Direction des représentations générales à l'étranger, Institut Culturel Roumain
Mircia DUMITRESCU	Professeur à l'Université National des Arts Bucarest, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Mircea DUMITRU	Recteur de l'Université de Bucarest, Roumanie
Teodora DUMITRU	Critique littéraire, Roumanie
Serge FAUCHEREAU	Écrivain, critique littéraire, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, France

Florin FILIP	Directeur de la Bibliothèque de l'Académie Roumaine, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Lorenzo GASCÓN	Vice-président de la Reial Academia de Ciencias Economicas y Financieras de Barcelone Espagne
Mariana GEORGESCU	Directeur de la Direction des relations publiques, la Mairie du 2è secteur de Bucarest, Roumanie
Leonida GHERASIM	Médecin, membre d'honneur de l'Académie, Roumaine, Roumanie
Joaquim GIRONELLA COLL	Membre de Real Academia de Doctores de Barcelona, Espagne
Dinu GIURESCU	Professeur, historien et politologue, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Philippe GUSTIN	Ambassadeur de France en Roumanie, France
Ionel HAIDUC	Président de l'Académie Roumaine, Roumanie
Cristina HĂULICĂ	Roumanie
Dan HĂULICĂ	Président d'honneur de l'Association National des Critiques d'Art, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Cristian HERA	Vice-président de l'Académie Roumaine, Roumanie
Ion ILIESCU	Ancien président de la Roumanie, Roumanie
Valeriu IOAN-FRANC	Directeur général adjoint de l'Institut Nationale de Recherche Économique "Costin C. Kirițescu", Roumanie
Mihai ISPIRESCU	Écrivain, Roumanie
Radivoje KONSTANTINOVIĆ	Professeur à la Faculté de Philologie, l'Université de Belgrade, Serbie
Ana Maria LAFUENTE-BERNARD,	Espagne
Mimi LAICHOUBI,	Algérie
Mohamed LAICHOUBI	Ambassadeur, ancien ministre, politologue et academician, Algérie
René LERAY	Professeur à l' Université Catholique de Louvain, Belgique
Solomon MARCUS	Mathématicien, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Andrei MARGA	Ancien ministre, Ministère Roumain des Affaires Etrangères, professeur à l'Université "Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca, Roumanie
Felicia Delia MARGA	Professeur à l'Université "Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca, Roumanie
Angela MARTIN	Écrivain, Roumanie
Michael METZELTIN	Professeur, membre de l'Académie des Sciences de l'Autriche, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, Autriche
Thierry DE MONTBRIAL	Fondateur et directeur général du l'Institut Français de Relations Internationales, membre de l'Académie de Sciences Morales et Politiques, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, France

Victor MORARU	Professeur, Coordonnateur de la Section des Sciences Sociales et Economiques de l'Académie des Sciences de Moldavie
Evanghélou MOUTSOPOULOS	Membre de l'Académie d'Athènes, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, Grèce
Michèle MOUTSOPOULOS,	Grèce
Basarab NICOLESCU	Physicien, professeur à l'Université „Babeş-Bolyai”, Cluj-Napoca, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, France
Neculai ONŢANU	Maire du 2è secteur, la mairie du 2è secteur de Bucarest, Roumanie
Anna-Mária ORBÁN	Professeur à l'Université National des Arts Bucarest, Roumanie
Antonio PATRAŞ	Professeur à l'Université "Al. I. Cuza" Iassy, Roumanie
Ioan PÂNZARU	Professeur, ancien recteur de l'Université de Bucarest, Roumanie
Ioan Aurel POP	Recteur de l'Université "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Napoleon POP	Professeur, membre du Conseil d'Administration de la Banque Nationale de la Roumanie, Roumanie
Vlad POPA	Directeur de la maison d'édition "Univers Enciclopedic", Roumanie
Cornel POPESCU	Chef du Protocole, Académie Roumaine, Roumanie
Carmen POPESCU	Vice-recteur de l'Université "Lucian Blaga", Sibiu, Roumanie
Dan POPESCU	Directeur de l'Institut de Biologie, professeur à l'Université "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, membre de l'Académie Roumaine,
Octavian POPESCU	Biochimiste, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Lucia-Doina POPOV	Biolog, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Isadora PRECUP	Chef du département des Relations internationales, Académie Roumaine, Roumanie
Mireille RĂDOI	Directeur général de la Bibliothèque Centrale Universitaire "Carol I", Roumanie
Mgr. Ioan ROBU	Archevêque Métropolitain de Bucarest, membre d'honneur de l'Académie Roumaine, Roumanie
Petre ROMAN	Ancien prime-ministre de Roumanie, Roumanie
Marina SALA	Scientifiques-chercheur à l'Institut Linguistique „Iorgu Iordan – Al. Rosetti" Bucarest, Roumanie
Marius SALA	Vice-président de l'Académie Roumaine, Roumanie
Anca Volumnia SIMA	Biochimiste, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Eugen SIMION	Président de la Fondation Nationale pour la Science et l'Art, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Maya SIMIONESCU	Président exécutif de la Fondation Nationale pour la Science et l'Art, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie

Georges-Henri SOUTOU	Historien, professeur à l'Université de Sorbonne, membre de l'Académie de Sciences Morales et Politiques, France
Andrei TERIAN	Professeur à l'Université "Lucian Blaga" Sibiu, Roumanie
Răzvan THEODORESCU	Historien, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie
Margit THIR	Professeur à l'Université de Vienne, Autriche
Angel TILVAR	Deputé, président de la Commission de l'éducation, Chambre des Députés de Roumanie
Cătălin ȚÎRLEA	Directeur, Ministère des Affaires Etrangères, Roumanie
Gisèle VANHESE	Professeur de Littérature Roumaine et de littérature comparée, Université de Calabre, Italie
Grigorios VĂȘSILOCOSTANDAKIS	Ambassadeur de Grèce en Roumanie, Grèce
Ada VERTAN	Producteur de télévision (TVR), Roumanie
Ionel Valentin VLAD	Vice-président de l'Académie Roumaine, Roumanie
Ana Maria VULPESCU	Journaliste, Roumanie
Ionuț VULPESCU	Deputé, Chambre des Députés de Roumanie, Roumanie
Alexandru ZUB	Historien, membre de l'Académie Roumaine, Roumanie, Roumanie



Penser l'Europe
A gândi Europa



Thierry
de Montbrial

Thierry
de Montbrial

Penser l'Europe
A gândi Europa



Fundația Națională pentru Știință și Artă

Jeudi, le 2 octobre, 2013

***Réception offerte par la
Banque Nationale de Roumanie
en collaboration avec la
Fondation Nationale pour Science et Art,
la Salle de marbre de la BNR***

*Avant propos (discours d'ouverture)
Acad. Mugur Isărescu
Gouverneur de la Banque Nationale de Roumanie*

*Lancement du volume
"Penser l'Europe /A gândi Europa",
de Thierry De Montbrial,
membre d'honneur de l'Académie Roumaine
présenté par Acad. Eugen Simion,
Président de la Fondation Nationale pour la Science et l'Art*

*Concert en l'honneur des participants,
soutenu par
Valentin Gheorghiu et Roxana Gheorghiu*



Chers invités,

Je suis heureux et honoré de vous adresser la parole de bienvenue à la Banque Nationale de Roumanie et d'accueillir cette réunion-prologue de la douzième édition du Séminaire Académique „*Penser l'Europe*”.

L'honneur est d'autant plus grand pour la Banque Nationale de Roumanie et pour moi personnellement de participer à une réunion du plus grand niveau scientifique de l'espace académique européen, organisée entre ces frontières depuis 2002, à l'initiative de l'Académie Roumaine, avec l'Académie des Sciences Morales et Politiques de France et l'Académie Royale Espagnole des Sciences Economiques et Financières de Barcelone. Depuis ce moment, pour douze ans, **Le Club de Bucarest** – appellation donnée par l'un de ses initiateurs – a été un espace de promotion de la diversité culturelle, et non pas de son sapement, d'autant plus que cette diversité est un capital de l'Europe. C'est de cette perspective que nous regardons les débats et les attitudes sur la multitude des aspects qui sont du plus large intérêt et de la plus grande opportunité européenne.

Sans être un spécialiste en géopolitique ou géo-culture, je dois quand même remarquer les approches de pointe du séminaire, du sens de l'histoire et le parcours de l'Europe vers la moitié du XXIème siècle, aux problèmes des diversités des nations et de la démocratie en Europe ou la définition du concept d'identité ou de la propriété intellectuelle et le rôle de l'Etat en cette matière.

Tout cela et beaucoup d'autres ont fait l'objet des réunions européennes à l'Académie Roumaine. Votre présence en Roumanie pour chaque début d'octobre, les approches généreuses et, en même temps, sérieuses et courageuses, sur un monde sur lequel pèsent des divergences si diverses, resteront, sans doute, écrites dans les documents du séminaire „*Penser l'Europe*” comme dans une chronique de l'histoire.

C'est d'une chronique de l'histoire que nous pouvons parler à propos du moment crucial de ce soir, la présentation du volume „*Penser l'Europe – A gândi Europa*”, préparé par Monsieur l'académicien Eugen Simion et Monsieur le professeur Valeriu Ioan-Franc, docteur en économie, pour fêter l'âge de la maturité de l'auteur du livre, notre ami commun Thierry de Montbrial.

Le livre contient les textes des douze conférences et discours donnés par Thierry en Roumanie, en commençant par son Discours de réception à l'Académie Roumaine (*Le sens de l'histoire – Sensul istoriei*), en 2000, et jusqu'à son incitant point de vue sur la *Propriété intellectuelle - la culture et le rôle de l'Etat*, donné à l'école post-doctorale de l'Académie Roumaine, en octobre 2012.

Ce qui émane des pages du livre, dès la première lecture, est le sentiment d'une bonne relation interne que Thierry de Montbrial a avec les Roumains et la Roumanie, en fait une rencontre douce et responsable, réaliste, comme pour un analyste de sa carrure.

En addition au *Journal roumain*, publié récemment, mais aussi aux autres présences éditoriales roumaine des travaux de Thierry de Montbrial, son nouveau livre sera sans doute bien assis dans l'intérêt de notre public et de ses lecteurs fidèles.

Mais, sans doute, les autres invités de ce soir parleront de ce sujet!

Il me reste à féliciter l'auteur, et aussi les éditeurs, et à lui souhaiter, en paraphrasant Eugen Simion, „une vie longue, si possible, car les esprits créateurs ont besoin de temps.”

Acad. Mugur Isărescu

Gouverneur de la Banque Nationale de Roumanie

Mesdames et Messieurs,

Deux mots sur ce beau livre, l'oeuvre de notre très cher ami et confrère, Thierry de Montbrial. Vous le connaissez, aussi bien que moi. Vous l'avez écouté, comme moi, les dernières 12 années, au séminaire „Penser l'Europe”, en parlant sur l'Europe et sur son avenir. En mars dernier (précisément le 3 mars), il a fêté son 70^e anniversaire. Le volume que je vous présente paraît à cette occasion. Comme une marque d'amitié et de gratitude de la part de notre Fondation. Nous avons repris tous ses discours faits à l'Académie Roumaine, au séminaire „Penser l'Europe” et ses interventions faites dans le cadre de l'École post-doctorale de l'Académie Roumaine (2011-2012). Ça veut dire, 13 splendides discours. Thierry de Montbrial a toujours parlé librement, dans son style remarquable, plein de profondeur et d'humour intellectuel – une qualité que j'apprécie beaucoup. Il passe avec aisance des mathématiques (son domaine d'origine) à la philosophie et, d'ici, à la crise mondiale qui agite fortement notre époque et, puis, il revient à l'idée de temps dans le roman de Proust. Dans ce bouquin, truffés d'idées, de savoureuse oralité et, aussi, de belles photos – il s'agit surtout de notre Europe commune. La nouvelle Europe – le thème de notre colloque. Thierry de Montbrial a toujours eu un point de vue ferme pour ce qui est de la nouvelle construction européenne. Il est, je peux dire, un européen incorruptible. C'est-à-dire un esprit rationnel visionnaire. J'ai relu, avant de les faire publier, toutes les interventions qu'il a faites lors des travaux du club de Bucarest. Elles sont éminentes et suggestives. La reconstruction politique de l'Europe n'est pas, pour lui, une synthèse de ce qu'a été notre Europe et de ce qu'il en reste; c'est une construction nouvelle où puissent se retrouver de façon bienveillante nos cultures et nos manières d'être. L'Europe communautaire ne doit pas être un Etat-mammouth mais une synthèse nouvelle, démocratique, permissive et efficiente. J'aime, je dois l'avouer, la ferveur de cet homme cultivé et cordial, mathématicien de son état, personnalité de premier rang du monde européen contemporain.

Pour terminer: ce beau livre est une longue et profonde réflexion sur *l'euroanéité* et son destin. Son auteur, Thierry de Montbrial, affirme à plusieurs reprises – en citant Victor Hugo – que le destin de la France c'est l'Europe... En l'écoutant, je me suis souvent demandé: mais le destin de l'Europe où va-t-il? Voilà un thème de réflexion pour Thierry de Montbrial et pour nous tous, humanistes et scientifiques.

Eugen Simion



SOMMAIRE

L'ouverture officielle du Séminaire

Eugen Simion
Président de la FNSA

Ionel Haiduc
Président de l'Académie Roumaine

S.E. Philippe Gustin
l'Ambassadeur de France

I^{ère} Session

LE STATUT DES SCIENCES HUMAINES, LES ANXIÉTÉS EUROPÉENES

Modérateurs: Jaime Gil Aluja et Eugen Simion

Michael Metzeltin
Georges-Henri Soutou
Dan Berindei
Alexandru Zub

Modérateurs: Radivoje Konstantinović – Dan Berindei

Mrg Ioan Robu
Andrei Marga
Eugen Simion
Dan Hăulică
Răzvan Theodorescu
Evangelos Moutsopoulos
Caius Traian Dragomir

II^{ème} Session

QUELLE LITTÉRATURE ET QUELLE HISTOIRE ENSEIGNER?

Modérateurs: Georges-Henri Soutou et Ioan Robu

Thierry de Montbrial
Serge Fauchereau
Evangelos Moutsopoulos
Mircea Dumitru
Gilles Bardy

Modérateurs: Evangelos Moutsopoulos et Alexandru Zub

Giséle Vanhese
Marius Sala
S.E. Mohamed Laichoubi
Radivoje Konstantinovic
Victor Moraru

III^{ème} Session

L'HOMME EUROPÉEN À L'ÈRE DE LA POSTMODERNITÉ – FORMA MENTIS

Modérateurs: Michael Metzeltin et Maya Simionescu

Jaime Gil Aluja
Ioan Aurel Pop
Basarab Nicolescu
Lorenzo Gascón
Jean Askenasy
Petre Roman

Modérateurs: Serge Fauchereau et Ioan Aurel Pop

Joaquim Gironnella Coll
Ioan Pânzaru
Dan Popescu
Andrei Terianu





ACADEMIA ROMANA





Penser l'Europe
Ouverture officielle du séminaire

Eugen Simion
Ionel Haiduc
Philippe Gustin



Eugen Simion

**Monsieur le Président,
Excellence, Monsieur l'Ambassadeur de France à Bucarest,
Messieurs les membres de l'Académie Roumaine, Messieurs et Dames,**

Nous voilà arrivés à la XII^e édition de notre colloque. Le thème de cette édition (thème dont nous avons déjà débattu et sur lequel d'autres aussi se sont penchés) c'est l'histoire et la littérature et, surtout, la manière dont ces disciplines fondamentales sont enseignées par l'école d'aujourd'hui afin de former l'homme européen de demain. Ce thème est en étroite relation avec une préoccupation nouvelle. Plus exactement, avec une inquiétude nouvelle, aiguë: Préoccupation qui, je le répète, ne se manifeste pas seulement à Bucarest et, plus généralement, n'est pas seulement le nôtre – et quand je dis *nôtre* j'entends par là les européens de l'Est qui avons vécu un demi-siècle dans un système politique différent de celui de l'Europe de l'Ouest et qui avons été formés, intellectuellement et moralement parlant, dans un autre système d'enseignement.

Maintenant, nous vivons tous ensemble, dans une construction politique et économique nouvelle (la communauté européenne) et nous nous efforçons d'harmoniser notre législation, de réduire les disparités économiques qui existent entre nous, de sortir de la crise économique et morale dans laquelle nous sommes tous plongés, l'Est comme l'Ouest. Ces derniers temps, nous nous posons de plus fréquemment des questions sur l'avenir de cette construction européenne, tout en remarquant le fait que le nombre des „eurosceptiques” s'est accru. Mais ceux-là mêmes qui ne doutent pas de la solidité de la construction européenne se demandent si son système d'enseignement (inspiré du *processus* de Bologne) porte ou non des fruits et, plus généralement, si, à l'époque de l'internet, l'école européenne fait le nécessaire pour que *l'homme européen* de demain soit à même de faire face aux défis qui le guettent.

Voilà donc le thème dont nous allons débattre, ces jours-ci, à Bucarest, en compagnie de Thierry de Montbrial et de nos alliés et complices espagnols et français tout en ayant comme point de départ deux disciplines vieilles et fondamentales: *l'histoire* et *la littérature*. Quelle est la place qu'occupent ces disciplines et, en général, quelle est la place qu'occupent les sciences humaines (les anciennes „humanités”) dans le cadre de l'enseignement européen post Bologne? Et, surtout, comment enseigner ces disciplines pour que les nouvelles générations 1) connaissent mieux les valeurs morales et spirituelles européennes tout en les synchronisant avec le mouvement des idées dans le monde et 2) connaissent et cultivent les traditions et les valeurs de leur propre nation, vu que *l'histoire* et *la littérature* sont les deux disciplines qui, avec la langue constituent les fondements de l'identité culturelle...

En débattant de ces problèmes, nous allons nous rapporter, de manière inévitable, aux besoins, aux exigences, aux possibilités de *l'homme européen*. De quoi a-t-il l'air aujourd'hui, dans quelle mesure *homo europaeus* de l'époque de l'informatique et des post-modernismes de tous genres peut-il encore compter sur les valeurs que lui recommandaient les représentants des Lumières et, après eux, les moralistes européens des deux derniers siècles? Et, encore une fois, comment former, à l'aide de notre système d'enseignement, ce *nouvel esprit européen* à même de faire face aux énormes changements que le processus de mondialisation a engendrés et engendrera, à coup sûr, à l'avenir.

Voilà donc autant de sujets de réflexion. Aujourd'hui et demain, dans le cadre du Colloque « Penser l'Europe » organisé, comme vous le savez par la Fondation Nationale pour la Science et l'Art, l'Institut Français des Relations Internationales, l'Académie Royale de Langue et de Littérature Françaises, l'Académie Royale des Sciences Economiques et Financières de l'Espagne, l'Académie Royale des Docteurs de Barcelone et, bien entendu, l'Académie Roumaine, nous aurons le temps de nous poser beaucoup de questions et d'y chercher des réponses.

En attendant, je vous dis soyez les bienvenus! Nous sommes heureux de vous rencontrer de nouveau et merci d'avoir répondu à notre invitation. Je vous souhaite de passer un séjour agréable et fructueux à Bucarest, agrémenté de beaucoup d'intelligence créatrice.

le 4 octobre 2013



Philippe Gustin

**Messieurs, Mesdames, et M. le Président,
Mesdames et Messieurs les Directeurs,
Mesdames et Messieurs,**

C'est un grand plaisir, c'est un grand honneur aussi pour moi d'être ici parmi vous, pour ouvrir cet événement qui s'inscrit dans la longue série des séminaires «Penser l'Europe». Je tiens d'abord à remercier à tous les organisateurs qui ont permis cette deuxième édition. Votre séminaire tournera autour d'une question essentielle – comment enseigner l'histoire et les littératures pour former l'homme européen. En effet, dans l'Europe d'aujourd'hui, protéger la diversité à ce qui semble être l'homogénéité... (même en français j'ai du mal à parler, c'est compliqué) homogénéisation culturelle tout en respectant l'Union, est une préoccupation légitime.

Les sociétés européennes ont connu de nombreuses limitations au cours des 40 dernières années : des changements de modes de vie, des changements dans le monde du travail, des changements dans l'éducation, dans la manière d'instruire. Si le changement est inévitable, est nécessaire, tout en étant aussi

de plus en plus accéléré, il n'en demeure pour moi qu'il reste souvent incertain et qu'il apporte seulement de questionnement. C'est en réalité le rapport au temps qui change. Il convient de se détacher du passé pour se tourner vers l'avenir. Le monde politique se doit de se prendre la mesure de ces changements et de s'y adapter. Si le changement implique naturellement une rupture avec le passé, il induit une perte de valeurs, parfois un sentiment de perte d'identité, d'originalité. Mais il ne doit pas être vu simplement comme négatif, car le changement peut être aussi synonyme de progrès. La valorisation universelle par rapport au particulier est une des caractéristiques de la modernité et l'Union Européenne se doit de concilier ce rapport entre, d'une part, l'Union comme système politique et l'Europe comme continent et civilisation, d'autre part. Cela fait bien longtemps que l'Europe est tiraillée entre universalité, union, particularisme. L'Europe moderne a été conçue comme une transition vers le dépassement des frontières. Le cosmopolitisme, l'Etat moderne et la particularité, la tradition, l'identité, l'Etat-nation ne peuvent pas être occultés. Ce n'est donc pas surprenant qu'au sein de l'Union Européenne nous ayons du mal à répondre à la question de savoir ce qui nous réunit. Est-ce la culture qui nous réunit? Existe-t-il une culture européenne? On attribue à Jean Monnet, père fondateur de l'Europe, la citation: «si c'était à refaire, je commencerais par la culture». Il a cependant suivi le seul chemin vers l'unité européenne concevable après la deuxième guerre mondiale, celui de l'économie. Toutefois, vous le savez tous ici ... (09'15" ??) l'Europe n'est pas née en 1945. Elle ne date pas de Monnet, d'Adenauer ou de Schumann. Dans la longue histoire de notre continent on peut considérer trois périodes d'unification. Après la chrétienté latine du Moyen Age et la république des lettres du XVIIIe siècle, nous sommes depuis soixante ans dans une troisième période d'unification, celle de l'économie et de la politique. Depuis 1950 l'Europe organisée a eu la sagesse de ne pas traiter (??) d'unifier linguistiquement et culturellement les peuples qui la composaient. Notre histoire est notre force commune, elle doit nous permettre l'édification d'un futur dans lequel nos liens restent étroits malgré l'incertitude de l'avenir. Penser l'Europe, puisque c'est le titre de votre séminaire global, penser l'Europe c'est ne pas oublier l'histoire européenne et l'héritage philosophique et littéraire européen, mais au contraire, continuer à les valoriser, en faire un thème présent dans les esprits des européens. C'est l'histoire passée qui aide à écrire les pages de l'histoire de demain et ce sont des hommes et des femmes ayant ce sens de l'histoire qui pourront juger sereinement et avec sagesse. C'est important pour la démocratie, pour notre culture et pour notre identité européenne. Je vous souhaite un colloque enrichissant. Merci.





Jaime Gil Aluja

Chers amis,

Nous regrettons aujourd'hui l'absence du président de la Royale Académie des Docteurs de Catalogne, le docteur Casajuana que depuis le début de cette grande idée de M. Simion et Mme. Simionescu de créer «Penser l'Europe» a été avec nous. Il a été avec nous personnellement à chaque occasion qu'il a eu lieu notre rencontre et aussi avec son appui et celui de l'institution qu'il a présidée jusqu'au moment de son décès. Le docteur Casajuana a été une personnalité espagnole très puissante, toute sa vie pratiquement a été dédiée à l'activité académique ; il a pratiquement créé la Royale Académie des Docteurs, il a converti une petite association avec une grande académie interdisciplinaire. C'est l'unique académie interdisciplinaire de la Catalogne et a projeté son institution tout au long de la géographie mondiale. Il nous a laissé avec un petit sourire dans les lèvres et je le vit quelques jours avant et il m'a dit que là où il serait il essaierait de spirituellement nous aider à nous tous. Merci, chers amis, de ce silence et j'espère qu'un jour on va se retrouver dans un autre monde.



***José
Casajuana
Gibert***

Président de la
Royale Académie des
Docteurs de Catalogne





Penser l'Europe

I^{ère} Session

*LE STATUT DES SCIENCES HUMAINES,
LES ANXIÉTÉS EUROPÉENES*

Modérateurs: Jaime Gil Aluja et Eugen Simion

*Michael Metzeltin
Georges-Henri Soutou
Dan Berindei
Alexandru Zub*

Modérateurs: Radivoje Konstantinović – Dan Berindei

*Mrg Ioan Robu
Andrei Marga
Eugen Simion
Dan Hăulică
Răzvan Theodorescu
Caius Traian Dragomir*












Paul CERNAT

PAUL CERNAT

Strand
Dan W





Michael Metzeltin

COMMENT ENSEIGNER L'HISTOIRE ET LES LITTÉRATURES POUR FORMER L'HOMME EUROPEEN?

1. Interprétation du titre

Le titre de la XIIe édition de notre Colloque met en cause une activité fondamentale de nos sociétés – l'enseignement – avec des actants plus ou moins spécifiques:

- *Comment* fait référence à une certaine manière ou à certains moyens pour accomplir une action
- *enseigner* fait référence à une certaine action d'un destinataire
- *l'histoire* fait référence à un moyen pour accomplir l'action prévue
- *(et) les littératures* fait référence à un autre moyen pour accomplir l'action prévue
- *(pour) former* spécifie l'action du destinataire avec une nuance de finalité
- *l'homme* se réfère au destinataire
- *européen* se réfère à l'identité du destinataire

Le point d'arrivée de l'action proposée est la création d'une certaine identité. Les porteurs de cette identité sont les personnes qui vivent sous les lois des pays européens, en particulier des pays de l'Union européenne. Les moyens prévus seraient l'histoire et les littératures, ce qui signifie que les « enseignants » opéreraient surtout avec des textes narratifs, d'une façon ou d'autre ils doivent raconter quelque chose. La question posée ne fait aucune référence aux possibles destinataires.

2. La création d'une identité européenne

Pour la constitution de la conscience et l'estime de soi l'homme a besoin d'une identification. En se confrontant avec l'Autre, il établit un faisceau de similarités et de différences qui constitue son identité. La formation d'identités a toujours lieu dans des communautés : la famille, le domicile, la région, l'Etat, le continent culturel. Plus la communauté est large et plus difficile devient la formation d'un faisceau identitaire.

Il y a plusieurs manières d'établir un faisceau identitaire européen. Les deux faisceaux les plus importants sont à mon avis le patrimoine culturel commun et les valeurs communes, les deux d'ailleurs prévus par le Traité de Lisbonne / Traité sur l'Union européenne (art. 2 et 3).

Pour ce qui est du patrimoine culturel commun, le Traité sur l'Union européenne se limite à déclarer que : « Elle – l'Union - respecte la richesse de sa diversité culturelle et linguistique, et veille

à la sauvegarde et au développement du patrimoine culturel européen. »

Par-dessus les identités créées par les États nationaux on peut poser comme postulat que leurs cultures partagent (ou essaient de partager) aujourd'hui en commun comme patrimoine culturel les conquêtes intellectuelles et sociales suivantes :

- la philosophie et la logique grecque (la recherche du juste milieu, la syllogistique, la dialectique)
- la mythologie gréco-romaine
- les bases du droit romain (la propriété, la citoyenneté)
- le christianisme (la fraternité [« omnes autem vos fratres estis », Matthieu 23,8], la séparation de l'État et de la Religion [« Reddite ergo quae Caesaris sunt, Caesari, et quae Dei sunt, Deo », Luc 20, 25])
- l'amour courtois (une certaine forme de courtoisie)
- la recherche scientifique (l'observation et l'expérimentation systématiques, la recherche de lois structurelles)
- l'établissement de droits fondamentaux
- le constitutionnalisme démocratique (la démocratie représentative et la séparation des pouvoirs)
- l'économie sociale de marché

Ces conquêtes se retrouvent en partie dans le faisceau de valeurs et de comportements sociaux posé par le Traité sur l'Union européenne (Article 2) :

« L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Ces valeurs sont communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes. »

L'Union européenne étant une union d'états nationaux, outre ces deux faisceaux il faut tenir compte du fait que les responsables des différents États nationaux se sont appliqués à créer une identité nationale en déclarant comme « facteurs essentiels » un certain territoire, une certaine histoire, certaines langues, certaines œuvres artistiques, certaines institutions, certains symboles. Ces facteurs constituent un faisceau identitaire national qui, tout étant par définition lui aussi européen, se trouve en relation dialectique avec les deux faisceaux identitaires européens supranationaux.

3. Les problèmes de l'enseignement identitaire

Pour acquérir une identité européenne, les citoyens et citoyennes des États européens doivent apprendre et intégrer trois faisceaux identitaires complexes avec des facteurs en partie difficiles à concevoir explicitement (Comment définir la dignité humaine ? Est-ce que la dignité humaine est respectée si l'on ne concède pas à l'étranger domicilié et payant ses impôts les droits tous les droits civiques ?) ou requérant une explication laborieuse (Comment les Européens sont arrivés à la séparation de l'État et de l'Église ?) :

- le faisceau des facteurs du patrimoine culturel commun
- le faisceau des valeurs et des comportements sociaux
- le faisceau des facteurs nationaux

À cause de sa complexité, l'apprentissage d'une identité européenne est un processus de longue

durée. Si les destinataires sont les enseignants et les destinataires les élèves et les étudiants et si l'on accepte la formation à trois niveaux (primaire, secondaire, tertiaire), on pourrait envisager la distribution de contenus suivante :

- au niveau primaire, focalisation des valeurs et des comportements sociaux (par exemple raconter et faire raconter des contes populaires traitant du comportement des frères et des sœurs)
- au niveau secondaire, focalisation des facteurs d'identité nationale, tempérés par une vision européenne (par exemple raconter l'histoire et la légende de Roland le preux ou l'histoire ou d'Étienne le Grand / Ștefan cel Mare dans le contexte européen de l'époque en utilisant des textes historiographiques, littéraires, des adaptations cinématographiques, des peintures)
- au niveau tertiaire, explication anthropologique, historique, esthétique et critique (analyse du discours) des grandes œuvres des littératures nationales (par exemple *Les Lusíades* de Camões) et des œuvres européennes d'importance supranationale (par exemple *l'Odyssee* ou le *Cantico delle creature* de Frate Sole).

C'est la tâche des professeurs universitaires d'enseigner, de faire prendre conscience, de faire comprendre le pouvoir d'identification, la beauté esthétique, l'importance historique, mais aussi la conditionnalité historique et les côtés critiquables des grandes œuvres artistiques. Ainsi les *Lusíades* de Camões sont-ils un joyau littéraire d'histoire de conscience européenne, mais aussi le témoin d'une histoire de volonté de domination de l'Autre, comme le démontrent déjà les deux premières strophes :

1. As armas, & os barões abinalados, // Les armes et les héros insignes,
2. Que da Occidental praya Lusitana, // Qui de la rive occidentale de la Lusitanie,
3. Por mares nunca de antes navegados, // Sur des mers jamais naviguées,
4. Passaram, ainda além da Taprobana, // Passèrent même outre Taprobane,
5. Em perigos, & guerras esforçados, // Affirmés au milieu des périls et des guerres,
6. Mais do que prometia a força humana. // Plus que ce que promettait la force humaine,
7. E entre gente remota edificação // Et parmi des peuples lointains édifièrent
8. Nouo Reino, que tanto sublimarão. // Un nouveau Royaume qu'ils tellement glorifièrent,
9. E também as memórias gloriosas // Et aussi les mémoires glorieuses
10. Daquelles Reis, que forão dilatando // De ces rois qui allèrent étendant
11. A Fee, o Império, & as terras viciosas // La Foi, l'Empire, et les terres vicieuses
12. De Affrica, & de Asia, andarão deuastando, // D'Afrique et d'Asie allèrent dévastant,
13. E aquelles, que por obras valerosas // Et ceux qui par des faits valeureux
14. Se vão da ley da Morte libertando. // Vont se libérant de la loi de la Mort,
15. Cantando espalharey por toda parte, // En chantant je répandrai partout,
16. Se a tanto me ajudar o engenho & arte. // Si pour une telle fin m'aident le talent et l'art.

Continuons à former l'Homme européen en lui enseignant, par ses histoires et ses littératures, ses forces créatrices, mais aussi ses limitations.



Georges-Henri Soutou

L'HISTOIRE DE L'EUROPE AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: UNE QUESTION PLUS COMPLEXE QU'IL N'Y PARAÎT

La principale difficulté d'une histoire de l'Europe pour la recherche et l'enseignement supérieur (je laisserai de côté l'enseignement primaire et secondaire, qui pose encore d'autres problèmes) réside dans le fait que les historiographies et les approches méthodologiques restent encore très largement tributaires des cadres de pensée et des traditions intellectuelles des différents pays.

En outre les Etats-nations constituent une modalité récente peut-être, mais prégnante de l'Histoire de l'Europe. Ils sont à la fois une construction, un cadre administratif pas toujours convaincant pour l'historien, mais aussi, à force, une réalité.

Cependant la méthodologie historique est en constant renouvellement, et différentes approches historiographiques apparues depuis une trentaine d'années ont eu et ont une incidence directe sur toute approche d'ensemble de l'histoire de l'Europe, et facilitent celle-ci. On citera au premier rang les études comparatistes, qui abordent un sujet en dépassant le cadre classique des historiographies nationales. On prendra comme exemple les travaux de Hartmut Kaelble, qui a beaucoup contribué à fonder cette discipline: *Vers une société européenne: une histoire sociale de l'Europe, 1880-1980*, Paris, Belin, 1988. Ce sont les grandes évolutions économiques, sociales, institutionnelles et les grands courants culturels et idéologiques qui se prêtent le mieux à ces méthodes comparatives ; mais elles trouvent aussi leurs limites, étant donné l'irréductible singularité des pays européens, la diversité de l'Europe, qui coexiste avec ses convergences. Le danger, c'est une inconsciente vision téléologique, revenant à présenter l'actuelle construction européenne comme l'indépassable et évident point d'aboutissement de toute l'histoire du continent.

Soulignons également la montée des études sur la mémoire comme phénomène psycho-social et psycho-politique en matière d'Histoire. On citera ici comme modèle méthodologique les deux ouvrages fondateurs, et résultat aussi d'une démarche comparative franco-allemande: *Les lieux de mémoire*, sous la direction de Pierre Nora, trois volumes, Paris, Gallimard, 1997, et *Deutsche Erinnerungsorte*, Etienne François et Hagen Schulze édts., Munich, Beck, 2001.

Un autre domaine nouveau est prometteur, et paraîtrait particulièrement adapté à une approche transnationale de l'Europe: celui de l'histoire culturelle, évidemment dans son acception actuelle, très large et incluant les représentations. Malheureusement cette histoire reste encore largement nationale : au niveau européen, on ne dispose guère d'études d'ensemble. On n'a pas actuellement l'équivalent des travaux d'Ernst Cassirer dans l'entre-deux-guerres, pour la période

moderne. Mais il y a peut-être des raisons pour ce manque, *et même pour ce recul*, j'y reviendrai.

Dans l'exposé qui suit, on ne prétend pas explorer tous les champs de l'historiographie, mais insister sur les problèmes qui ont paru être les plus pertinents pour une approche globale de l'histoire européenne depuis 1815, et les plus urgents pour la compréhension de la situation de l'Europe dans le monde au début du XXI^e siècle. Sans oublier que ces démarches nouvelles, outre leur intérêt scientifique intrinsèque, peuvent avoir aussi pour objectif de rapprocher ou de dépasser des points de vue nationaux divergents, dans une optique de construction européenne.

Je m'appuie sur mon ouvrage *L'Europe de 1815 à nos jours*, „Nouvelle Clio”, Paris, PUF, 2007. Destiné en priorité aux étudiants de l'Enseignement supérieur, on a tenu compte d'un certain nombre de transformations fondamentales du paysage universitaire français (et aussi européen) depuis une trentaine d'années.

I) LA PROBLEMATIQUE DE L'IDENTITE DE L'EUROPE

La question de l'identité et des limites de l'Europe est plus complexe qu'il n'y paraît. Au temps de l'Antiquité ou du Moyen-Âge, l'Europe était un concept géographique qui n'inspirait aucun sentiment particulier d'appartenance politique, morale ou culturelle. Les habitants de l'Empire romain avaient conscience de faire partie de celui-ci, ils se distinguaient des Barbares, ils rendaient un culte „à Rome et à Auguste”, mais l'Empire s'étendait également sur une partie de l'Afrique et de l'Asie. L'Europe médiévale en revanche constitue bien la matrice de l'Europe telle que nous la concevons, mais ses habitants se percevaient comme chrétiens et concevaient la Chrétienté, pas l'Europe. Il faut attendre la division de la Chrétienté avec la Réforme du XVI^e siècle pour que, très progressivement, la notion d'Europe commence à sortir de son cadre strictement géographique pour acquérir une dimension plus vaste: l'Europe était ce qui unissait les Européens, maintenant que la Chrétienté était divisée. A la suite des Traités de Westphalie de 1648, qui mettaient un terme à plus



d'un siècle de guerres de religions, les élites européennes comprirent en effet que malgré les déchirements religieux les Chrétiens conservaient quand même quelque chose en commun, que l'on allait progressivement s'habituer à résumer par la notion d'Europe.

Une interprétation de l'identité européenne développant ce courant a été clairement formulée dès les années 20, après le traumatisme de la Première guerre mondiale: l'identité européenne repose d'abord sur l'histoire et la civilisation de l'Europe. Cette définition historico-culturelle de la notion d'Europe a triomphé dès les années 1930-1960 dans l'historiographie (en France : Paul Hazard, Lucien Febvre, Jean-Baptiste Duroselle, *L'idée d'Europe dans l'histoire*, Paris, Denoël, 1965).

En effet, la catastrophe de la Première Guerre mondiale provoqua une prise de conscience: on comprit que les Européens avaient entre eux, et face au monde extérieur, qui désormais, avec le déclin de l'Europe, s'affirmait toujours davantage, quelque chose en commun qui dépassait les clivages nationaux: une civilisation et une histoire communes. Ce fut à partir de là que naquit vraiment la conscience d'une identité européenne. Ecrivains, philosophes, historiens y contribuèrent sur le plan intellectuel. Les historiens en particulier, qui avaient tant fait au XIXe siècle pour légitimer l'Etat-Nation, en sous-évaluant souvent les éléments communs, pré-nationaux, du passé européen, ont joué dans cette prise de conscience un rôle important. L'apparition d'une conscience européenne chez les historiens, à partir de la première guerre mondiale, a conduit ceux-ci à porter leur regard sur l'ensemble de l'Europe et a modifié profondément leur problématique. En retour leurs travaux ont permis de mieux comprendre la spécificité, l'unité, l'existence même d'une histoire européenne commune. On constate depuis les années 1920 de nouvelles approches, de nouvelles méthodes, liées en partie et dialectiquement à l'émergence de l'idée européenne après les deux guerres mondiales. En effet celles-ci et aussi les totalitarismes du XXe siècle ont conduit les historiens à sortir du cadre national dans lequel ils restaient auparavant, sauf exception, enfermés. Et inversement le dépassement du cadre historique national par les différents écoles historiques a été un élément essentiel dans le processus de formation d'une conscience européenne depuis 1919 et encore plus à partir de 1945. Ce courant a permis de dégager à partir des années 1920-1930 une notion essentielle, qui représentait une rupture avec l'historiographie du XIXe siècle à base nationale: l'histoire des civilisations. Des années 30 aux années 60 se multiplient les grandes collections historiques, en France en particulier, comportant le mot „civilisation” dans leur titre (*Peuples et civilisations* d'Halphen et Sagnac dans les années 1930 et 1940, *Les grandes civilisations* chez l'éditeur Arthaud dans les années 60). Ces recherches, qui trouvaient bien sûr un écho ailleurs en Europe étaient par nature transversales, transcendaient les frontières et mettaient en lumière la notion, essentielle pour notre propos, de civilisation européenne.

Une deuxième définition vient compléter la première : l'expression d'Europe, pour désigner en fait d'abord le système des relations internationales intereuropéennes (on dira par la suite le Concert européen). Cette dernière notion fait l'objet de travaux considérables depuis les années 1980 (Paul Schroeder, Peter Krüger, moi-même). Elle est essentielle mais elle ne plaît pas toujours, car elle est considérée comme trop classiquement « interétatique ». L'évolution de l'histoire de la « construction européenne » depuis 1950, qui est autre chose que le Concert européen, et la vision anti-réaliste (anti-interétatique) de nombreux spécialistes des relations internationales aujourd'hui tendent à faire abandonner cette approche, que l'on estime dépassée, voire réactionnaire. C'est l'un des principaux problèmes de notre sujet.

L'autre problème est qu'un courant historiographique récent (*Global history*) remet en cause toute vision « essentialiste » donc culturelle, toute notion même de « civilisation européenne » ; cette déconstruction touche l'histoire de l'Europe au premier chef.

II) Les limites de l'Europe

Deuxième grande question: les limites de l'Europe. Le premier ouvrage à l'avoir posée de façon systématique, en tendant à exclure la Russie de l'Europe, fut celui d'Oskar Halecki, *The Limits and Divisions of European History*, Londres, Sheed & Ward, 1950. A quoi on doit rajouter les discussions concernant les subdivisions de l'Europe. Les Allemands ont eu tendance à privilégier le concept d'"Europe centrale", avec une connotation culturelle mais aussi politique visant à justifier leur hégémonie sur la région. Du coup se posait la question de l'Europe orientale: s'arrêtait-elle aux frontières de la Russie (ou de l'URSS)? Ou ne fallait-il pas parler plutôt d'Europe du Centre-est, à la fois pour contester le concept de *Mitteleuropa* et pour ne pas exclure la Russie? En effet il faut bien voir que l'Europe du centre-est a une chronologie différente de celle de l'Europe occidentale: il faut remonter bien avant 1815.

Un exemple caractéristique : La place de la Russie en Europe en particulier a toujours fait débat. Et pour les Européens occidentaux, et pour les Russes. On peut dire que pendant la plus grande partie du XIXe siècle, l'opinion majoritaire était que la Russie était différente, mais néanmoins faisait pleinement partie du système international européen, du Concert (comme le montre d'ailleurs l'histoire des relations internationales à l'époque). D'autre part, dans un siècle encore profondément marqué par le christianisme, l'appartenance des Russes à l'orthodoxie les distinguait certes des catholiques et des protestants, mais les maintenait dans la grande famille chrétienne, par rapport aux autres aires religieuses. L'idée fréquemment défendue de nos jours par certains historiens selon laquelle le schisme du XIe siècle entre chrétienté d'Orient et chrétienté d'Occident aurait établi une frontière définitive et fixé la limite de l'Europe vers l'Est (excluant, outre la Russie, la plus grande partie des Balkans!) serait apparue il y a deux siècles comme étrange.

Le problème a été relancé par la Révolution d'octobre: a-t-elle correspondu à une forme d'occidentalisation violente de la Russie? Ou au contraire à une séparation aggravée d'avec l'Europe? Sur toutes ces questions, de nombreux historiens se sont interrogés et s'interrogent



(Martin Malia, *Russia under Western Eyes from the Bronze Horseman to the Lenin Mausoleum*, Londres, Harvard UP, 1996, Marie-Pierre Rey, *Le dilemme russe. La Russie et l'Europe occidentale d'Ivan le Terrible à Boris Eltsine*, Paris, Flammarion, 2002, Michel Heller, *Histoire de la Russie et de son Empire*, Paris, Flammarion, 1997, et Hélène Carrère d'Encausse, *L'Empire d'Eurasie: une histoire de l'Empire russe de 1552 à nos jours*, Paris, Fayard, 2005, Alexander Tchoubarian, *The European Idea in History in the Nineteenth and Twentieth Centuries. A view from Moscow*, Londres, Frank Cass, 1994).

Il est difficile de trancher toutes ces questions *ex cathedra*: à mon sens, l'essentiel est de bien distinguer l'Europe comme identité historique, culturelle, etc. , de l'Europe institutionnelle (l'Union européenne).

III) LA QUESTION DES NATIONALITES

La „question des nationalités” est l'une des plus importantes et des plus complexes qui aient marqué l'histoire européenne depuis 1815, et l'historiographie encore aujourd'hui. Elle n'est pas encore d'ailleurs totalement résolue, ou dépassée, au début du XXI^e siècle. A la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e deux facteurs vont profondément modifier la situation: la Révolution française, avec la notion de souveraineté nationale, et le Romantisme, avec son insistance sur les racines linguistiques et culturelles des peuples. La combinaison des deux, de façon d'ailleurs variée et complexe, favorisera les unités nationales allemande et italienne, et la libération des peuples des Balkans de l'occupation turque. L'Europe adopta ainsi progressivement le modèle de l'Etat-Nation, qui devint la norme à partir des traités de 1919-1920. Mais toute l'historiographie moderne souligne la complexité de ces notions, leur instrumentalisation bien souvent pour des raisons politiques et sociales, leur réfraction différente selon les catégories sociales: les concepts de nationalité ou d'Etat-nation apparaissent désormais comme très complexe et largement construits. En effet, lorsqu'il s'agit de justifier une revendication nationale, ou la construction volontariste d'une entité nationale, l'histoire est une arme. Ajoutons que depuis la fin du XIX^e siècle, et encore plus de nos jours, les mouvements „régionalistes” remettent en cause la légitimité même de ces différentes notions. Etat, nation, Europe, voilà des problématiques toujours très débattues (Hagen Schulze, *Etat et nation dans l'Histoire de l'Europe*, Le Seuil, 1996).

La question est compliquée par le fait fondamental que la question ne se pose pas de la même façon en Europe Occidentale, où les Etats-nations ont commencé à se développer dès le Moyen-Âge, et en Europe centrale ou orientale.

IV) LA PROBLEMATIQUE DES TOTALITARISMES EUROPEENS AU XX^e SIECLE

Le totalitarisme est un phénomène qui restera comme une marque fondamentale du XX^e siècle européen. Avec ses horreurs: les camps nazis, le massacre des Juifs d'Europe, le Goulag soviétique. En même temps il pose les problèmes méthodologiques les plus complexes, à commencer par la question de savoir si on doit parler *du* totalitarisme, en insistant sur ses caractéristiques générales, ou *des* totalitarismes, en soulignant les particularités de ces différentes versions. Commencé dès les années 50, ce débat n'est pas tranché. Mais l'approche européenne d'ensemble, et plus seulement par pays, est désormais acquise.

V) GENOCIDES, MASSACRES ET EPURATION ETHNIQUE EN EUROPE DEPUIS LE XIX^e SIECLE.

Les massacres pour cause ethnique (ou à la fois religieuse et ethnique), l'épuration ethnique, les génocides, sont une réalité fondamentale de l'Europe des XIX^e et XX^e siècles. Là aussi une démarche globale est indispensable et productive.

VI) COLONISATION ET DECOLONISATION

La question de la colonisation européenne et ensuite de la décolonisation a fait l'objet d'une immense bibliographie, tout particulièrement, bien sûr, dans le cas britannique. Elle a été longtemps par métropole, désormais elle profite aussi de l'approche comparative d'ensemble.

VII) L'évolution des années 1980-2000: l'Europe sans rivage et sans personnalité des pures valeurs universelles.

Insistons une fois de plus ici sur l'importance de l'élaboration de la notion de civilisation européenne développée en particulier par les historiens depuis les années 20, car elle a largement contribué à façonner la vision européenne des fondateurs de l'Europe communautaire. La notion d'une civilisation européenne commune était en effet celle qui permettait le mieux de transcender les frontières nationales sans en nier l'existence, ce qui eût été irréaliste et ce que ne faisait pas les Pères fondateurs. Pour ces derniers, la réponse en harmonie avec celle des historiens à l'époque, était évidente: l'Europe reposait sur une unité de civilisation, une histoire partagée et désormais réconciliée, et sur des valeurs communes (dont la démocratie, la liberté et l'Etat de droit). Cette vision a perduré jusqu'aux années 1980, y compris dans les traités européens, la „Déclaration sur l'identité européenne” adoptée par les chefs d'Etat ou de gouvernement des Neuf à Copenhague le 14 décembre 1973 ne disait pas autre chose: „nécessités européennes fondamentales”, „civilisation commune”, „valeurs d'ordre juridique, politique et moral”, „principes de la démocratie représentative, du règne de la loi...”.

On avait là une Europe clairement définie, qui reposait certes sur des valeurs universelles (ou qui se prétendent telles) comme la démocratie et les droits de l'homme mais qui affirmait clairement sa spécificité comme espace géographique, historique et de civilisation. L'historiographie de l'époque pouvait s'y retrouver.

Or à cette Europe clairement définie et donc délimitée par l'histoire et la civilisation, s'est progressivement substitué à partir des années 1980 une notion de l'Europe beaucoup plus abstraite et vague, et sans rivages. C'est ainsi que le préambule du traité de Maastricht de 1992 ne soulignait plus comme ciment de l'Europe que la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit. Et désormais c'était le discours admis dans les enceintes européenne: l'Europe, c'était la démocratie, les droits de l'homme et l'Etat de droit. Il n'était plus question d'une civilisation commune et d'une histoire partagée, qui marqueraient une spécificité européenne.

Le problème est que dès lors il n'y a plus de définition limitative possible de l'Europe: reposant sur des valeurs abstraites, celle-ci peut virtuellement s'étendre jusqu'où ces valeurs règnent. On retrouve finalement une problématique très actuelle, pour les politiques et aussi pour les historiens: pour les uns, l'Europe repose sur une personnalité historique, des racines communes, une civilisation. Pour les autres (actuellement les plus nombreux dans les milieux politiques et intellectuels) elle repose sur des valeurs universelles (démocratie, Etat de Droit,

droits de l'Homme : c'est la vision d'Habermas...).

Ce qui fait que l'historiographie de l'Europe est aujourd'hui éclatée, c'est que ce qui paraissait acquis vers 1960 ne l'est plus. Nous avons aujourd'hui trois visions de l'Europe dans notre champ disciplinaires:

1) Une vision prolongeant celles des années 1920-1960, enrichie par les approches comparatistes.

2) Une vision concentrée sur l'histoire de la construction européenne depuis 1950, ce qui est autre chose que l'histoire de l'Europe.

3) Une vision remettant en cause la légitimité même d'une conception de l'Europe comme civilisation : d'un côté les valeurs d'Habermas et un « patriotisme constitutionnel européen », de l'autre *Global History*.

Le problème nous renvoie finalement à l'éternelle question: quelle est l'identité de l'Europe? L'historien, quoi qu'il puisse en penser à titre personnel, est obligé de constater qu'il n'y a pas de réponse simple et univoque à cette question qui fasse l'objet d'un large consensus. Il y a des identités de l'Europe, différentes selon les point de vue: l'Europe d'origine chrétienne, l'Europe humaniste, l'Europe sans rivage vecteur de valeurs universelles, l'Europe identitaire fondée sur une histoire et une civilisation communes, l'Europe communautaire supranationale à finalité fédérale, l'Europe réunissant des Etats-Nations dans un système international de type classique. L'identité européenne n'est pas un absolu, mais une quête et un compromis permanents, comportant probablement des solutions provisoires, évolutives, multiples, successives ou simultanées. L'Europe répond peut-être à la vision du monde de Schopenhauer: elle est „volonté et représentation”, „*Wille und Vorstellung*„?





Dan Berindei

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DES SCIENCES HUMAINES

L'humanité se trouve dans un impasse. L'évolution démographique a lieu dans un rythme accéléré. Au cours de moins de trois siècles la population mondiale s'est multipliée par dix, de 700 millions à plus de 7 milliards. En même temps, la crise des matières premières et surtout des sources d'énergie est arrivée à des côtes alarmantes; même l'eau a commencé progressivement à représenter l'un des problèmes les plus graves. En ce qui concerne l'Europe, elle se trouve de plus en plus dans la situation de ne plus profiter que dans une mesure restreinte des richesses des autres continents.

De tous les problèmes les plus graves sont toutefois ceux de nature spirituelle. Le système de la vie est en train de se modifier d'une manière substantielle. Les sciences exactes dominent l'enseignement et les sciences humaines sont de plus en plus limitées et marginales. Le monde virtuel gagne chaque jour du terrain et contribue à modifier la vision sur le monde d'un nombre de plus en plus grand d'habitants de la planète et en premier lieu de ceux des pays les plus avancés. L'homme de notre époque a progressivement une autre vision du monde et il se soumet à d'autres critères.

Le livre se trouve en danger. Les jeunes lisent de plus en plus moins. L'internet assure l'information ponctuelle sur un sujet ou un autre. De plus en plus rarement un livre est lu intégralement. Cela conduit aussi à une isolation spirituelle. Au fond le dialogue entre auteurs et la majorité de ceux qui consultent un livre est réduit et d'une certaine manière infertile! La vente des livres est bien plus réduite. Les maisons d'édition ont des problèmes et certaines ne résistent plus sur le marché. Le nombre des bibliothèques privées se réduit mais ce qui est le plus grave c'est le fait que la vision de l'existence et celle du monde perd sa richesse, se simplifie, devenant schématique. L'homme risque un processus de régression.

L'évolution technique domine notre existence. Chaque jour s'ajoute un nouvel appareil, un gadget qui nous donne l'illusion d'une évolution et d'une ascension, mais en réalité cela fait partie du passage de l'homme à un autre stade de son existence, celle où progressivement il devient une machine et perd ses aptitudes ancestrales. Le monde d'Orwell n'est pas loin, car malheureusement il est plus proche que jamais.

L'éducation est l'école contribue à cela. Les sciences humaines se voient progressivement en défensive ou même en danger de disparition. Il s'agit d'une réduction du nombre d'heures et de leur marginalisation progressive qui finissent par les rendre inefficaces. Mais à cela s'ajoute aussi la manière dans laquelle se réalise leur enseignement, maintes innovations à la mode

contribuent à un indirect détournement des élèves, mais aussi à faire antipathiques certaines matières qui jadis les attiraient.

La globalisation ou la mondialisation ne reflète pas la construction d'une unité intellectuelle où l'on tient compte d'assurer l'inclusion des conquêtes spirituelles de tous; au contraire, est évidente la tendance d'imposer à tous des modèles qui ne sont pas ni les plus importants ni les meilleurs. On ne réalise pas ainsi une véritable unité, un équilibre international, une nouvelle association équidistante et véritablement riche des nations, mais on soumet à un modèle discutable le monde entier, en freinant ses perspectives d'évolution. Les efforts si nécessaires visant à assurer une progressive limitation des inégalités terribles qui partagent du point de vue socio-économique mais aussi culturel le monde sont bien faibles et en ce qui concerne notre monde européen les différences à cet égard non seulement existent mais la préoccupation même poursuivant une solution à un proche avenir est bien faible; au contraire, on a la sensation que certaines intérêts économiques déterminant la conservation d'un état de choses loin d'être normal. D'après ma modeste et – je confesse – utopique opinion le monde sera vers ma modeste et – je confesse – utopique opinion le monde sera véritablement meilleur au moment quand les principes immortels de 1789 – *liberté, égalité, fraternité* ! – seront appliqués à l'échelon de tous les hommes et de toutes les nations en tant que principes fondamentaux d'un monde et respectivement d'une Europe globalisée! Cela serait une mondialisation qu'on pourra saluer avec grande satisfaction!

Je voudrais en ajouter quelques mots sur le rôle et l'enseignement de l'histoire. On constate une tendance générale de limitation du transfert des connaissances historiques aux jeunes en partant d'une fausse idée, celle qu'on doit réduire la connaissance par les jeunes du passé tenant compte du chargement de l'histoire de conflits et des guerres qui pourraient les inciter à une imitation ou au moins que cela pourrait contribuer au maintien des animosités. Au contraire, la vérité *expliquée d'une manière sereine* ne pourrait avoir l'effet désastreux d'une bombe à retard! Il est vrai qu'en même temps on doit arriver à l'avenir à des manuels uniques mondiaux et en premier lieu européens qui assurent l'enseignement équilibré et équidistant et ne cultivent pas les divergences et les conflits et que cela doit être le résultat d'une collaboration de la communauté mondiale des historiens. En tout cas, l'enseignement de l'histoire est plus que nécessaire pour la formation de n'importe quel homme.

Une limitation ou plus grave l'élimination du programme des sciences humaines représentent un grave danger, des menaces en ce qui concerne l'évolution des hommes du proche avenir, qui pourraient contribuer à ce grave processus de leur transformation en machines, en robots. L'avenir de la spiritualité humaine est en jeu et à ceux qui travaillent dans ce domaine leur revient l'obligation sacrée d'y faire face, car une résistance à cet égard est plus que nécessaire. On ne doit pas renoncer et en premier lieu à ne pas capituler, car nous avons le rôle d'être les défenseurs du maintien des traits fondamentaux acquis dans la millénaire évolution des hommes.



Alexandru Zub

DISCOURS HISTORIQUE ET RELATIVISME POSTMODERNE

Tout d'abord, une petite précision sur le titre. Le premier syntagme, *discours historique*, équivaut à l'historiographie ; le second, *relativisme postmoderne*, indique un phénomène situé dans le prolongement de la modernité, avec de nouveaux éléments, susceptibles d'interprétations diverses¹

Il faut ajouter que nous allons nous limiter dans ce qui suit uniquement à quelques éléments du cadre, que nous considérons utiles en ce moment.

Ceux qui sont familiarisés avec le tableau de l'historiographie moderne, se rappellent sans doute que vers la seconde moitié du XX^e siècle, les praticiens du domaine ont compris la nécessité de mettre des « bémols » à la « clef » du discours professé. Ils obéissaient à une impulsion rationnelle, dans une époque d'expansion du relativisme, tout en tenant compte des expériences des grands précurseurs de l'histoire comme discours.

Si nous avons bien compris la pensée des initiateurs de ce nouveau rencontre *Penser l'Europe*, celle-ci pourrait être éventuellement exprimée par le syntagme *Comment enseigner l'histoire de nos jours ?* C'est une question que l'on pose et l'on repose toujours depuis quelques décennies, motivée par une crise qu'un historien anglais – J. H. Plumb – exprimait sous la forme *Crisis in the Humanities* (London, 1964). Dans ce sens, l'historien est appelé à dévoiler le passé, à approfondir la connaissance de soi de l'homme par identification imaginative. Il doit répondre aux accusations d'inadéquation, de confusion, de verbiage stérile, se comportant comme un « scientifique », bien qu'il ait tant de réserves lui-même²

Il faudrait peut-être rappeler dans ce cas la « dispute » *ad-rem* de la pièce d'Edward Albee *Who's Afraid of Virginia Woolf*, ou celle que Hermann Hesse a imaginé dans *Glasperlenspiel* (*Le Jeu aux perles de verre*), où nous trouvons cette réflexion autant sceptique que stimulante : « Celui qui prend en considération l'histoire doit être porteur, à mon avis, de la confiance la plus troublante et fraîche dans le pouvoir ordonnateur de notre esprit et de nos méthodes ; mais, d'autre part, et en dépit de cela, il doit traiter avec respect la vérité ineffable, la réalité, l'unicité de l'évènement. S'occuper de l'histoire, conclut Hesse, suppose la conviction d'aspirer vers quelque chose d'impossible mais pourtant nécessaire et très important. S'occuper de l'histoire signifie se laisser sur le compte du chaos et garder quand même la croyance dans l'ordre et le sens. Une telle mission, insiste l'auteur, ne serait pas seulement *sérieuse*, mais aussi *tragique* »³

Une telle attitude n'avait rien de nouveau si l'on pense à Paul Valéry ou même à A. J. Toynbee, venus d'autres zones de la culture pour donner une impulsion à la pensée historique. En général, cette réflexion, basée sur des acquisitions longues et difficiles, nous invite à remodeler

l'instrument disponible, soit-il conceptuel ou méthodologique.

Depuis Auguste Comte jusqu'à nos jours, on admet l'idée d'une rupture opérée par la société industrielle par rapport au vieil ordre. Dans ce sens, « à l'absolu on opposerait le relatif ou le mesurable, aux solidarités communautaires, l'individualisme, aux hiérarchies, la qualité de citoyen, à l'imaginaire, le positif »⁴

La famille, la nation, la religion ont été mises sous le signe de la dispute idéologique, sinon de la négation *de plano*. Pourtant, des historiens de la taille de Lucien Febvre, Jacques le Goff ou Paul Veyne sont arrivés à des conclusions plus positives, généralement assumées par des historiens plus récents. Maurice Agulhon, Antoine Prost, Mona Ozouf, Pierre Nora, etc. en sont rappelés de façon consensuelle, le dernier étant aussi l'initiateur d'une série d'*'égo-histoire* et d'une synthèse collective *Les Lieux de mémoire*, ayant un vaste horizon professionnel⁵

« Les Archives sensibles », syntagme nouveau, caractéristique, ont été elles-aussi mises au travail⁶.

Au début des années '90 du siècle dernier, le monde semblait se déchirer définitivement, le système capitaliste se confrontait à une crise insurmontable. Mais, on avait tort encore une fois, comme tant de fois au cours de l'histoire, car la réalité est toujours plus complexe, plus apte de redressement, alors que l'ensemble de l'aventure chrono-topique de l'homme échappe toujours à notre compréhension. L'ensemble, c'est « le travail », l'œuvre du Créateur divin, le seul qui ait accès au « dessin du tapis »⁷. On peut comprendre, jusqu'à un certain point, les philosophes du moment, mais leurs messages ne doivent pas être assumés en hâte⁸.

En condamnant « la philosophie lyrique de l'absurde », l'historien H.-I. Marrou constatait au temps même des grandes contestations de 1968, que cette « philosophie », avec ses carences bien évidentes, n'est pas restée sans réplique. L'historien philosophe conclut qu'« à l'autre extrémité de l'éventail doctrinal il a fallu mener d'âpres combats avec d'autres philosophies, dogmatiques, convaincues de détenir le secret de l'histoire autant dans sa totalité, que dans la conjoncture présente. Au compte du *sens de l'histoire*, ils ont liquidé, avec une rigueur implacable, leurs adversaires, les opposants, les déviationnistes. Nulle part la tyrannie n'a été plus oppressive, le bourreau plus cruel, que dans les pays dans lesquels les hommes se sont pris pour les interprètes ou les agents du destin »⁹.

De la même lignée font partie, par exemple, Jean Daniélou, Joseph Ratzinger, Karol Wojtyła, connus également comme théologiens et prélats, mais surtout Pierre Chaunu, pour qui « Clio (reste) au cœur de tout, justiciable et juge de l'essentiel »¹⁰.

Les changements trépidants survenus sur la scène du monde imposent des réactions rapides et bien calculées, tout en tenant compte de la grande complexité des facteurs impliqués. Selon les recommandations d'un éminent historien, dans ce cas « la sagesse s'impose comme unité de mesure »¹¹

Mesure, voilà le mot magique que l'on peut dégager de la longue et convulsive expérience de l'histoire, mot qui renvoie à cette « tradition dynamique » dont on a parlé dans le temps, à juste titre, sans ignorer le droit de quiconque, individu ou communauté, d'innover dans un esprit mélioratif. L'histoire a toujours mesuré à sa façon, devenant même « cliométrie » dans la vision de certains spécialistes qui disposent d'un instrumentaire adéquat. On mesure n'importe comment, depuis la méthode du Carbone 14, indispensable en archéologie, de la cartographie faite de l'avion ou du satellite, jusqu'aux méthodes qui s'expriment en unités infinitésimales, actuellement en pleine expansion. En dépit de sa précarité, la statistique est devenue inéluctable dans les recherches historiques, ainsi que dans d'autres domaines des « humanités ». De grands historiens, tels F. Braudel, P. Chaunu, à côté de nombreux confrères, surtout depuis E. Labrousse,

l'ont utilisé avec un succès éclatant. Une école très féconde, dirigée par P. Chaunu valorise à la fois *l'histoire quantitative* et *l'histoire sérielle*¹², le dernier syntagme évoquant de façon tacite la théorie proposée par le Roumain A. D. Xenopol à la fin du XIX^e siècle, qui a motivé son élection comme membre étranger de l'Institut de France¹³.

Le philosophe Jean Fourastié a initié à l'Académie Française une suite de conférences sous le titre : *Quelle image de la condition humaine donne aujourd'hui l'histoire ?*¹⁴, question posée probablement par un extraterrestre, qui a pourtant bénéficié de quelques réponses, parmi lesquelles celle de P. Chaunu, formulée le 25 juin 1979, dont nous citons ce passage révélateur : « Je ne m'étais jamais posé la question sous cette forme. En vérité, je me demande plus volontiers : à quoi servent les historiens ? Depuis plusieurs années, je suis un pèlerin de plus en plus nerveux, un observateur anxieux, chaque jour davantage, des événements. Non pas de ceux qui font la une des journaux, mais de ceux qu'un historien de la longue durée est habitué à discerner sous l'écorce des choses. Il m'a semblé que l'histoire pouvait être un instrument utile de l'analyse du présent et que les historiens pourraient peut-être rédiger un codicille au mode d'emploi des grands ordinateurs des prospectives qui ne prévoient rien »¹⁵

La suite de crises que le monde a traversée tout au long du XX^e siècle, crises manifestes sous de nouvelles formes pendant le nouveau siècle également, imposent des réflexions adéquates dans la zone des institutions formatives aussi. Bien placés dans le domaine, les historiens se sont toujours intersectés avec le côté didactique, professant en chaire ou élaborant même des manuels, comme c'est le cas des Roumains A. D. Xenopol, N. Iorga, I. Lupaş, etc. Auteur d'une synthèse pragmatique et d'un système théorique, Xenopol a fait paraître toute une série de manuels, utilisant même le syntagme « histoire raisonnée », pour signaler une manière spécifique d'approche du domaine. Ch. Seignobos, auteur d'une introduction aux études historiques, a écrit aussi une *Histoire sincère du peuple français*, à l'époque où N. Iorga procédait de même, élaborant un texte synthétique que F. Braudel allait utiliser à sa propre synthèse, la dernière, concernant *l'Identité de la France*. Mais, avant cela, ambitieux et original, Braudel a fait paraître une *Grammaire des civilisations* (1863) comme manuel pour les classes terminales¹⁶.

Vers la fin de sa carrière, il arrivera à proposer une « histoire traditionnelle, l'histoire-conté » pour les classes des petits, faisant même, peu avant de s'éteindre, une expérimentation à Châteauvallon; il a proposé une soi-disant « leçon-modèle », sur un thème d'application stricte, « un siège », pour lequel il y avait assez de dates précises, concrètes, vérifiables¹⁷. C'est aux classes terminales à peine que Braudel consentait proposer des thèmes comme ceux qui étaient prescrits dans « l'histoire nouvelle-nouvelle » ou de « l'histoire nouvelle-nouvelle-nouvelle ». Il faut remarquer l'ironie du grand historien à l'égard de certains disciples, obsédés par le renouvellement à tout prix du discours historique¹⁸. En discutant avec des collègues de métier, le même historien se demandait vers la fin de sa carrière si « le but de l'histoire est de raconter le passé ou de collaborer à l'unification des sciences, à la réalisation de ce que j'appelle inter-science ». Encore plus, le vénérable pontife insistait : « je suis décidé de sacrifier l'histoire pour essayer de sauver les sciences humaines »¹⁹, à savoir cette « maison des sciences de l'homme » qu'il avait édifié avec tant de génie et d'effort.

La mission de l'historien, comme interprète des expériences accumulées par l'humanité dans le temps et dans l'espace, s'avère être de plus en plus difficile à accomplir et suppose un horizon toujours ouvert. En pleine crise balkanique, en 1912, N. Iorga a parlé à Casa Şcoalelor (La Maison des Ecoles) de la « nécessité de renouveler les connaissances historiques dans l'enseignement secondaire », faisant un ample périple dans le domaine afin de convaincre les enseignants qu'il fallait toujours contrôler « l'horizon » de la science professée²⁰. Un siècle s'est

écoulé depuis, un long et dramatique siècle, au bout duquel nous nous demandons nous-mêmes combien des « maîtres » d'aujourd'hui ont encore de telles exigences. A l'entrée de toute salle de classe, conseillait Iorga, il faudrait inscrire le vieux slogan latin : *Maxima debetur pueris reverentia*, c'est-à-dire « il ne faut pas dire des choses irrévérencieuses aux enfants »²¹.

Mais, le respect des enfants doit commencer par le respect de soi-même, dans le sens humain et, surtout, professionnel, car « de nos jours, la science historique se renouvelle » sans cesse, de façon substantielle, massivement, imposant à celui qui la sert, à la chaire ou dans la recherche, une grande responsabilité²².

. Au cours des cent ans qui se sont écoulés depuis ces exhortations, la situation de l'historiographie s'est compliquée de plus en plus, je dirais même monstrueusement, jusqu'à l'incapacité pratique de tout comprendre et utiliser raisonnablement, avec l'intention de reconstituer le plus fidèlement possible le passé étudiable²³.

La plus ample documentation possible, doublée d'une critique honnête, sinon sévère, pourrait être très utile au corps enseignant. Non pas moins utile serait « la culture historique, chose essentielle à un peuple pour qui le passé a peut-être plus de valeur que le présent par rapport à d'autres peuples et chez qui le renouvellement historique peut produire les effets les plus utiles pour l'âme nationale »²⁴.

Un quart de siècle après, toujours en pleine crise (une autre), avec l'esprit curieux qui lui était propre, N. Iorga a donné une conférence à Liga Culturală (La Ligue Culturelle), en 1939, sur « le sens de l'enseignement de l'histoire », en constatant que ce domaine d'une importance extrême n'était pas vraiment bien compris à cause d'un « vieux formalisme », mais aussi d'un précieux renouvellement que certains historiens assumaient. L'orateur concluait : « Deux choses sont importantes dans l'histoire : la comprendre comme développement et comprendre, juger, aimer ou condamner de toute la force de son âme ceux qui ont joué un rôle dans l'histoire ; les traiter comme des êtres vivants, que tu as rencontrés au-devant de toi, que tu as loués, que tu as condamnés ; les entendre parler, les voir marcher »²⁵.

N'était-ce pas trop ? L'ardent historien ne nourrissait-il pas une grande illusion professionnelle ? Il ira encore plus loin, présentant son expérience comme une « historiologie humaine », où tout se passe comme dans les tragédies anciennes, demandant à l'historien d'avoir aussi « du talent *poïétique* »²⁶.

Tout invite à des approches lucides et courageuses, qui ne sont possibles que dans les limites d'un professionnalisme bien surveillé. A sa façon, l'historien est un spécialiste de la « mesure en toute chose », slogan repris certainement aux Anciens et renouvelé par chaque génération de serviteurs de Clio. Il est curieux que la crise actuelle a parmi ses causes les plus directes, saisissables, les excès produits dans l'industrie des constructions. Des emprunts excessifs, faits aux banques et non couverts, ont entraîné des conséquences toujours plus graves, affectant d'autres secteurs aussi, jusqu'à l'économie globale²⁷.

Dans un livre qui a déjà soulevé beaucoup d'intérêt, *Die Mächte der Zukunft : Gewinner und Verlierer in der Welt von Morgen* (Berlin, Goldman, 2006), l'ancien chancelier de l'Allemagne, Helmut Schmidt observait que dans les affaires (on peut lire *les crises*) du monde l'excès de pessimisme empêche la raison, alors que l'excès d'optimisme stimule de fausses certitudes et devient non-productif²⁸. Le monde s'avère de plus en plus complexe, ses recherches réclament l'attention des facteurs responsables, de la lucidité analytique et de la sagesse dans ses décisions.

L'expérience directe, personnelle, réclame toujours le recours aux immenses dépôts de la recherche, impossible à comprendre sur son propre compte, même avec les instruments les plus sophistiqués de nos jours. Un historien de prestige, François Fejtö, dont la vie se superpose

presque sur le XX^e siècle, prévient ses collègues de métier, dans des termes qui valent la peine d’être consignés : « Malheureusement, l’Histoire ne connaît pas de progrès linéaire et elle ne dispose pas d’une panacée valable pour l’ensemble de l’humanité. Cela est particulièrement vrai pour un siècle fou, comme celui qui s’achève, parmi tant d’enthousiasmes et tant de craintes »²⁹. Une telle réflexion est faite par un historien dont la biographie coïncide en grande partie avec le siècle qu’il a traversé³⁰, siècle évoqué, pour d’autres expériences, par certains contemporains, dont il faut rappeler ici Günther Grass, Czeslaw Milosz, N. Djurava, etc. De la vaste « littérature » sur ce thème, il résulte un besoin de plus en plus aigu de rétablir la confiance dans cette histoire que Goethe, à son époque, considérait comme source d’enthousiasme bénéfique pour l’individu et pour la communauté. Naturellement, elle exigerait un autre cadre analytique³¹.

(Trad. Maria Pavel)

¹ Andrei Marga, *Relativismul și consecințele sale* (Le Relativisme et ses conséquences), Cluj-Napoca, EFSE, 1998 ; *Crizele modernității târzii* (Les Crises de la modernité tardive), București, EAR, 2012.

² J.-H. Plumb, *Crisis in the Humanities*, London, 1964, p. 33.

³ Hermann Hesse, *Jocul cu mărgelile de sticlă* (Le Jeu aux perles de verre), trad. I. Roman, EPLU, București, 1969, p. 159-160, (n. trad.).

⁴ Jean-Pierre Daviet, *Cuvânt înainte* (Avant-propos) à Monique Segré (éd.), *Mituri, rituri, simboluri în societatea contemporană* (Mythes, rites, symboles dans la société contemporaine), Amacord, Timișoara, 2000, p. 5.

⁵ Pierre Nora (éd.), *Les Lieux de mémoire*, I-III, Gallimard, Paris, 1997.

⁶ N. Gêrôme, *Archives sensibles*, Ed. de l’ENS Cachan, Cachan, 1994.

⁷ Expression de Henry James, reprise par Thornton Wilder (*Ziua a opta* – Le huitième jour) et par N. Manolescu (*Desemul din covor* – Le dessin du tapis), métaphore bien connue aux lettrés.

⁸ H.-I. Marrou, *Teologia istoriei* (La Théologie de l’histoire), Institutul European, Iași, 1995, p. 9.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Pierre Chaunu, *Pour l’histoire*, I, Paris, 1984, p. 125-156 : « Clio reste dans le cœur de tout, justiciable et juge de l’essentiel ».

¹¹ Dan Berindei, *Neliniști* (Inquiétudes), in *Cultura*, 29 /15 août 2013, p. 30.

¹² Pierre Chaunu, *L’Histoire dans tous ses états*, Perrin, Paris, 1984, p. 114-119

¹³ A. D. Xenopol, *Les principes fondamentaux de l’histoire*, Paris, 1899 ; éd. II, *Théorie de l’histoire*, Paris, 1908

¹⁴ Pierre Chaunu, *op. cit.*, p. 615-662.

¹⁵ *Ibidem*, p. 615.

¹⁶ F. Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, 1963 (1987)

¹⁷ *Une leçon d’histoire* de Fernand Braudel, Paris, 1986.

¹⁸ Maurice Aymard, *Braudel enseigne l’histoire*, in *Grammaire des civilisations*, par Fernand Braudel, Arthaud-Flammarion, Paris, 1987, p. 13.

¹⁹ *Ibidem*, p. 221

²⁰ N. Iorga, *Generalități cu privire la studiile istorice* (Généralités sur les études historiques), III^e éd., 1944, p. 99-123.

²¹ *Ibidem*, p. 105.

²² *Ibidem*, p. 107.

²³ *Ibidem*, p. 113.

²⁴ *Ibidem*, p. 123 (n. trad.)

²⁵ *Ibidem*, p. 307.

²⁶ *Ibidem*, p. 348

²⁷ Andrei Marga, *Crizele modernității târzii* (Les Crises de la modernité tardive), București, 2012, p. 19.

²⁸ Apud Andrei Marga, *op. cit.*, p. 17.

²⁹ François Fejtő, Maurizio Serra, *Le passager du siècle : guerres, révolutions, Europes*, Hachette, Paris, 1999, p. 364.

³⁰ *Ibidem*

³¹ Quelques réflexions utiles dans cette perspective peuvent être trouvées chez Ioan-Aurel Pop, *Criza scrisului istoric sau criza conștiinței publice ?* (La Crise de l’écrit historique ou la crise de la conscience publique ?), in *Punctul critic*, 1/2010, p. 11-19; Ștefan Melancu, *La crise de l’esprit et des valeurs européennes*, in *Transilvanian Review*, XXII, 1, 2013, p. 104-111.



Mgr Ioan Robu

Archevêque Métropolitain de Bucarest

APPRENDRE L'HISTOIRE, EDUQUER A LA MEMOIRE, CONSTRUIRE L'ETHOS EUROPEEN: LA CONTRIBUTION DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

La transition que vivent les anciens pays communistes, maintenant membres de la communauté européenne, est une expérience historique sans précédent et sans recette. Elle fut précédée par une rupture de la transmission, tout aussi violente que celle qui accompagna la mise en place de ces régimes, à la fin de la deuxième guerre mondiale. Il ne faut pas s'étonner de ce que le bouleversement qui traversa ces sociétés après la chute du mur entraîne dans son tourment non seulement les institutions et les systèmes de penser, mais aussi les liens sociaux. Une telle rupture fut accompagnée d'une crise de la transmission, puisque les nouvelles valeurs se frayaient difficilement chemin parmi les survivances tenaces des ethoses identitaires, des peurs collectives, des réflexes d'obéissance, de l'absence de responsabilité, du pouvoir de l'idéologie et de la délégitimation du politique. En dépit du consensus sur la nécessité de «rupture avec le passé», on se rend compte, vingt ans après, qu'aucune société ne peut survivre sans ce ciment de sagesse, de convictions collectives, qui se transmet de génération en génération, qui la maintient debout et lui donne assurance devant l'avenir. Sans ce ciment, l'édifice social se déconstruit et la démocratie même, en tant que «la meilleure manière de vivre ensemble» ne suffit pas à donner sens, repères et identité aux jeunes générations, en quête d'espérance et de liberté.

Les Roumains sont sortis de la catastrophe du totalitarisme et de la dictature avec le deuil de l'humiliation et avec l'incapacité d'assumer un passé qui n'en finissait pas de passer. Après la chute du communisme, ils avaient plongé tout d'un coup dans une grave crise économique, sociale et morale. En dépit des difficultés énormes, ils nourrissaient pourtant l'espoir qu'ils allaient vivre mieux que leurs parents ou, de toute façon, avec plus de dignité et de liberté. On sortait à peine d'un passé accablant comme on sort d'un vide, d'un abîme sur lequel il fallait vite jeter des ponts. Le problème de vivre dans le vide c'est qu'il n'y a plus de place pour des convictions. Assimilés hâtivement aux standards et aux procédures du processus d'adhésion à l'Union Européenne, tous les idéaux de la démocratie et les valeurs européennes, qui pourraient emporter des convictions fortes, semblaient une espèce d'ontologie faible, pour reprendre les mots de Gianni Vattimo. Le mot d'ordre fut «réformer»: réforme de l'économie, réforme des institutions de l'État de droit, réforme de la justice, réforme de l'éducation etc.

Fallait-il aussi «réformer» le passé, le revisiter pour se réconcilier avec l'histoire et la mémoire du communisme? Devant les consciences des générations de jeunes que la société voulait plus libres, l'histoire et les historiens ne pouvaient plus garder la position de domination idéologique, caractéristique au régime du communisme nationaliste, dominé par le culte dogmatique d'un panthéon sacré.

Les enjeux de cette tâche furent considérables, d'autant plus que la question de la transmission demeurait au cœur de l'objet, tout aussi bien que de la méthode. Après les années '90, il devenait désormais impossible

de détacher l'histoire de la mémoire, en tant qu'objet de la transmission. Dans la foulée des événements de la transition, une nouvelle approche de l'histoire nationale et européenne reposait sur le refus d'assimiler le passé à la tradition ou tout simplement à un patrimoine, soit-il revisité. Remettre en question l'autorité déterministe du passé ne pouvait pas se limiter à un désenchantement des mythes historiques de la grande saga nationale. Ce qui manquait c'était un rapport nouveau avec le vécu qui accueille une expérience historique à la fois collective et personnelle, qu'on appelle mémoire. Ce fut un grand défi pour les historiens roumains, obligés à refonder leur métier, leurs outils et leurs méthodes. La mise en crise de l'historiographie devint plus profonde au fur et à mesure que le débat sur ce qu'il fallait rejeter, changer, réutiliser se déroulait sous la pression des enjeux de la réforme du système d'éducation et de la nécessité de briser le monopole du manuel unique. Or, l'éducation, en tant que sphère du pré politique, possède un fort enracinement temporel, puisqu'elle repose irréductiblement sur l'autorité des générations adultes. Nous voilà plongés dans une dynamique des contradictions, des innovations fragiles et des résistances cachées qui investissent le rapport si complexe entre la transmission d'un passé et la question de l'autorité qui la rend légitime.

A ceux qui aujourd'hui, en Europe ou ailleurs, réfléchissent à la question du changement, de ce qui doit perdurer ou changer dans notre mémoire commune, afin qu'elle puisse se réconcilier avec l'histoire et la mémoire des autres et soit transmise aux générations suivantes de Français, Roumains, Espagnols, Allemands, citoyens européens, les manuels d'histoire de Roumanie ne proposent pas, malheureusement, un tableau inédit des conséquences catastrophiques du totalitarisme sur le plan anthropologique. Il s'agit bien des responsabilités et des complicités des intellectuels, notamment des historiens de l'époque communiste, de la difficulté à se réveiller et de l'exténuation devant un avenir où l'on espère retrouver les valeurs, autrefois bafouées et déshonorées.

Pour m'en tenir au thème qui relève aussi de la situation de l'enseignement de l'histoire et de la réflexion sur la mémoire dans les établissements catholiques (écoles et séminaires), j'aimerais souligner deux aspects que je tiens significatifs pour les enjeux de notre débat.



Le premier est un constat. Durant le régime communiste, les seuls établissements catholiques permis par l'Etat, avec des périodes d'interruption, furent les Séminaires. L'histoire et notamment l'histoire de l'Eglise ont été enseignées dans les cadres universels, auxquels notre Eglise est appelée, de par sa vocation universelle. On peut affirmer que les programmes d'études n'ont pas succombé à l'idéologie dominante ou au nationalisme étroit qui ont caractérisé le système d'enseignement d'Etat. Par contre, les professeurs se sont efforcés de transmettre à travers leurs cours la dimension humaniste de l'histoire, son cœur spirituel, branché sur tout ce qui était porteur des valeurs de l'esprit et non de la matière. Après 1990, quand, à côté des séminaires, l'Eglise catholique de Roumanie a fondé des écoles et des lycées confessionnels reconnus par l'Etat, cette orientation a été soigneusement préservée.

Le deuxième aspect concerne la contribution spécifique de notre Eglise aux enjeux de la transmission de l'histoire et de la mémoire du totalitarisme. Les manuels alternatifs d'histoire, rédigés après 1999, ne répondaient pas entièrement aux défis du passé et aux enjeux du présent européen. Au lieu d'une réconciliation intelligente et critique avec le passé, les élèves étaient invités à une démythification réductive et parfois violente. A la place d'une approche rationnelle et plurielle des faits et des idées, une pédagogie du traumatique et de l'édifiant. Au lieu d'inciter au questionnement, fondement de toute pensée libre et critique, les manuels jouent très souvent sur la contestation des vieux schémas, comme si l'on tentait de sauver un contenu appauvri par le courage de ne pas s'engager dans la complexité.

Du coup, notre Eglise a saisi l'urgence de susciter les exigences de vérité et de responsabilité dans la nouvelle génération, par rapport à la mémoire et au patrimoine historique, urgence qui nous rend plus forts contre le terrifiant vertige de destruction, d'incertitude et d'anxiété devant l'avenir. Il n'est d'avenir qu'à proportion de la mémoire que nous saurons garder et transmettre à ceux qui nous suivent.

Un effort considérable de rédiger les dossiers pour ouvrir les causes de béatification des évêques catholiques romains et gréco catholiques caractérisent les deux dernières décennies de la vie de nos chrétiens et de nos institutions. Il s'agit en l'occurrence des recherches dans les archives, du recueil des témoignages, du souci de préserver la mémoire des sacrifices de ceux qui sont morts pour Jésus Christ, pour son Eglise et aussi pour les valeurs de la démocratie, de la liberté et de la dignité humaine, des valeurs partagées par l'Europe, dont le totalitarisme nous a brutalement séparés. Ce qui nous a guidés dans ce travail de récupérer la mémoire a été merveilleusement exprimé par pape Jean Paul II dans son livre *Mémoire et Identité* publié en 2005 et traduit en roumain. Cette méditation grandiose est un testament qu'il nous a laissé. Il repose sur une réflexion sur le mystère du mal et sur la valeur de la mémoire personnelle et collective que personne ne saurait ignorer. Jean Paul II met en exergue le fait que la mémoire historique définit la perception que chaque personne possède de sa propre identité, dans la même mesure qu'elle assigne un profil unique à chaque peuple. Il s'agit d'une mémoire réconciliée et purifiée par le pardon. La réconciliation est une manière de regarder le passé de sorte qu'il soit possible de vivre le présent.

Dans la lumière de ces principes, nous avons mis sur pied un projet éducatif visant à connaître l'histoire récente et à valoriser la mémoire de la résistance au totalitarisme. Je vais m'attarder sur deux exemples qui me sont plus chers, puisés parmi de nombreuses autres initiatives.

Les deux décennies qui se sont écoulées depuis la chute du mur ont été commémorées à Iassy, en 2009, à l'Institut Théologique Catholique, par une grande conférence régionale, qui a réuni les représentants de toutes les Eglises Catholiques de l'Europe Orientale et aussi des historiens roumains réputés, avec le but de partager l'histoire et la mémoire vécues sur les régimes communistes. Qui prend la peine de lire les travaux publiés se rend compte de l'amplitude de ce chantier et des enjeux énormes pour nos sociétés, au sein desquelles les témoignages de milliers et milliers de martyrs de la foi s'avèrent de vraies sources d'assainissement moral, d'espérance, de solidarité et de courage. C'est vraiment le message que notre Eglise a voulu transmettre aux jeunes étudiants, en les invitant à accueillir ce trésor de la mémoire et à en faire une source de conversion et des modèles à suivre dans la vie.

Le deuxième exemple est très récent et a eu des échos positifs au cœur de notre société et dans le débat public. La béatification, le 31 août, de Monseigneur Vladimir Ghika, mort dans les prisons communistes, model de sainteté et de charité, un prince qui a suivi l'appel du Seigneur dans la pauvreté absolue et la générosité la plus fertile, nous a donné, à nous, la minorité catholique de Roumanie, l'occasion d'un grand témoignage public. Pour bien des années, le dossier de postulation nous a offert l'occasion de toucher un nombre important de témoins et de disséminer, à travers des conférences, rencontres, livres, films, reportages, débats etc. une image sur la biographie exceptionnelle de Mgr Ghika et du service qu'il a rendu à la Roumanie, à la France et au monde entier.

Non seulement l'opinion publique, a eu la possibilité de découvrir, à travers la télévision, dans la portée de la personnalité de Vladimir Ghika, une histoire qu'on ne peut pas apprendre dans les manuels, mais cet événement a préparé en quelque sorte la société pour les événements ultérieurs. J'évoque ici les récentes mises en examen et ensuite en accusation des tortionnaires des prisons communistes, quand personne n'espérait plus un tel acte de justice rendue aux victimes, parmi lesquels on compte aussi Vladimir Ghika. Même si on connaissait depuis des années ce qui se passait dans les prisons et les champs de concentration de la Roumanie, la société n'était pas encore préparée à un acte de justice et de réparation morale. Faire les comptes avec un passé embarrassant c'était un défi lancé par un très petit nombre à la majorité consentante, visiblement gênée d'une telle approche. Quant l'anamnèse du passé ne relève pas de la mémoire collective et d'une mise en question authentique, elle risque soit de devenir «une nostalgie sans deuil », soit une hypocrisie tout court. Par contre, l'événement de la béatification, vécu par notre Eglise et partagé par la société à travers les médias, a entraîné, sans doute, beaucoup d'émotion. Il a suscité également un sens de la responsabilité envers notre histoire et notre mémoire, ainsi qu'une remise en question des dettes que nous avons envers nos prédécesseurs. C'est une leçon positive qui mène à la réconciliation et à la paix.

L'accord donné par le pape François à la béatification de Vladimir Ghika les premiers jours de son pontificat nous a rendus conscients de la mission éducatrice à laquelle notre Eglise locale est appelée, à côté de l'école et de la famille. Il n'est d'avenir qu'à proportion de la mémoire que nous saurons garder et transmettre à ceux qui nous suivent.





Andrei Marga

LE PROCESSUS DE BOLOGNE. LE BESOIN DU CHANGEMENT DE LA DIRECTION

Les universités européennes - dont dépend en grande mesure aujourd'hui la dynamique économique, institutionnelle, culturelle de l'Europe - sont engagées dans « le processus de Bologne ». Après l'adoption de la *Déclaration de Sorbonne* (1998), beaucoup de pays ont signé *La Déclaration de Bologne* (1999), qui avait deux buts majeurs : de créer « l'aire de l'enseignement supérieur européen », réduisant les barrières devant la mobilité des professeurs, des chercheurs et des étudiants, et d'augmenter la compétitivité des universités européennes. Nous sommes significativement après la fin de la décennie d'application de la *Déclaration de Bologne*, de sorte que nous pouvons faire un bilan et nous pouvons signaler les problèmes apparus.

Lorsqu'on a lancé la *Déclaration de Bologne* on a formulé quelques craintes : l'atténuation des différences entre les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe apportera l'invasion de spécialistes des pays plus développés ; la formation de l'aire européenne de l'enseignement supérieur affectera l'originalité de ces systèmes ; la restructuration des études mènera à la baisse de la qualité de la préparation des étudiants. Aucune de ces craintes ne s'est confirmée. Ont augmenté, en échange, les chances de mobilités académiques pour l'enseignement et respectivement pour la préparation dans des universités de différents pays., la différence entre le centre et les périphéries s'est réduite, a pris contour la dimension européenne des universités. Le verre des changements bénéfiques est à moitié plein, mais, il faut le dire, l'autre moitié a des problèmes.

Dans de différents pays d'Europe il y a, en différentes mesures, des problèmes qui tiennent à l'application de la *Déclaration de Bologne* et des problèmes qui tiennent à la situation des universités.

Parmi les *problèmes qui tiennent au processus de Bologne* se détachent quelques-uns qui méritent déjà l'attention : la probation de la nouvelle structure des études (bachelor, master, doctorat etc.) sur le marché n'a pas été suffisamment faite ; l'uniformisation de la durée des études pour le bachelor (dans beaucoup de pays de six semestres) affecte certaines spécialités (théologie, lettres, arts etc.) ; les études de master sont trop peu différenciées par rapport au marché du travail ; la préparation interdisciplinaire, la pratique de spécialité, les disciplines formatives sont trop réduites ; le contenu et la durée du doctorat ne sont pas conçus de manière satisfaisante ; le système *quality assurance* actuel risque de créer une nouvelle bureaucratie dans l'enseignement supérieur ; la sur-réglementation menace de décourager les initiatives créatrices. De tels problèmes apparaissent, probablement, non seulement dans le système de Bologne, mais dans ce système aussi.

Parmi les *problèmes qui tiennent à la situation des universités en Europe d'aujourd'hui* je ferai mention de quelques-uns plus aigus : la globalisation est perçue plutôt comme un stimulant pour l'uniformisation que comme une obligation d'innovation ; le lien entre *connaissance* et *vision* est abîmé ; l'ouverture des systèmes nationaux vers la compétition est encore réduit ; le lien entre *recherche* et *enseignement/ apprentissage* est trop faible ; la *politique à court terme* et la *politique à long terme* ne sont pas liées ; l'assimilation des demandes *global knowledge based market* par les universités avance trop lentement ; la *capacité de changement* réformatrice dans les universités demeure modeste ; une nouvelle conception sur l'éducation s'est formée, mais elle tarde d'être assumée.

La Roumanie présente de tels problèmes. Mais ici les universités souffrent, de plus, les dernières années, à cause des erreurs visibles de l'application de la *Déclaration de Bologne*. Après le commencement de son application, en 2000 (par les ordonnances de gouvernement concernant les études de mastère, l'enseignement des langues modernes, l'assurance de la qualité etc.), en 2001 le Ministère de l'Éducation a abrogé les mesures, croyant que la *Déclaration* ne s'appliquera pas. En 2003, on a fait passer en vitesse dans le Parlement une loi de restructuration des études (La Loi 288/2004). Celle-ci a centralisé les décisions (le ministère redevenant le décideur des spécialisations, à la place des agences autonomes) ; elle contient des applications mécaniques et des solutions erronées (comme, par exemple, la réduction des études de théologie à trois ans etc.) qui affaiblissent les études universitaires, au lieu de les différencier et de les consolider. Aujourd'hui cette loi doit être drastiquement modifiée, pour ne pas générer de nouveaux dommages. Une réglementation du gouvernement (88/205) a cherché de restructurer les études, mais elle n'a fait que semer la confusion et les affaiblir (le bachelor est considéré de manière erronée comme non-spécialisation, on a détruit la double spécialisation les « domaines » sont confus etc.). La réglementation donnée par le gouvernement (567/ 2005) a gravement affecté les études de doctorat (réduisant l'effectif des places d'étude, introduisant des taxes aléatoires, dissolvant la préparation doctorale en écoles quelconques et rebureaucratisant les études etc.) et a comme résultat l'émigration à grande échelle des candidats de pointe. Les études de mastère, réglementées en 2006, sont considérées de manière erronée comme un simple prolongement des études. La Roumanie a présenté les dernières années les indices évidents d'un déclin de la compétence administrative, qui a mené à un déclin des réformes et à la baisse de la valeur du système universitaire. Deuxièmement, le système de l'enseignement supérieur est mal construit, de sorte que toute mesure de réforme est, dès le début, diluée. La Roumanie a, comparativement, trop peu d'étudiants. Enfin, une politisation agressive a affecté, les années passées, les décisions, de sorte que les agences et les conseils nationaux ont eu trop peu d'indépendance professionnelle.

*

Mais on peut identifier dans la réflexion européenne sur la formation universitaire une évolution négative, que l'on peut rendre intuitive en suivant les concepts dominants du débat public sur l'éducation. Par exemple, au début du XIX-ème siècle, on passait en Europe de l'université médiévale à l'institutionnalisation d'un nouveau idéal éducationnel, par l'action concordante des quatre facultés classiques - les sciences, la médecine, le droit et la philosophie - et par le travail conceptuel dû à Kant, Hegel, Fichte. Le résultat en a été cette « *universitas literarum* ». organisée conformément à la « conception neo-humaniste sur la formation (*neuhumanistischen Bildungskonzeption*) » L'université était destinée à l'éducation, et l'éducation (*Bildung*), conformément au célèbre article de Humboldt, *Théorie der Bildung des Menschen* (1793) réunissait encore à ce moment-là, en but, contenu et moyens à la fois, l'individualité et

les valeurs de la vie en commun, l'intégration dans le présent et la mémoire du passé, l'acquisition d'une profession et la réflexion sur l'importance de celle-ci dans la communauté, de même que des idées, des valeurs et des normes des traditions locales et des formes universelles. De ce lien a résulté l'université classique, humboldtienne, de l'époque moderne, qui s'est répandue sur une grande surface du monde.

Nietzsche a été parmi les premiers qui ont constaté que l'éducation (*Bildung*) conçue par ses devanciers de l'époque de l'illuminisme romantique est restée seulement un idéal. Dans *Über die Zukunft msere Bildungsanstalten* (1872), le philosophe a accusé le fait que les écoles étaient devenues des « institutions des utilités de la vie (*Anstalten der Lebensnot*) », subordonnées aux besoins de l'économie, de la technologie et de l'administration, de sorte que les « *Anstalten der Bildung* » demeurent toujours moins nombreuses.

Theodor W. Adorno a surpris une phase tardive de ces « *Anstalten der Lebensnot* », où celles-ci ne se préoccupaient même plus de la « pensée rigoureuse (*strenges Denken*) », mais devenaient partie des entreprises et des politiques courantes. Il parle, dans *Théorie des Halbbildung* (1959), de « la déchéance de l'éducation (*Verfalt der Bildung*) » et donne un diagnostic univoque : il s'agit de la « demi-éducation socialisée de l'esprit, aliéné tout présent » (*sozialisierte Halbbildung der Allgegenwart des entfremdeten Geistes*) ». Cela signifie une éducation dont le sens des choses et des actions est disparu, en même temps que F installation du « diktat des moyens, de l'utilité rigide et appauvrie (*Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit*) ». Theodor W. Adorno a capté en termes sévères, mais justifiés, l'écroulement de cette éducation (*Bildung*) qui avait marqué la culture universitaire des deux derniers siècles, dans « l'industrie culturelle », mercantile et conformiste, de la modernité tardive.

La diagnose de la situation a changé encore une fois, devenant encore plus négative : Konrad Paul Liessmann parle, dans *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* (2006), de « *Unbildung* » (on peut traduire par « le manque d'éducation »), c'est-à-dire de la cessation de « la fonction régulatrice » de l'éducation (*Bildung*) d'autrefois. « L'esprit aliéné (*der entfremde Geist*) » dont parlait encore Theodor W. Adorno est devenu « le manque d'esprit, acclamé (*akklamierte Geistlosigkeit*) ». L'éducation (*Bildung*) a été remplacée par la formation de « capacités et compétences (*Fähigkeiten and Kompetenzen*) » dans les conditions de « la suspension de cette individualité qui avait jadis été adressant et acteur de l'éducation ». On arrive ainsi à considérer les personnes qui entrent dans F éducation seulement comme « *human capital* » et à la transformation de toute l'organisation éducative conformément aux programmes économiques.

Même si les diagnoses évoquées présentent une évolution négative, parfois aux accents radicaux, il faut mentionner que les indices en leur faveur ne manquent pas et sont devenus un problème pratique. En fait, le manque d'orientation des sociétés actuelles, les crises multiples et récurrentes qui les affectent, la prolifération du « futurisme négatif » (« laissons les choses comme elles sont, cela peut être encore pire ! »), la fermeture des horizons (« on ne voit aucune chance de changement ! »), la passivité civique « quoi faire, le monde est ainsi ! », la paralysie de la volonté (« ne vois-tu pas que les autres ne font rien ? ») sont aussi le signe de l'érosion de l'éducation.

D'un autre côté, un indicateur de la transformation négative des universités européennes est aussi leur dérobement de mission et la conception de soi, toujours plus, en termes de fonctions. Si Humboldt concevait l'université comme « la cime où se réunit tout ce qui affecte directement la culture morale de la nation (*Gipfel in dem alles, was unmittelbar für die moralische Kultur des Nation geschieht, zusammenkommt*) » et, plus près de nous, Talcott Parsons parlait dans *The American University* (1973) des fonctions différenciées de l'université - « *research and preparation of succession in science, academic training for the profession ; general training ;*

contribution to the cultural self-understanding and to the intellectual illumination » - dans la conception plus nouvelle des universités la mission est réduite aux fonctions et les fonctions sont dissoutes dans l'adaptation à la société donnée en servant ses programmes. Il s'agit toujours moins de l'engagement culturel, moral et même civique de l'université. On embrasse sans conditions «an industrialist view» sur l'université, qui a une option nette: „*For the twenty-first century, the agenda must not be about structures and processes as ends in themselves. The future agenda must be about people: the students customers, their needs and what, as graduates they can contribute including in their employers*”.

L'accusation de la situation actuelle des universités est toujours plus précise, Par exemple, l'un des principaux sociologues de nos jours, Richard Münich, dans *Globale Eliten, lokale Autoritäten* (2009), accuse, en ternies sévères, la dégradation des évaluations d'activités universitaires en mensurations quantitatives superficielles (l'effectif d'articles, de citations etc.) dans les conditions de l'absence de l'innovation et de la création intellectuelle. Les implications en sont profondes : l'expert qui réunit la connaissance et la conscience est remplacé par le fonctionnaire qui lit les paramètres quantitatifs ; l'autonomie décisionnelle du professeur est remplacée par l'intégration dans des programmes ; la déprofessionnalisation du personnel didactique est légitimée par la réalisation de paramètres mesurables ; la bureaucratie de l'audit prend l'ascendant sur les professionnels qui sont encore restés, et les activités didactiques et de recherche scientifique se déforment sous la pression des indicateurs purement quantitatifs que l'on doit atteindre ; les agences d'évaluation et d'accréditation deviennent des instances de consécration professionnelle, et l'idéal professionnel devient la satisfaction des standards de ceux-ci ou l'obtention des grants ; une bureaucratie du contrôle de qualité garde l'application des standards sans prendre la responsabilité de ce qui en résulte ; les professeurs universitaires perdent leur autorité de jadis et deviennent une sorte de fonctionnaires qui portent des titres prétentieux ; la relation éducative professeur-étudiant est remplacée par le rapport offreur-client ; l'avenir se referme dans cet horizon de performance, que beaucoup de gens considèrent comme le seul possible, la preuve en étant le fait que presque aucun parti politique ne pose en question « the new public management ».

Dans le paysage créé par l'application de la *Déclaration de Bologne* (1999), dans les pays européens ont pris contour deux courants pendant la dernière décennie : le courant des universitaires et des fonctionnaires de l'enseignement supérieur qui appliquent de manière disciplinée les décisions et les prescriptions des autorités, sans plus se demander sur les conséquences, et le courant de ceux qui intègrent le processus de Bologne à l'histoire de l'université européenne, acquérant ainsi une perspective plus large, et qui observent, d'un œil critique salutaire, les difficultés des universités européennes d'aujourd'hui.

Entre temps, on a accumulé des objections à l'adresse de la direction actuelle la politique universitaire européenne. Par exemple, des auteurs américains objectent que l'Europe délaie sa diversité universitaire et sa créativité intellectuelle en optant pour la standardisation du haut niveau de performance (à la place de la standardisation, éventuelle, du niveau minimal)ⁱ. La majorité des Européens accusent la prévalence des critères quantitatifs dans l'évaluation des résultats de la préparation des étudiants (combien de crédits on a obtenus, combien de licenciés il y en a, combien d'entre eux ont été absorbés par le marché du travail etc.), au détriment du contenu et de la qualité. Il y en a beaucoup qui critiquent le glissement de la recherche scientifique dans la mensuration quantitative des publications, évitant la question grave de la pertinence et de l'impact technologique et culturel de la recherche, D'autres rejettent la dégradation du professeur au rang d'un fonctionnaire et la démission civique et morale des

spécialistes. Enfin, toujours plus d'Européens interrogent l'horizon de l'évolution actuelle des universités européennes, le fonctionnalisme, le concrétisme et le futurisme négatif qui sont cultivés à grande échelle.

Est-ce que ces objections atteignent *La Déclaration de Bologne* ? Est-ce qu'on peut imputer les faits mentionnés à ce document ? Mon opinion est que *La Déclaration de Bologne* (1999) demeure un document qui a décidé d'une réorganisation à l'intérieur d'une culture universitaire qui, au moins par la *Magna Charta Universitatum* (1988), se réassumait les valeurs de l'université européenne de toujours. La déclaration n'a pas inauguré une nouvelle culture universitaire, mais a plutôt réaffirmé ces valeurs. Mais ce qui justifie les objections mentionnées et ce qui a mené aux applications mercantilistes et fonctionnalistes de la *Déclaration de Bologne* est la circonstance que celle-ci a rencontré dans son application la pensée étroite et dogmatique du néolibéralisme, qui a imprimé sa direction. Au lieu de s'appliquer, dès qu'elle est parue, dans le cadre de la culture universitaire configurée par les valeurs européennes, la *Déclaration* s'est appliquée dans le cadre d'une vision sur l'université et sur la société qui exalte la compétition sur les marchés. Tout comme jadis le marxisme de l'Est a considéré la société et les institutions du point de vue de la lutte de classe, le néolibéralisme actuel considère la société toujours d'un point de vue « métaphysique » (c'est-à-dire dogmatique et contre les faits) - d'une métaphysique de la compétition sur le marché global.

Je ne fais pas ici une analyse du néolibéralisme actuelⁱⁱ, ni ne veux évoquer maintenant ses implications dans la politique universitaire (« le capitalisme académique » comme l'appelait Richard Munch). Je ne fais que trois observations concernant la situation que l'idéologie du néolibéralisme a générée dans les universités, qui est souvent mise indistinctement sur le compte de la *Déclaration de Bologne*.

La première observation est que nous devons distinguer entre le libéralisme (la vision orientée vers la suppression des limitations de l'affirmation de l'individu – une vision personnaliste) le néolibéralisme des années trente (orienté vers la réaffirmation de valeurs du personnalisme libéral) et le néolibéralisme actuel (la vision qui voit dans la compétition sur le marché la clé de la solution des problèmes des hommes). Aujourd'hui, nous nous confrontons dans les universités aux mesures et aux effets du néolibéralisme actuel.

La deuxième observation est que le néolibéralisme actuel a modifié les concepts avec lesquels nous opérons dans l'approche de l'enseignement supérieur. Cette modification a mené à quitter l'université – devenue, malheureusement, autarchique – de l'Europe en faveur d'un lien douteux, trop coûteux et négatif dans ses implications entre l'université et la société. Listons succinctement ces concepts; la formation de personnalités scientifiques et culturelles comme mission de l'université a été remplacée par la formation de « human capital »; « la formation de spécialité » a été substituée par « la création de compétences »; « l'université » par « l'institution d'enseignement supérieur »; « l'éclaircissement » sur les situations par « l'information »; « le gouvernement » par « la gouvernance »; « l'efficacité »; par « l'efficacité »; « la direction collégiale »; par « la présidence »; « l'œuvre » personnelle par « les publications »; « l'innovation » culturelle par « les publications ISI » et autres. Les disciplines elles-mêmes ont été reconfigurées (et, jusqu'à un certain point, défigurées !); « la pédagogie » a été remplacée par « les sciences de l'éducation », « l'économie » par « la gestion des affaires », « le droit » par « les sciences juridiques », « la biologie » par « les sciences de la vie » et autres. Ces substitutions peuvent apporter des détails suggestifs, mais masquent l'essence et la différence des domaines.

La troisième observation est que ces concepts du néolibéralisme ont déjà des conséquences pratiques dans les universités européennes et affectent l'application de la *Déclaration de*





Bologne. Résumons-les le plus succinctement: les universités deviennent des entreprises et réduisent leur impact culturel dans la société; la formation des nouvelles génération se concentre sur les compétences privées de vision; la recherche scientifique fait de publications enregistrées dans les bases internationales un but en soi; la préparation linguistique se réduit à l'anglais, parfois approprié d'une manière sommaire et provinciale; des personnes ayant une préparation d'ouvrier et un faible culture passent pour des spécialistes; le professeur universitaire est surclassée par des évaluateurs improvisés; l'instruction s'est détachée de nouveau de l'éducation; le débat universitaire sur les crises immanentes à la réalité et l'ouverture des horizons sur un meilleur avenir ont disparu; les traditions universitaires saines sont prématurément envoyées au musée. La restructuration des universités – le passage à deux cycles (bachelor et mastère), le développement de la dimension européenne etc. – prévue par la *Déclaration de Bologne* a été absorbée par une vision commercialiste sur l'éducation.

La quatrième observation est que dans beaucoup d'universités européennes « le processus de Bologne » est repris par une forme de gouvernance qui le distord, vraiment, empêchant de les condérer unitairement. Si par gouvernance nous comprenons – ce que l'on fait - l'ensemble des règles qui structurent une communauté, alors ils est presque évident que nous nous trouvons en Europe en cours du passage, cultivé par le néolibéralisme, du gouvernement représentatif à la gouvernance. Par la forme de gouvernance qui a gagné du terrain, reprise des corporations économiques, certaines décisions sont décentralisées et distribuées aux acteurs pour les stimuler d'assumer l'initiative dans des directions préétablies et d'augmenter de la sorte la production de l'entreprise respective. Cette forme de gouvernance passe pour beaucoup de naïfs pour être sans défauts et est prise comme quelque chose qui va de soi.

J'ai montré, dans la conférence présentée à la Carllon University (Ottawa) que la gouvernance avait pris en Europe Centrale et de l'Est la forme d'un « populisme démocratique »ⁱⁱⁱ. Entre temps, surtout des auteurs français ont indiqué avec perspicacité les conditions historiques qui avaient rendue possible la gouvernance (la globalisation, la victoire de l'Occident, l'acceptation par les hommes de la situation donnée, la longue période de paix en Europe, la confiance dans la solution par la science et la technique des problèmes des hommes, la considération de la société comme « machine de production », la réduction de la politique à la surveillance du jeu social etc.)^{iv} et ont dévoilé l'opposition entre gouvernance et démocratie^v. J'apporte ici, de plus, trois arguments critiques à l'adresse de la gouvernance. Le premier est que la gouvernance distribue la décision parmi les acteurs d'une communauté, mais, avec cela, elle dissout la responsabilité pour ce qui se passe dans la communauté. La gouvernance autonomise la responsabilité. Le deuxième est que la gouvernance concentre les acteurs sur les rôles individualisés et met hors discussion la coopération, la solidarité et l'action en commun pour changer la situation. La gouvernance individualise les solutions aux problèmes qui réclament des solutions collectives. Le troisième argument est que la gouvernance diffuse la décision dans la communauté, mais met hors discussion la question concernant les détenteurs du pouvoir. La gouvernance cache les détenteurs du pouvoir derrière une complexité considérée comme impénétrable.

*

Que faut-il faire? J'énumère quelques pas à entreprendre immédiatement. Le premier est de revenir à la *Déclaration de Bologne* (1999), telle qu'elle a été rédigée, signée, et d'assumer les deux objectifs : la compétitivité des systèmes d'enseignement et. l'augmentation de la compétitivité des universités. Le deuxième consiste à déplacer l'accent de la durée des études (qui a été seulement une recommandation dans la *Déclaration*) sur le contenu et la valeur des

programmes. Le troisième est la révision de la durée prise rigidement en considération (six semestres de *bachelor*, trois ans de doctorat) par la flexibilisation en fonction des besoins de préparation et de l'évolution des systèmes universitaires hors Europe. Le quatrième est le lancement systématique de la politique de l'excellence et le passage décidé en deçà de la démocratie de masse à la démocratie post-égalitaire et, dans ce cadre, de l'université massifiée aux universités de recherche intensive et d'éducation (*Bildung*) compétitive. Le cinquième pas consiste à renouveler la conception sur l'éducation supérieure en récupérant, dans les conditions d'aujourd'hui, la tradition *Bildung*, et non pas en l'ignorant.

Le verre de l'application de la *Déclaration de Bologne* est à moitié plein, et ce qui reste encore à faire on doit le faire sans tarder. Entre temps il est devenu clair que l'application de la *Déclaration de Bologne* doit changer de direction. Je résume l'action en autres cinq pas.

Le premier tient à la vision. La réduction de la reproduction culturelle de la vie à la compétition sur le marché global, qui est caractéristique pour la vision du néolibéralisme actuel, passe sous silence la circonstance que la production est encadrée par des institutions et est structurée par des normes qui ont besoin de légitimation et préfigurent un sens de la vie qui s'assume inévitablement. Le travail, l'interaction, la communication, la réflexivité sont, ensemble, les médias indispensables à la reproduction culturelle, avec du sens, de la vie^{vi}, dont seule la considération ensemble permet le dépassement de la vision simpliste et anachronique du néolibéralisme actuel.

Le deuxième pas vise la compréhension de la science et, avec cela, de l'organisation institutionnelle de l'université. Les sciences ne se laissent plus comprises ni de la manière d'Heidegger (à partir des sciences compréhensives), ni de celle de Carnap (à partir des sciences analytico-expérimentales), mais doivent être cultivées en respectant leur spécifique (par exemple, en tant que « sciences analytico-expérimentales », « sciences stratégiquement expérimentales », « sciences historico-compréhensives », « sciences de la réflexion critique » etc.) et les critères spécifiques d'évaluation. Nous n'avons plus un seul type de science, mais de différents types, qui ont un sens distinct et qui s'évaluent d'après des critères différents.

Le troisième pas se réfère aux concepts qui conduisent l'éducation. Non seulement du point de vue historique la situation de l'éducation seulement en fonction des « compétences » est questionnable^{vii}, mais un enseignement axé seulement sur les « compétences » mène à la baisse paradoxale des « compétences » et est douteux. Seulement prises ensemble, « les compétences », « les habiletés de base » et « l'éducation pour les valeurs » peuvent former le fondement d'une éducation qui affronte notre temps.

Le quatrième pas consiste dans le fait de réassumer la mission de l'université européenne depuis toujours - la formation (*Bildung*) des spécialistes au niveau maximal atteint par la connaissance - et des diverses fonctions de l'université : institution formative pour la diffusion et l'extension de la connaissance ; centre de recherche scientifique performante ; unité formative pour l'application de la connaissance ; source d'innovations technologiques ; instance d'analyse critique des situations de la société ; promoteur des droits, de la justice et des réformes en société^{viii}. Seule une conception compréhensive sur la mission et les fonctions de l'université prévient en même temps les deux : l'autarchie et la déstructuration fonctionnaïste de l'institution universitaire.

Le cinquième pas consiste à revenir à l'autonomie universitaire et à la liberté académique - les deux contrôlées par des critères d'innovation, découverte scientifique, création culturelle - et à un gouvernement représentatif et responsable de performances dans les universités. L'administration de l'université par la représentation décorative de l'université, de même que

la gouvernance qui dissout la responsabilité doivent être remplacées par une direction contrôlée par l'autonomie des facultés et des départements et par le niveau de performance. Il n'y a d'université véritable que là où il y a de la communication argumentative entre les composantes, par horizontale et par verticale, et où l'on génère des innovations technologiques, des découvertes scientifiques et des créations culturelles.

¹ V. David Ward, *The Bologna Process. An American Perspective*, EFES, Cluj, 2008, pp. 84-90.

² J'en ai fait l'analyse dans Andrei Marga, *The Destiny of Europe*. Éditions de l'Académie Roumaine, Bucarest, 2012, après que plusieurs auteurs ont publié d'excellentes analyses du néolibéralisme actuel. Voir, de même, Reinhardt Marx, *Das Kapital Ein Plädoyer für den Menschen*, Pattloch, Munich, 2008; Pierre Dardot, Christian Laval, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, La Découverte, Paris, 2009 ; Georges Corm, *Le nouveau gouvernement du monde. Idéologies, structures, contre-pouvoirs*, La Découverte, Paris, 2010.

³ Andrei Marga, "Governance Now. Participation and Efficacy" (2003), in Andrei Marga, *University Reform Today*, 4th édition, Cluj University Press, 2005, p. 57

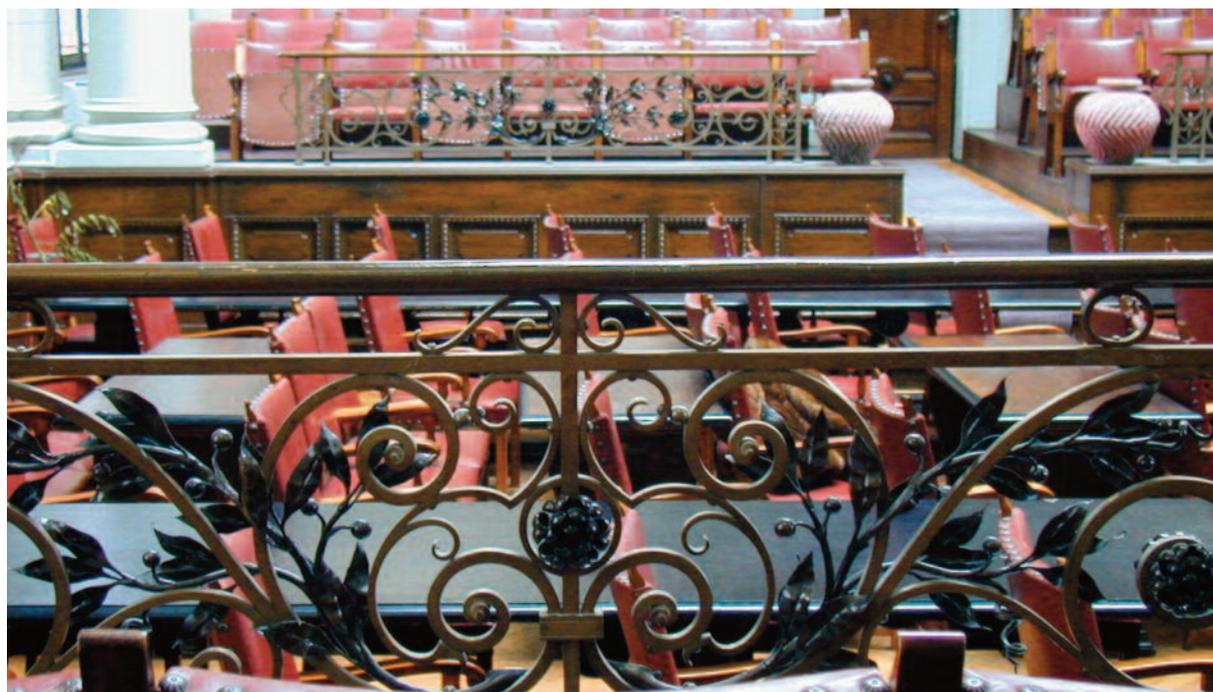
⁴ Philippe Moreau Defarges, *La gouvernance*, PUF, Paris, 2003, pp. 5-34.

⁵ Ali Kazanicigil, *La gouvernance pour ou contre la politique?* Armand Colin, Paris, 2010, p. 12 Münch, op. cit., pp. 13-18.

⁶ J'ai argumenté cette thèse dans Andrei Marga, *Raționalitate, comunicare, argumentare*, Dacia, Cluj, 1991.

⁷ À vraie raison, Zenon Cardinal Grochowski, dans la conférence *Überlegungen zur Standortbestimmung der Theologie im Bologna Prozess und im Europäischen Hochschulraum*, Vienne, 2010, a attiré l'attention sur la contiguïté d'un enseignement axé seulement sur les « compétences » avec le point 20 du programme NSDAP (1934).

⁸ Andrei Marga, « Die Mission und die Funktionen der Universität heute », in Winfried Böhm, Martin Lindauer (Hrsg.), *Die Universität in der Gessellschaft. Verantwortung und Chancen für die Zukunft* Ernst Klett, Stuttgart., Düsseldorf, Leipzig, 2003, p. 203.





Eugen Simion

SCIENCE SANS CONSCIENCE N'EST QUE RUINE DE L'ÂME

Mesdames et Messieurs,

J'ai choisi, comme titre de mon intervention d'aujourd'hui, une phrase que vous connaissez, certes, tous. On la répète souvent, dans les circonstances les plus diverses. Des philosophes, des moralistes, des pédagogues et même des scientifiques se plaisent à la citer. Cette phrase figure au chapitre VIII d'un roman satirico-burlesque écrit vers le milieu du XVI^e siècle par un écrivain français, médecin de son état. Je parle, il est évident, de François Rabelais et de son célèbre roman *Gargantua et Pantagruel*, paru entre 1532-1564, oeuvre majeure de la Renaissance européenne. Gargantua, le héros de Rabelais, envoie une lettre à son fils, Pantagruel, qui fait des études à Paris, ayant comme maître le sage Epistémon. Comme on le sait, Pantagruel est un géant, comme son père Gargantua, né à Chinon, en Touraine, région située au centre de la France. Pendant qu'il étudie assidûment, sous la houlette des maîtres sophistes, des théologies savantes difficiles à comprendre, Pantagruel reçoit une lettre de son père où l'on peut retrouver la phrase que je viens de citer. «Science sans conscience n'est que ruine de l'âme», précédée d'une autre tout aussi empreinte de sagesse: «.. selon le sage Salomon, sapience n'entre point en âme malivole».

Mots splendides, toujours actuels; sages conseils que le géant Gargantua de Chinon prodigue à son fils Pantagruel, après que lui-même, Gargantua, avait appris par cœur et sans aucun profit une grammaire latine intitulée *Donat* et après que, sous la houlette de Maître Thubal Holoferne, il avait potassé, pendant plus de dix-huit ans et onze mois tant d'ouvrages inutiles qu'il savait réciter *par coeur* de bout en bout et à rebours. Il abandonne, finalement, la méthode scolastique de même que son maître lorsque son père, Grandgousier, homme simple mais doué de bon sens, comprend qu'il vaut mieux que son fils Gargantua n'apprenne rien au lieu de répéter comme un perroquet et sans aucun profit les vieux textes que lui recommandait Maître Holoferne. „*car leur sçavoir n'estait que besterie et leur sapience n'estait que moufles, abastardisant les bon set nobles esperitz et corrompent toute fleur de jeunesse*” pense (et il pense correctement, admettons-le) le bon Grandgousier, symbole, je le répète, de l'homme de bon sens, généreux, pacifiste, ancêtre enfin de «l'honnête-homme» du grand siècle français ...

Devenu à son tour père et arrivé à l'âge de la sagesse, Gargantua donne des conseils de bonne conduite et de bonne orientation dans la vie à son fils, Pantagruel, qui a un esprit vif et pénétrant: „*J'entens et veulx que tu aprenes les langues parfaictement. Premièrement la grecque [...] secondement, la latine ; et puis l'hebraïcque pour les saintes letres, et la caldaïcque et Aabicque pareillement*” et, ensuite, le père Gargantua exige que Pantagruel doit apprendre:

„*Des arts libéraux, géométrie, arisméticque et musicque, je t'en donnay quelque goust quand*

tu estois encores petit, en l'eage de cinq à six ans ; poursuis la reste, et de astronomie saiche-en tous les canons ; laisse-moy l'astroloie divinatrice et l'art de Lullius, comme abuz et vanitéz". Un peu plus loin, Gargantua conseille au jeune Pantagruel de ne pas négliger les codes du droit civil de même que „la congnoissance des faitz de nature [...] qu'il n'y ait mer, rivière ny fontaine, don't tu ne congnoisse les poissons, tous les oyseaulx de l'air, tous les arbres, arbustes et fructices des foretz, toutes les herbes de la terre, tous les métaulx cachéz au ventre des abyssmes, les pierreries de tout Orient et Midi, rien ne te soit incongneu". Après avoir reçu la missive paternelle, Pantagruel continue ses études d'une manière encore plus assidue et bientôt il en arrive à – dit le narrateur du roman de Rabelais „que tel estoit son esperit entre les livres comme est le feu parmy les brandes tanti l l'avoit infatigable et strident"...

Mesdames et Messieurs,

Le roman de Rabelais ne constitue certes pas le sujet de notre débat. Mais si j'en parle, ce n'est pas sans raison, parce qu'il nous fournit un document important sur les mentalités de l'homme de la Renaissance et, indirectement, sur la formation de l'esprit européen auquel on renvoie souvent quand on parle du monde européen, de ses difficultés et de ses aspirations actuelles. Ce ne sont ni Gargantua, ni son fils Pantagruel, ni même Panurge, son poltron d'écuyer, intelligent comme tout, qui constituent les modèles actuels de l'homme européen. Il convient pourtant de nous les rappeler de temps à autre parce qu'ils ont incarné, à l'époque de la Renaissance et grâce au génie de François Rabelais, le modèle spirituel et moral d'une Europe qui se réveillait de son sommeil médiéval et qui voulait changer quelque chose dans la philosophie de l'existence, dans la manière d'être de l'homme et dans sa manière de se situer dans le monde. Que recommande en fin de compte Gargantua à son fils Pantagruel? Étudier les *arts libéraux* (c'est-à-dire grammaire, logique, rhétorique – ce qui, en langage de la scolastique s'appelle *trivium* – puis l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie – composantes du *quadrivium*), *arts libéraux dignes d'un homme libre*, suivis par les sciences naturelles, prioritaires par rapport aux sciences abstraites, aux disciplines scolastiques et même par rapport à la philosophie et à la métaphysique – soulignent ceux qui ont attentivement étudié Rabelais et, à travers lui, les mentalités de l'époque. Le bon et éclairé Gargantua retrace dans sa lettre un programme d'éducation humaniste et encyclopédique, un programme qui puisse prémunir le jeune Pantagruel contre ce que Gargantua appelle „*le temps était encore ténébreux et sentant l'infélicité et calamité des Gotz, qui avaient mis à destruction toute bonne littérature*"... C'est-à-dire la barbarie de la scolastique, appliquée par le théologien Thubal Holoferne, qui avait fait de Gargantua un « fou, niays, tout resveux et rassoté » ... Heureusement pour lui, son père Grandgousier est intervenu à temps, l'a arraché à la sécheresse d'esprit d'Holoferne et l'a confié à un esprit ouvert, Ponocrates, un véritable humaniste. Par l'entremise de Pantagruel et de Panurge, représentants de la nouvelle génération, on voit apparaître dans cette œuvre de fiction du XVI^e siècle le modèle de l'homme de la Renaissance – avide de connaissances («ivre de connaître»), vertueux (désireux de s'attribuer les vertus du cœur mais aussi celles de l'esprit), «joyeux», un peu stoïque, modéré, convaincu que «sapience n'entre point en âme malivole». Pour faire court, l'homme européen acquiert maintenant la conviction que «science sans conscience n'est que ruine de l'âme» . Et si elle est, nous demandons-nous, ruine de l'âme, *la science sans conscience ne provoque-t-elle pas, ne devient-elle pas la ruine de l'esprit aussi ?*

Mesdames et Messieurs,

La phrase susmentionnée a été, je le répète, souvent citée et commentée par ceux qui ont

essayé, au XX^e siècle (très proche de nous, pour certains d'entre nous il se trouve que ce soit notre siècle!), de définir une morale de l'homme moderne et une morale de la littérature. Je ne donnerai qu'un exemple: Malraux. Quel est, selon lui, le rôle de l'homme d'art (et, par extension, le rôle du créateur) dans le monde? Donner au créateur (à l'homme) un destin et *transformer l'expérience en conscience*. Ne trouvez-vous pas que cette proposition paraphrase et pousse plus loin la recommandation que fait Gargantua à son fils Pantagruel: «science sans conscience n'est que ruine de l'âme»? Moi, je le pense. Une aspiration de la conscience européenne qui, voilà, démarre vers 1532-1564 et arrive jusqu'à l'orée de l'époque actuelle.

Mesdames et Messieurs,

Je vous ai fourni jusqu'à présent l'exemple d'une oeuvre littéraire qui renferme, directement ou indirectement, un programme d'éducation humaniste, encyclopédique. Un programme où la musique côtoie la géométrie, les sciences de la nature et même l'éducation physique. Parce que j'ai oublié de citer Gargantua qui dit que son fils doit aussi étudier - pour devenir un homme accompli, un homme complet, un homme vertueux – la vertu des armes et de la chevalerie! Tout un programme nécessaire pour former moralement et intellectuellement un *jeune homme* vers le milieu du XVI^e siècle, en pleine Renaissance ... La question que je me pose, après cette longue introduction, est la suivante: qu'est-ce que nous enseignons et, encore une fois, comment enseigner de telles oeuvres essentielles pour la culture européenne, comment les enseigner aujourd'hui, dans notre système d'enseignement, afin de former l'homme européen de demain?... Quels sont, au niveau de l'école européenne, les effets du *processus de Bologne* (1999) et pourquoi nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, se plaignent du fait que le système d'enseignement est déficitaire, qu'il est loin de former, comme il le devrait, un esprit jeune complexe et profond, capable de relever les défis inhérents à une histoire de plus en plus complexe au fur et à mesure que le monde se mondialise?

Quelques observations s'imposent.

1. Le statut de la littérature et de l'histoire dans le système d'enseignement actuel n'est pas singulier. Ce statut est, en général, commun aux sciences humaines (qu'on appelait autrefois les «humanités») dans un programme d'enseignement (*curriculum*) de plus en plus chargé. De nouvelles disciplines (l'informatique) sont apparues, des disciplines plus anciennes (mathématiques, physique) requièrent et se voient attribuer un nombre plus grand d'heures de cours. Il faut – répète-t-on toujours – que la nouvelle génération soit préparée pour *l'époque informationnelle, l'époque de la connaissance*, l'internet étant devenu un outil indispensable. Tout le monde est d'accord avec ce point de vue. Comme il est d'accord aussi avec l'idée que, en plus des sciences abstraites, l'élève doit aussi étudier les sciences pratiques – connaître, par exemple, les principes de l'économie moderne et le mode d'organisation d'une entreprise, les lois de l'économie de marché etc... D'accord, ce serait l'idéal. Mais la semaine, pour l'écolier, n'a cependant que cinq jours et le nombre des matières indispensables est énorme, dépassant de beaucoup les capacités de l'élève moyen et appliqué. Il faut, par conséquent, réduire le nombre d'heures de cours pour certaines disciplines. On ne saurait réduire les classes de mathématiques, ce n'est pas bon; la société de la connaissance ne saurait fonctionner sans mathématiques. Même chose pour la physique ou la chimie. Et alors on réduit le nombre d'heures de cours pour les «humanités» - langue et littérature, histoire, géographie etc. Là, c'est possible. Pas d'effusion de sang. On élimine le latin, du moment qu'on ne le parle plus. Une langue morte, comme le grec d'ailleurs. La musique? Un plaisir, un luxe que la société postmoderne ne saurait plus se permettre.



En bref: les «humanités», à commencer par la littérature et l'histoire, ont perdu du terrain, beaucoup de terrain face aux «sciences fortes» et pratiques. La vieille idée, classique, bonne et saine selon laquelle le rôle de l'école, depuis les classes primaires jusqu'au baccalauréat, est de former un *homme complet* (ayant une culture générale, des connaissances essentielles dans tous les domaines de l'esprit, un homme possédant une culture de l'âme et de l'esprit, la spécialisation ne venant qu'après, dans les établissements d'enseignement supérieur), cette idée a été, en bonne partie, abandonnée. Les disciplines qui, dans la lettre de l'humaniste Gargantua, formaient le *trivium*, ont disparu ou ont considérablement diminué leur présence dans le système d'enseignement actuel. Et cela pas seulement en Roumanie, il faut le préciser. J'ai lu que, presque dans tous les pays de la communauté européenne, les «humanités» sont marginalisées par rapport aux disciplines du groupe *quadrivium*. Est-ce bien, est-ce mal? Réponse, évidemment provisoire: il est bon qu'un jeune quitte le lycée armé de plus de connaissances dans le domaine des *sciences fortes* (qui peuvent devenir *sciences pratiques*); mais il n'est pas du tout bon que ce jeune entre dans la vie sans connaissances essentielles et sans une idée très claire sur la langue, la littérature et l'histoire de son pays et de l'Europe, sans une formation humaniste, sans une culture morale et artistique minimale. S'il est capable de résoudre une équation à trois inconnues et s'il a un peu tâté des lois de la physique quantique c'est parfait! Mais c'est un désastre s'il quitte le lycée sans avoir lu Proust ou Baudelaire ou s'il n'a appris quelque chose sur ces écrivains qu'en consultant, à la hâte et avant l'examen, l'internet.

Je résume: la marginalisation de la littérature nationale, de la littérature universelle, de l'histoire, de toutes les sciences humaines en général, dans l'école postmoderne change les données fondamentales du système de l'éducation et change, fatalement, le *modèle humain européen*, ce modèle qui a fonctionné depuis la Renaissance et jusqu'il y a peu. Le modèle de l'européen «ivre de connaître», le modèle de l'homme accompli de la culture, dominé par les vertus du coeur et de l'esprit, par l'esprit duquel „*que tel estoit son esprit entre les livres, comme est le feu parmi les brandes*”...

Que faut-il faire? Laisser de côté les disciplines scientifiques (*quadrivium*) pour remettre à leur place la langue, la littérature, l'histoire, la musique, la rhétorique etc? On ne saurait le faire. Et même si on pouvait le faire, ce ne serait pas bon. «Forma mentis» (l'homme représentatif) de notre époque c'est l'homme de science. Un homme ordinaire a besoin de connaissances de la sphère des sciences positives (à commencer par les mathématiques, la biologie; la chimie, l'économie etc) pour se débrouiller dans la vie. Mais il a besoin aussi des «humanités» afin de ne pas avoir l'air d'un «Huron» parachuté dans un monde civilisé. Il faut qu'il sache d'où il vient, il faut qu'il connaisse les grands poètes et qu'il sache quelles sont les valeurs fondamentales du monde européen. Que faire, je le répète, et comment faire pour maintenir l'équilibre entre ces disciplines de l'esprit tout aussi nécessaires à l'homme européen de demain qu'elles ont été nécessaires et bénéfiques à l'homme européen cultivé, lucide, responsable, *ivre de connaître* d'hier, celui qui a créé, au fond, la culture européenne?

Question: l'enseignement actuel assure-t-il toujours une formation humaniste au jeune qui, à la fin de ses études, se prépare à entrer dans la vie? La réponse est, la plupart du temps, négative. Ils sont nombreux ceux qui ont le sentiment que les disciplines humaines sont discriminées; les preuves à l'appui ne manquent pas. L'idée partagée par certains hommes politiques (facteurs de pouvoir importants) c'est que la société actuelle a besoin, aujourd'hui, non pas de philosophes, mais de ferblantiers. La société postmoderne a certainement besoin de ferblantiers et de bons artisans; mais elle a aussi besoin de ce que l'on pourrait appeler *les artisans de l'âme et de l'esprit* – historiens et historiens littéraires, latinistes. Des spécialistes

du latin classique et du latin médiéval qui puissent lire les milliers, les dizaines de milliers de documents médiévaux qui se trouvent dans les archives roumaines encore vierges...

La priorité accordée, par le *curriculum*, aux disciplines «scientifiques» est facile à comprendre – le monde contemporain est construit et dirigé par des économistes et des juristes; mais l'homme européen de demain a aussi besoin, je le répète, d'une formation humaniste générale pour devenir un homme complet ou, comme disaient les philosophes romantiques, pour guérir de la maladie de *l'incomplétude*. Si la communauté européenne ne tient pas compte de cette exigence, si elle va promouvoir, dans l'éducation, seulement *les politiques de la nécessité* et non pas aussi *les politiques de la formation harmonieuse de l'homme*, alors on verra arriver le malheur que le sage Gargantua voulait empêcher: *la science sans la conscience* (dans notre cas: la spécialisation étroite, unilatérale de l'individu, sa formation ciblée uniquement sur l'aspect pratique de la vie) *conduira à la ruine de l'âme et, ipso facto, à la ruine de l'esprit*. La ruine démarre, certes, lentement – comme toute ruine – par un appauvrissement progressif de l'esprit, c'est-à-dire de la personnalité humaine. Voilà ce que craignent ceux qui demandent au Ministère de l'éducation et, plus généralement, aux hommes politiques, de ne pas réduire systématiquement les fonds alloués à l'enseignement et de ne pas réduire le nombre d'heures de cours consacrées aux «humanités» ... S'ils continuent de le faire, nous aurons, peut-être, plus de ferblantiers et d'informaticiens; mais nous allons voir disparaître les philosophes, les moralistes, les littéraires, les musiciens, les historiens et, avec eux, tous ceux qui veillent sur le monde de l'esprit et font en sorte que l'homme ne se sente pas seulement un outil, un outil triste et, finalement, un outil sans destinée.

2. Comment enseigner la littérature? Dans quelle mesure la littérature peut-elle former, aujourd'hui, *l'homme européen complet* guéri de *l'incomplétude*, lucide et affectueux, responsable, digne de soi et respectueux, heureux de l'existence de *l'Autre*, capable de dire, au besoin, *Je est un Autre*, comme Rimbaud?... Vu que la littérature est, pour ainsi dire, mon métier et vu que je pratique ce métier depuis plus de 50 ans, j'ai quelques idées à propos de ce sujet. Je dois vous dire tout d'abord que, *dans la société de la connaissance /la société informationnelle*, la littérature n'est plus ce qu'elle était. Elle a perdu sa place dans la hiérarchie des valeurs et certains théoriciens entrevoient même sa disparition. Selon eux, nous nous trouverions déjà dans la *post-littérature*. Je ne partage pas cette opinion sombre mais force est de reconnaître que beaucoup de choses sont arrivées, au cours de la dernière moitié du siècle, dans le domaine de la littérature. Le *poète* (l'artiste, en général, le créateur d'art) n'est plus le type représentatif (*forma mentis*) et rien ne nous dit qu'il le redeviendra bientôt. *Le mythe du grand écrivain* – nous avertissait, il y a déjà 30-40 ans, Roland Barthes – sera remplacé par *le mythe du professeur* (maître à penser, gourou) ... Nous constatons aujourd'hui que le mythe du prof n'a résisté que très peu, il est vite disparu de la scène de la vie postmoderne. L'ont remplacé *le mythe de la vedette médiatique*, puis *le mythe du footballeur* et, ces derniers temps, *le mythe de l'homme politique*, qui est dominant, répressif. L'écriture n'est plus au pouvoir depuis déjà quelques décennies.

À l'école, la littérature occupe encore une place assez honorable (si l'on considère les choses en fonction du nombre d'heures de cours imparties) et suscite, systématiquement, des discussions sur la manière dont elle est représentée et enseignée. Je voudrais insister là-dessus. Après la chute du communisme, le problème s'est posé de réformer l'école et, avec elle, la manière d'enseigner et les *thèmes* de certaines disciplines. Commençons, a-t-on dit, par le *curriculum*. Et nous l'avons fait. Puis, on nous a dit: il ne faut plus enseigner une brève histoire de la littérature roumaine parce que nous assomons les élèves, nous étouffons leur envie de

lire, nous leur faisons retenir des dates inutiles. Pourquoi parler des chroniqueurs (les élèves ne les liront jamais et, même s'ils les lisaient, en quoi cela leur serait-il utile?), à quoi bon les bassiner avec «l'École transylvaine» et «les premiers poètes», avec les écoles littéraires, avec Sadoveanu et les prosateurs ruraux? Lorsque j'ai proposé d'introduire, dans un manuel, des écrivains tels Slavici, Rebreanu, Goga, Preda, un poète - théoricien acharné du postmodernisme – m'a furieusement attaqué dans la presse; il a affirmé qu'un élève de 14-15 ans, qui utilise l'internet, n'est aucunement intéressé par un roman «paysan» et, par conséquent, l'obliger à le lire est un abus réactionnaire dans la vie de l'esprit et dans le monde de l'éducation.

Ce qui fait que l'idée d'histoire, de continuité est disparue des manuels. Il ne reste plus que quelque 17 écrivains canoniques qui, eux non plus, ne sont pas présentés intégralement mais par «tranches» - une tranche au cours d'une année d'études, une autre tranche au cours d'une autre année, le tout dans une succession aléatoire ... Les résultats de cette méthode sont déjà visibles aujourd'hui. Moins de la moitié de ceux qui ont fini le lycée passent leur bac, l'examen de langue et de littérature nationales est devenue une simple *communication*, le nombre de ceux qui lisent les classiques est très modeste et ce que l'on appelle culture générale est quelque chose de très discret. Plus grave encore: les jeunes pensent que *la littérature, l'histoire, les arts* leur sont complètement inutiles. Et que, en général, *le livre ne les fait plus vivre ...*

3. Que faut-il faire? Renoncer, tout d'abord, à ce *fragmentarisme* malheureux qui inculque le scepticisme vis-à-vis des valeurs nationales et prône le chaos. Il est correct de dire qu'il ne faut pas encombrer la mémoire de l'élève de tous les détails de l'histoire de la littérature; mais il faut lui donner l'essentiel, lui indiquer un sens de l'évolution de la littérature et cultiver son sens esthétique en le renvoyant aux oeuvres fondamentales.

4. Il faut, dans ce domaine aussi, éviter deux dangers: le *localisme étroit* et le *mondialisme unificateur*. Il y en a qui croient que la littérature nationale n'a pas d'avenir et que c'est une perte de temps que de parler de *mythes nationaux, d'identité, d'esprit national*. Ils commettent une grave erreur. La culture européenne est la somme des cultures nationales auxquelles s'ajoute l'esprit européen qui les unit dans les profondeurs de l'esprit créateur. Voilà pourquoi il est important de parler de nos poètes et de les rapporter – lorsque nous les enseignons en classe ou lorsque nous en parlons dans nos livres – au mouvement des idées de l'époque et aux modèles européens. Notre Bacovia est un «post-baudelairien» et, rapporté aux modèles qu'il a imités, nous observons qu'il a une originalité forte et inaltérée parce que les thèmes symbolistes, exprimés en roumains, posent et créent des mythes lyriques personnels, spécifiques, irréductibles ...

5. Mais que faut-il faire, qu'est-ce-qu'il est bon de faire pour parvenir, en enseignant Eminescu, Arghezi ou Blaga – trois grands poètes roumains – à prouver leur part d'*européanisme* et, en fait, leur dimension universelle intrinsèque? La réponse, on l'a déjà suggérée: analyser, juger, présenter un phénomène original (national) dans la perspective et par la perspective européenne (universelle). Aucun créateur véritable n'est seul dans le monde de l'esprit. Valéry disait qu'il était toujours accompagné par quelqu'un, à savoir par sa solitude. On pourrait compléter: la solitude à laquelle s'ajoutent les modèles, les idées, les fantaisies, les influences qui s'exercent – qu'on le sache ou non – lorsqu'on lit et écoute les autres. Nous devons toujours quelque chose aux autres; et les autres, lorsqu'ils créent quelque chose de bon et de durable, nous sont redevables de quelque chose. Le monde de l'esprit créateur est un rapport de rapports, un réseau de réseaux. La littérature n'y fait pas exception, même si *l'écriture* (la langue) est un élément unique et décisif. Je pourrais conclure ces réflexions rapides sur la manière optimale de connaître et d'enseigner la littérature afin de former l'homme européen complet – dont j'ai parlé jusqu'à présent – en disant:

- a) Faisons l'effort, tout d'abord, de nous connaître, de connaître nos cultures, y compris celles considérées *mineures* (entre parenthèses: il n'existe pas de cultures mineures et de cultures majeures; il n'existe que des préjugés mineurs et arrogants et finalement injustes à leur encontre)
- b) Il faut, dans une époque si confuse, rétablir une échelle des valeurs authentique.
- c) Il faut mettre à profit l'industrie médiatique, mais il ne faut pas lui abandonner le jugement de valeur.
- d) Il faut protéger «les humanités» dans les *curricula* scolaires afin de protéger la plénitude de l'être humain. L'homme européen n'a plus d'avenir s'il renonce à ce qui a fait sa réputation – sa culture humaniste, l'harmonie de son esprit.
- e) Ne pas oublier le conseil de Rabelais: «sapience n'entre point en âme malivole» et, surtout, *la science sans conscience ruine tout, l'âme et l'esprit*.
- f) Lorsque nous enseignons la littérature nationale, lorsque nous écrivons là-dessus, il nous faut penser comme François Mauriac qui disait: *Ne me demandez pas de parler de moi parce que vous m'obligez à parler de vous* (vous, les européens, dans l'occurrence).





Dan Hăulică

Merci de m'avoir donné la parole.

Bien sûr, il y a une grande richesse de propositions dans ce qu'on a pu entendre aujourd'hui. Je remercie à tous ceux qui nous ont présenté le résultat de leurs réflexions. Je suis tombé sur une expression qui parlait de l'apprentissage de l'identité. Ça faisait un peu bas de parler d'apprentissage par rapport à quelque chose de tellement grave et vaste comme l'identité. Mais c'est mieux, tout de même, d'être humble comme ça que de pratiquer une sorte de vélétarisme volubile que l'on trouve chez des soi-disant historiens qui parlent chez nous d'une manière vraiment insultante de l'invention de l'identité. Un peuple qui est ici depuis deux millénaires a l'air d'avoir trouvé dans les salons de Paris de la fin du XIXe siècle les raisons de son identité. C'est une façon tellement superficielle et qui se répand, il y a des gens qui organisent des expositions qui nous expliquent que Grigorescu a peint des paysans parce qu'il en a vus à Fontainebleau. Fontainebleau c'était tout-à-fait épisodique, c'était un autre esprit celui-là, la nature brute plutôt. Doc, ça nous amène à des erreurs bien plus graves. Toutes ces belles idées – propositions sur l'enseignement ne nous débarrassent de ce sentiment oppressif que les universités, les grandes institutions vénérables, sont une niche à peine acceptée, sinon marginalisée, dans nos structures actuelles, non seulement des parlementaires. Et c'est une histoire bien plus longue parce que les romantiques allemands ont mis tant de ... (79'20" ??) dans l'idée d'une université, l'idée humboldtienne de l'université présente (?). Mais auparavant, lorsqu'on a agité l'idée d'Europe au temps de Napoléon, vous savez, il y a un épisode qu'il faudrait méditer. Napoléon rencontre le Tzar Alexandre à Tilsit – c'est une sorte de départage du monde et de l'Europe, entre eux – et le tzar, ingénu, demande: «mais, au fond, qu'est-ce que c'est que l'Europe?» Et Napoléon dit: «L'Europe c'est nous.» Les deux, les cyniques qui rangeaient les choses de l'esprit et le concert européen établi après le Congrès de Vienne, ça allait de pair avec toute la politique misérable de Metternich, les mouchards sur les traces de Beethoven et tout ça... Maintenant on nous présente une Vienne qui est une sorte de berceau d'opérette, de divertissement innocent. Non, c'était tout un régime de répression, ne l'oublions pas, et concert européen, ce fut une belle parole au long de laquelle on a pratiqué le cynisme le plus effronté. Bismarck s'est permis de renverser les résultats d'une guerre et d'abolir la paix de San Stefano pour établir chez lui, à Berlin, une nouvelle ordre européenne. Et, donc, il y a du cynisme là-haut, là où Bismarck menait les destinées de l'Europe. Mais ça continue, parce que M. ... (81'21"??) a très bien cité, cette rencontre fâcheuse a une proposition de Bologne (?) et un texte hitlérien, mais les Hitlériens se gargarisaient toujours de l'Europe. Ils parlaient de l'Europe pour humilier la France qui était vaincue, par exemple. Donc, il faut se maintenir à nos compétences réelles et à notre mission. J'ai beaucoup aimé ce mot. Non, l'université n'a pas seulement des fonctions, elle a une mission. Il faut pouvoir se lever à un niveau de gravité qui est spirituel dans le plus large sens et ce que citait Eugene, la phrase célèbre de Rabelais – la science sans conscience n'est que ruine de l'âme – mais n'oublions que, chez nous, l'âme a une connotation et une destinée linguistique vraiment étonnantes dans toutes les langues du tronc indo-européen; la dérivation du nom

de cœur est linguistiquement repérable: cardos, corde, heart et tout ça. Et en Roumanie, non dans le roumain, le nom de cœur c'est inima et il vient d'anima latin, donc il a déjà une connotation qui est au-delà du physique, qui est bien plus vaste. C'est donc une sorte d'ontologie spontanée qui s'exprime dans la langue de ce pays de paysans et qui étaient abandonnés par les autorités du ... (82'53" ??) siècle. Donc il faut ne pas oublier le désir que nous ne soyons pas trop sérieux. Mon professeur Calinescu disait: «Ce ne sont que les sons qui sont sérieux.» Non, il y a un sérieux que j'ai admiré dans les propositions, surtout celles de M. le professeur, mais il faut que ce sérieux passe non seulement par la raison, mais par une sorte d'organicité de sentir. Ça c'est une chose qu'il ne faut pas oublier, sinon on se transforme tous dans des spécialistes de la compétence et vous allez voir chez nous, ça se forme ... (83'34" ??), c'est une sorte d'espèce incroyable de petits spécialistes en projets. Ils forment ..., il est toute une littérature spéciale pour faire de projets qui plaisent, qui peuvent plaire à Bruxelles. A Bruxelles il y a des bureaucrates qui n'entendent que ce parler, que cette langue de bois et à quoi bon faire des études universitaires pour aboutir à un petit projet? C'est une sorte de maladie, projectite, qui nous amène loin de la science de l'âme. Il faut du cœur, mais dans un sens supérieur.

A la fin de la trilogie eschyléenne, lorsqu'Athéna rend la justice pour le procès d'Oreste, elle dit: «J'ai le cœur d'un bon jardinier.» L'alq... (84'20") Athéna «des cents avaient des gens avec le cœur d'un bon jardinier». N'oublions pas ça! Ne nous perdons pas dans des pédanteries! Parce que c'est quoi la compétence? Ça s'est divisée en but technologiques. Mallarmé le disait: nous ne sommes – et il parlait de lui, mais de toute cette espèce créatrice des artistes - nous ne sommes pas compétents que dans l'absolu dans ce qui touche à l'absolu. N'oublions pas ça! C'est ça l'université! C'est elle qui construit le degré pour nous faire élever à cette hauteur ou l'on peut entrevoir l'absolu et se nourrir de l'absolu. Merci.



Răzvan Theodorescu

ENSEIGNER LES „ACCIDENTS” DE L’HISTOIRE

J'aimerais faire quelques remarques sur un sujet d'éducation contourné parfois et minimisé souvent (et je félicite les organisateurs de ce colloque de l'avoir remis en discussion).

Le futur citoyen européen devra connaître, au delà du cours normal de l'histoire de son pays, plus encore de son espace culturel- soit-il anglo-français, allemand- autrichien, ibéro-italien, scandinave, central-européen, balkanique, carpatodanubien ou russo-ukrainien- les diversités historiques, car celles-ci sont parfois plus importantes que les éléments

d'unité, parce que elles offrent couleur et authenticité au paysage culturel du continent.

D'autre part, il est souhaitable qu'au delà du parcours traditionnel et plutôt égal, sinon monotone, de l'histoire, avec ses chapitres ordinaires de guerre et de paix, qu'il connaisse, ce futur citoyen européen, bien expliqués, les accidents de ce même parcours. "Accidents" interprétés d'habitude comme des anomalies, voire des exceptions et qui sont, en fait, des moments d'une nouvelle configuration humaine, sociale, économique, culturelle. Quelques exemples s'imposent. Si les historiens de l'Eglise sont habitués de voir dans les hérésies dualistes de l'Occident médiéval des dérapages dangereux de l'ordre catholique, les historiens de la culture, de la littérature notamment savent que l'hérésie cathare ou albigeoise fut la source première de la naissance de la lyrique européenne par le truchement des troubadours provençaux et du roman européen dans la formule galante d'un Chrétien de Troyes.

Si pour l'historiographie classique chrétienne de l'Europe orientale la Turcocratie pouvait paraître un moment de régression, nous savons aujourd'hui que la "pax ottomanica" du temps du Soliman le Magnifique fut salutaire par ses règlements sur ce marché économique et, quant aux Roumains, elle fut la prémisse d'une stabilité bénéfique et unique dans le Sud-Est européen.

Et encore, si pour le même espace continental oriental l'historien rencontre l'oeuvre de deux grands réformateurs – les plus grands de toute l'histoire mondiale à mon avis-, en l'occurrence Pierre le Grand et Mustafa Kemal Atatürk, et même si leurs actions ont été marquées par des absolutismes, autoritarismes et césarismes elles ont été salutaires pour la place de ces deux grandes puissances dans l'histoire euroasiatique (dans le second cas l'armée – d'habitude et ailleurs élément de répression interne – a joué un rôle extrêmement positif comme défenseur de l'équilibre politique et d'une démocratie tel qu'elle pourrait exister dans le cadre de l'Islam).

Le futur citoyen de l'Europe devra comprendre qu'au delà des horreurs des dictatures nazie, fasciste et communiste, il y'a eu dans ces temps et lieux des progrès économiques notables- autoroutes, métros, voitures populaires tels Volkswagen, Fiat et Moskvitch. Il devra comprendre aussi qu'aujourd'hui l'euroscpticisme n'est pas un trait d'esprit rétrograde- tout au contraire- des millions des citoyens communautaires et qu'au delà de l'Union Européenne il y'a une Europe bien plus large, qu'éluder la Russie, l'ex Union Soviétique et de nouveau la Russie – ce qui se passé assez souvent dans les anciens pays communistes, et pour cause- ça veut dire qu'on mette entre parenthèses Tolstoï et Tchaïkovky, Tchekov et Prokofiev, Soljenitsin et Mandelstam, Eisenstein et Tarkovski (j'ajoute le détail que celui qui vous parle fut puni d'une façon exemplaire, il y'a plus d'une demi-siècle, pour attitude antisoviétique, mais ça c'est déjà une toute autre chose!).

En guise de conclusion donc, le futur citoyen européen devra connaître l'histoire de sa nation et de son continent, y compris les soi disant „accidents" occultés pieusement ou bien pudiquement, qu'il faut comprendre, expliquer et finalement juger si cela s'impose.



Caius Traian Dragomir

Merci pour me permettre de dire quelques mots.

Je me réfère en principal à ce que nous tous on a cité - l'idée mentionnée de Rabelais que la science sans conscience est la ruine de âme. On peut dire de âme ou de l'esprit et je pense que c'est normal de descendre un peu le contenu de cette idée. Pourquoi? Parce que je demande professeur Simion s'il ne considère pas que sans âme il n'y a pas de science, ni de science. Sans conscience on ne peut pas construire une vraie science, parce que même dans les concepts les plus abstraits il y a quelque chose de l'âme humaine qui est mis là. Cela est pour moi absolument clair. On ne peut pas trouver ni dans les textes les plus profonds du point de vue scientifique exact, on ne peut pas renoncer à quelque chose de communication humaine. Même Einstein disait que la plus compliquée théorie du point de vue mathématique, si elle ne peut pas être transformée dans une seule phrase qui dit tout, il n'y a pas de vraie théorie là. Donc, c'est nécessaire d'avoir de la conscience pour réussir à créer des sciences ou pour enseigner les sciences ou apprendre les sciences. C'est la première question. La deuxième question: il y a vraiment un homme européen ou il y a seulement un homme français, un homme italien ou, je ne sais pas, moi, allemand, grec? C'est plutôt comme cela. Parce que les différences sont plus grandes que les différences entre les différentes civilisations parfois. Bien sur, l'occident c'est l'occident. Je veux restreindre beaucoup mon intervention parce qu'il y a le péril de transformer les paroles de intervenants dans des discours plus longs que ceux des conférenciers. Donc je veux réduire un peu l'argumentation, mais le problème de l'homme européen est s'il est un homme universel ou pas. Je pense que sans l'universalité de l'homme il n'y a pas d'europhénisme réel. Nous ne sommes pas européens pour seulement pour une raison géographique, nous sommes européens parce que nous pouvons irradier ou recevoir des créations qui viennent d'autres civilisations, de la civilisation islamique jusqu'à la civilisation de l'Extrême Orient ou de partout. C'est une chose importante. Je regrette que je n'ai pas eu l'idée d'amener ici un texte japonais qui est traduit en français, en beaucoup de langues, je pense que même en roumain. Je ne me souviens pas maintenant du nom du philosophe japonais qui fait la différence entre le profil de l'homme occidental et de l'homme oriental, en se référant à un poème de Tennyson, qui parle d'une fleur qui est vue par un visiteur d'un jardin qui la recueille pour l'apporter pendant la visite à sa maîtresse. Il compare cela avec un haïku, dans lequel un autre promeneur trouve une jolie fleur et la protège de telle manière pour ne pas être détruite, recueillie, pour rester là et continuer à pousser comme cela. Donc, il faut penser un peu si l'identité pas européenne, mais occidentale, n'est pas une question d'attachement à la propriété. Trouver une propriété et l'obtenir pour toi-même, voilà le péril et pour cela l'humanité dans l'enseignement du monde européen doit fonctionner comme un driving ou, pour dire comme cela, elle doit éviter les choses qui sont dédiées à un excès d'attachement à la propriété.







Penser l'Europe
II^{ème} Session

QUELLE LITTÉRATURE ET QUELLE HISTOIRE ENSEIGNER?

Modérateurs: Georges-Henri Soutou et Ioan Robu

Thierry de Montbrial
Serge Fauchereau
Evangelos Moutsopoulos
Mircea Dumitru
Gilles Bardy

Modérateurs: Evangelos Moutsopoulos et Alexandru Zub

Gisèle Vanhese
Marius Sala
Valeriu Ioan-Franc
S.E. Mohamed Laichoubi
Radivoje Konstantinović
Victor Moraru







Georges-Henri SOUTOU

Luis SIMON

Monsieur Jean KILLI









Thierry de Montbrial

Je suis content de me brancher sur le thème de cet après-midi, c'est-à-dire : quelle littérature et quelle histoire enseigner ? Parce que c'est une question fondamentale pour l'avenir de l'Europe. Naturellement, je ne suis professeur ni de littérature, ni d'histoire, et peut être cette incompétence me donne-t-elle paradoxalement l'autorité nécessaire pour traiter le sujet !

Je me bornerai à quelques réflexions générales. Le sujet, c'est toujours la formation de l'homme européen. Nous essayons de réfléchir à ce que peut devenir l'Europe dans les décennies qui viennent, en particulier sur le plan de la culture. Comment donc former l'homme européen à travers l'enseignement, notamment de la littérature et de l'histoire ?

C'est un sujet qu'il faut aborder en homme d'action. La démarche de l'action comprend toujours trois étapes fondamentales. La première : il faut partir d'une vision. À partir de là, il faut définir des objectifs – deuxième niveau. Et le troisième niveau, c'est une stratégie pour atteindre les objectifs. Ce sont les trois étapes nécessaires dans tout processus qui ressortit au domaine de l'action. Je me bornerai au premier niveau, c'est-à-dire la vision. Je n'aurai pas le temps de la décliner en termes d'objectifs et de stratégie. Et je ferai trois groupes de remarques à partir de là.

Premier point, quand on parle de littérature et d'histoire en général, dans n'importe quel pays, depuis l'enseignement secondaire jusqu'à l'enseignement supérieur, de quoi s'agit-il ? Il me semble qu'il s'agit d'abord de conduire les élèves ou les étudiants à développer leur esprit critique, créatif le cas échéant, en les aidant à réfléchir sur des thèmes universels sur la condition humaine le point est très important mais qui peuvent être déclinés, selon qu'on parle aux États-Unis, en Chine, en France ou en Roumanie, de façon évidemment très différente. Mais finalement il s'agit toujours de thèmes universels.

Alors je ne vais pas prétendre donner une liste exhaustive de ces thèmes universels, je me bornerai à en indiquer quelques-uns. On pourrait évidemment compléter la liste. Par exemple, l'analyse des sentiments et des émotions ; la description de la nature, du cosmos ; la vie ordinaire, la vie quotidienne, le hasard, le destin; et, si on se déporte davantage du côté de l'histoire, la notion d'événement la paix, la guerre, le rôle et la nécessité des institutions (tout pays, en tout temps, a toujours eu des institutions, donc c'est un thème universel), la notion de politique dans les différentes acceptions du terme, et j'ajouterai évidemment la réflexion sur le pouvoir (qu'est-ce que le pouvoir, l'exercice du pouvoir, les luttes de pouvoir ; selon Machiavel, plus le pouvoir est facile à prendre plus il est difficile à conserver, plus il est difficile à prendre plus il est facile à conserver, etc.). Ce ne sont que quelques exemples. Et, qu'il s'agisse de littérature ou d'histoire, on tourne toujours autour de ce genre de thèmes, avec une différence cependant, que dans la littérature la dimension de l'art est centrale, alors qu'elle n'est pas très présente, cette notion, s'agissant de l'histoire. Sauf chez certains auteurs, qui font d'ailleurs peut-être plus de la littérature que de l'histoire, ou de

l'idéologie, comme sans doute certains grands historiens français du dix-neuvième siècle, et qui cherchent à développer une histoire sur l'histoire.

On pourrait continuer ce genre de réflexions. Par exemple, la physique, les sciences de la nature, cherchent aussi à développer la notion de réalité. Comme dit notre confrère Bernard d'Espagnat, la réalité des physiciens est une réalité voilée, la réalité réelle est inaccessible. Mais on peut dire la même chose aussi quand on approche le monde de la littérature ou de l'histoire. On a d'ailleurs débattu de ce genre de questions dans une réunion antérieure de notre séminaire : la réalité par rapport à la perception, le rôle des mythes... En histoire, les mythes deviennent des réalités, parce que quand les perceptions sont complètement intégrées, cela devient des réalités. Par exemple, l'histoire de Romulus et Remus est un mythe fondateur de la Rome antique, ce n'est qu'un mythe, et pourtant à partir d'un certain moment ce mythe est tellement intégré qu'il devient une partie de la réalité.

Pour me résumer sur ce que je viens d'essayer de dire, il y a des thèmes universels encore une fois, je n'ai pas prétendu établir une liste exhaustive de ces thèmes, et la littérature comme l'histoire ont pour fonction, au-delà des nécessités plus basiques comme d'apprendre à écrire ou à parler correctement, au-delà de cela, de réfléchir de façon critique, éventuellement créative, sur ces thèmes.

Cela, c'est mon premier point. Le deuxième point, c'est qu'on peut aborder ce genre de question de deux façons complémentaires et assez différentes. La première, c'est la voie abstraite, celle du philosophe. On peut discuter du pouvoir d'une façon pure, à la limite sans même donner d'exemples, en poussant la réflexion le plus loin possible. Un des livres que j'ai lu et médité le plus dans une certaine partie de ma vie, c'est le *Vom Kriege* (De la guerre) de Clausewitz. Clausewitz a une capacité d'abstraction exceptionnelle. Il présente l'art de la guerre, au moins dans certains chapitres, comme pourrait le faire un mathématicien, comme le fait Ricardo dans ses *Principes sur l'économie, l'impôt et la taxation*. Donc c'est une façon de faire. Encore Clausewitz avait-il une certaine expérience pratique, qui enrichit considérablement son œuvre. Beaucoup de philosophes qui parlent du pouvoir n'en ont pas la moindre expérience, même pas dans leur université. Et chacun sait que les milieux universitaires sont du point de vue du pouvoir parmi les plus féroces avec les enjeux les plus faibles, mais la férocité est inversement proportionnelle.

On peut aborder également ces questions d'un point de vue particulier. Là, je reviens à la notion de l'enseignement. On peut aborder les thèmes universels, par exemple en France à partir de la littérature française, à partir de l'histoire de France, ou en Chine à partir de la littérature chinoise ou l'histoire de la Chine, et de même en Roumanie, etc. Prenons par exemple la France, la littérature ou l'histoire de France. On voit bien qu'on arrive, à travers la littérature ou l'histoire telle qu'elle a été traitée à travers les siècles par de nombreux auteurs, on arrive à un système culturel où les approches se renvoient les unes les autres, interagissent. C'est le propre d'une culture, finalement. Parce que qu'est-ce qu'une culture, au bout du compte ? C'est un système de concepts et de références souvent implicites, mais qui interagissent systématiquement. Si je dis « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme », une personne qui a une culture française immédiatement pensera à Rabelais. Et si on lit Pascal, on pense à Montaigne, parce que Pascal ne peut pas se comprendre totalement si on n'est pas conscient des allusions qu'il peut faire, lui, à Montaigne, un auteur qu'il a à la fois admiré et méprisé. Admiré sur de nombreux plans, mais méprisé aussi parce qu'il considère que Montaigne est terre-à-terre et se situe davantage du côté de la "misère" que du côté de la "grandeur". D'ailleurs, quand je parle de grandeur et de misère, quelqu'un qui n'a jamais été introduit à Pascal ne peut pas comprendre ce à quoi je fais actuellement allusion. Grandeur et misère, ce sont deux références de base dans la pensée de Pascal. Donc la culture, c'est un système, au sens quasiment mathématique du terme, où tout est interdépendant, et à la limite cela finit par

faire un ensemble très cohérent, qui contribue à façonner l'identité des citoyens, mais qui dans certaines circonstances risque aussi de dériver très facilement du côté de l'identité par opposition. Parce que plus le système est cohérent et forme une boule compacte, plus il risque de se définir par opposition aux autres boules compactes, qu'à la limite on ignore ou pire que l'on rejette.

Et ceci me conduit à mon troisième et dernier point qui est : comment peut-on faire pour essayer de dépasser ce type d'opposition en vue de bâtir une identité européenne plus forte et de façonner un homme européen d'une manière qui ne soit pas non plus artificielle ou naïve. N'oubliez pas que j'ai dit au début de mon propos que je parlais en termes de vision. Je ne décline pas la vision en termes d'objectifs ou de programme de manuel scolaire. Je crois qu'on peut aborder ce thème à partir de trois idées simples.

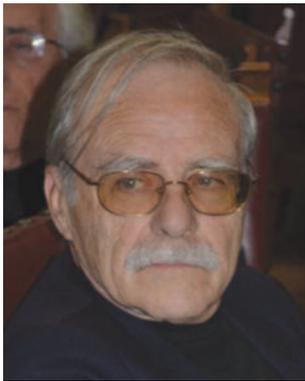
La première : toujours se rappeler – je l'ai souvent dit ici – que l'Europe ne doit pas se construire au détriment des identités nationales. Je suis de plus en plus convaincu de cela, et je pense que si l'on part de l'idée qu'une culture européenne doit se faire par la destruction des identités nationales, nous allons vers des lendemains douloureux. C'est d'ailleurs toute l'ambiguïté actuelle de la construction européenne, et derrière cette petite phrase on pourrait enchaîner beaucoup de réflexions, qui nous mèneraient dans des directions très politiques au sens le plus sensible du terme, hic et nunc. Postulons donc que l'identité européenne future doit se penser non pas contre et au détriment des identités nationales, mais avec elles.

La deuxième idée est un corollaire de la première. C'est que chaque Français, chaque Roumain, chaque Polonais, chaque Grec, doit cultiver sa culture. Je pratique volontairement le pléonasmе. Ainsi, même si l'on a l'ambition de devenir polyglotte, je crois qu'il faut commencer par bien maîtriser sa propre langue. Et c'est probablement de cette manière qu'on pourra mieux acquérir les autres langues. Quand on a bien réfléchi aux structures de sa propre langue, on est mieux à même d'absorber les autres. Cela étant dit, on peut, et on doit, aussi bien en littérature qu'en histoire, chercher à regarder de façon positive mais critique; et ceci pour tous les thèmes universels qui, selon mon postulat de départ, constituent les éléments du système : quelle est l'interaction des influences, quels sont les emprunts de toutes sortes, les échanges de toute nature qu'il a pu y avoir entre les différentes cultures ? En Europe, justement, ces interactions sont considérables. Au lieu d'en faire un thème marginal dans l'éducation, on pourrait choisir d'en faire un thème central : à partir de la culture de base de chacun, chercher à mieux comprendre les interactions des différentes cultures européennes, à mieux voir comment ces cultures s'interpénètrent. Pour autant, lorsque l'on étudie l'histoire, mettons l'histoire de France, il ne s'agit pas de faire une espèce de pot pourri, un mélange un peu tiède des narratifs ou des histoires des différents pays telles qu'on les raconte dans chacun d'eux, mais, à partir d'un socle suffisamment solide de la propre histoire nationale conçue dans un sens assez classique, d'examiner de façon critique comment d'autres pays ont considéré les mêmes événements avec leur regard, et d'essayer aussi, autant que faire se peut, de surmonter, de dépasser les contradictions qui peuvent surgir ; enfin, de réfléchir là-dessus dans un esprit d'ouverture et de tolérance. Je répète qu'on ne peut faire cet exercice proprement que si on part d'un socle national solide. Ce qui me ramène à mon propos sur la nécessité je répète la formule de cultiver sa culture.

Voilà des idées finalement très simples, et peut-être même banales. Mais il me semble que c'est dans cette direction-là qu'il faut aller. Vous me direz qu'on pourrait procéder de la même façon bien au-delà de la culture ou des cultures européennes ; et d'ailleurs dans certaines phases de l'enseignement de l'histoire au cours des dernières décennies, on a voulu, et même encore maintenant, faire une espèce de vague enseignement des civilisations. Sauf que l'intimité des interactions, quand il s'agit typiquement de la culture française, italienne etc., est d'un autre ordre de grandeur qu'entre les cultures européenne et chinoise par exemple. Il faut être attentif aux

différents niveaux d'intégration.

Tout cela ne peut pas se faire du jour au lendemain, et mon dernier mot sera pour dire que le temps est un facteur inéliminable quand on parle de construction culturelle. On peut facilement construire un pont pour franchir un fleuve, fût-il le Danube ou le Rhin, mais on ne peut pas construire par décret une culture européenne. En ce sens, le propos prêté à Jean Monnet – "si s'était à refaire, je commencerais par la culture" – est naïf. Dans un premier temps, c'est beaucoup plus les états d'esprit qu'il faut cultiver. Cette interpénétration des cultures à travers l'histoire, ou les histoires, je la vois étendue dans la durée. Il faut compter en décennies, voire en générations, plutôt qu'en années.



Serge Fauchereau

QUELLE LITTÉRATURE, QUELLE HISTOIRE...

Dans une société de type occidental, l'éducation n'est qu'un problème parmi d'autres, mais c'est un problème central, crucial pour une survie. Je serai amené bon gré mal gré à réitérer les réflexions et les interrogations qui nous préoccupent depuis plusieurs années. J'en esquisserai quelques grands traits évidents pour amener quelques suggestions d'ensemble, discutables par la suite.

C'est une banale constatation que de nouvelles techniques sans cesse en évolution ont changé le monde et l'homme lui-même qui aime à se définir dorénavant comme un être communicant. C'est vrai mais que communique-t-il? Des informations et propos pragmatiques: Réunion à 15h dans le bureau du directeur ou bien As-tu acheté du pain ou bien Je ne parle plus à Bertrand parce qu'il sort avec Maryline... En fait, il communique surtout avec des machines qui lui donnent accès à de précieuses informations et des passe-temps qui lui diffusent des jeux et des histoires filmées... L'instrument à communiquer est indissociable de l'homme d'aujourd'hui; trois personnes sur quatre l'ont à la main dans le métro. Un ingénieur britannique a déjà imaginé de la greffer sur le corps humain; expérimentant sur lui-même et sur son épouse, il lui a suffi d'introduire dans leur bras un appareil miniaturisé relié au cerveau. Ça marche bien, disait-il au téléspectateur, mais je ne sais pas s'il envisageait toutes les conséquences de son invention.

Mais ceux qu'on veut éduquer, les enfants, les jeunes? L'enfant n'est plus ce qu'il était. L'éducateur d'hier ne peut reconnaître ni les jeunes, ni leur vie, ni les techniques pédagogiques pour les instruire. Poussés par les médias et la publicité, les parents eux-mêmes, en leur majorité, les habillent dès leur plus jeune âge "comme des grands", fardent les fillettes de plus en plus jeunes, etc. La banalisation de la violence dans les jeux médiatisés et la culture en général qui les conditionnent dès l'école maternelle, n'est pas sans rapport avec l'abaissement de la majorité

pénale à 18 ans, puis 16 ans et, je suppose, bientôt 12 ans. De nos jours, quand un gamin tue un autre élève ou un professeur ou quand deux bandes rivales s'affrontent et s'entretuent, ce n'est qu'un banal fait divers. Très vite, les enfants ne sont plus des enfants. Le marché, les médias, la publicité, la culture, c'est à dire NOUS, tous s'efforcent de les uniformiser et d'en faire de passifs consommateurs pour le meilleur et pour le pire.

Nos pères se déplaçaient peu, ils ignoraient ce qui se passe en Colombie ou au Moyen Orient; ils n'utilisaient qu'une seule langue pour s'entretenir des problèmes spécifiques au petit cercle social, politique, religieux où ils vivaient (ce qui ne veut pas dire qu'ils ne détestaient pas leur voisin) mais c'étaient suffisant pour le plus grand nombre. Ce n'est plus le cas aujourd'hui où tout s'est beaucoup diversifié et où on se déplace désormais bien davantage et plus loin. Plus rapides, plus faciles, les moyens de transport se sont démultipliés; c'est bien. Presque instantanée, l'information sur n'importe quel sujet est accessible; c'est très bien. Toutes ces commodités sont un gros avantage pour les années d'apprentissage. Sauf qu'hier comme aujourd'hui les commodités sont réservées à ceux qui en ont les moyens matériels et intellectuels. Comme leurs aînés les jeunes font en groupe du tourisme scolaire et ne voyagent que dans un ghetto mental où tout ce qui est étranger n'est que plaisamment exotique et passer. Au mieux, cela leur ouvrira beaucoup l'esprit à la différence et à la tolérance; au pire, quelques-uns qui croient avoir compris le bouddhisme pourront se costumer en moines tibétains et sonner des clochettes dans les rues de Los Angeles, de Marseille ou de Bucarest.

La masse d'informations et de messages est si énorme qu'il sera nécessaire de guider les moins aguerris, naïfs, ou maladroits, dans les difficultés à s'orienter et à vérifier la véracité et la dangerosité. Ceci est d'autant moins facile que l'anglais, cette novlangue, que nous impose non plus un Big Brother autoritaire mais une insidieuse économie de marché, n'est plus qu'un anglais très simplifié, sans nuances, où sigles, abréviations et mots brièvement à la mode ne permettent qu'un échange élémentaire sur de sujets simples. Je précise, entre parenthèses, que je désapprouve ces universités qui veulent donner tous leurs cours en anglais, qu'il s'agisse de philosophie ou de physique ou d'histoire, par clientélisme, pour attirer des étudiants étrangers.

Les buts de l'enseignement général d'autrefois était lire, écrire, compter. Cette base n'est malheureusement plus impérative. Détournant les yeux de l'orthographe et de la grammaire de certains étudiants parvenus à l'université, inquiétons nous plutôt du petit nombre encore minoritaire mais grandissant de ceux qui sortent du système scolaire sans savoir lire ni écrire et qui ne savent compter que l'argent qu'ils n'ont pas et qu'ils hésitent à voler. Pourrez-vous leur enseigner Eminescu ou la guerre de 1914-1918?

À un niveau plus on moins supérieur, on ne peut tout enseigner, dit-on. Cela a toujours été ainsi. Le corpus de ce qu'on peut enseigner varie avec le temps et les mentalités. Les deux options classiques restent en présence : le XVII^e siècle voulait qu'un honnête homme ait des clartés de tout, c'est-à-dire qu'il sache un peu sur beaucoup de sujets, ce qui ferait de lui un homme de conversation et de bon sens agréables; le XVIII^e siècle trouvait cela superficiel et voulait une connaissance approfondie de quelques sujets, ce qui préparait des ingénieurs et des techniciens spécialisés. Cette seconde option semble peut-être plus adaptée à notre époque. Un lycéen, un étudiant même ne peuvent pas étudier sérieusement l'histoire et l'art des anciens Grecs et aussi sérieusement l'art et l'histoire du XX^e siècle. Pour beaucoup de jeunes mal scolarisés, il y a heureusement des films qui montrent des guerres au XX^e siècle, mais elles n'ont pas plus de réalité que celles de Robin des bois ou des astronautes du XX^e siècle.

En regardant seulement la littérature, à titre d'exemple, je me demande: Faut-il étudier Rabelais? Faut-il étudier le Coran? Faut-il étudier Tintin? Faut-il étudier Octavio Paz?...

Il n'y a pas intolérance entre Fantômas et Marcel Proust. L'un et l'autre existent dans deux sphères

de la création aux destinations et aux ambitions différentes, mais ils peuvent être étudiés. A un bon professeur, tout, absolument tout sujet est licite pour inciter à la curiosité, à l'examen actif et agrandir le potentiel de ses élèves, développer leur attention critique et bienveillant, et accéder à une liberté d'esprit que l'enseignement lui-même doit ouvrir. Ce sont là les qualités de toujours: curiosité, bienveillance, liberté, passion...

Dans maints pays, on a eu tort d'abandonner l'enseignement de la pédagogie. Ici, une parenthèse. On a instauré des cours en ligne diffusés par internet pour ceux qui n'ont pas directement accès au lieu d'enseignement. Comme les cours par correspondance de naguère c'est bien, c'est très commode, mais seulement pour ceux qui ont le goût ou la nécessité pressante du savoir. On a tort de présenter cela comme l'avenir de l'université. Une machine et des images mobiles avec un professeur filmé ne remplacent pas sa présence effective chaleureuse pour susciter l'intérêt, l'enthousiasme. J'en reviens donc à mon propos; il faut revenir, plus particulièrement dans les écoles primaires et au lycée, à des maîtres et maîtresses formés pour leur tâche et qui sachent inculquer le respect pour le savoir comme pour les futures professions de leurs élèves, une caissière de supermarché étant aussi utile et respectable qu'un chef d'orchestre. Il faut sans doute différencier les enseignements et se défier d'une spécialisation excessive dans le jeune âge; elle viendra bien assez tôt, refermée sur une période et un espace étroit, aveugle aux créations de l'étranger. Je crois qu'on doit utiliser ces utiles instruments de communication et d'information que chérit (voire asservit) tout être jeune, pour qu'il se montre curieux mais sélectif dans le champ infini qui s'offre à lui. A son gré, une riche diversité culturelle s'agrandira. Il y saura, s'il le veut, trouver d'autres valeurs que l'argent, la violence, les comportements sexistes et les fanatismes de toutes sortes. Il s'agit finalement de préférer la vie, contre la mort qui fascine tellement notre époque et les amateurs de crânes, de squelettes et de scènes de meurtre.

Si je me cantonne ici dans un manque de pragmatisme angélique, c'est, je le répète, parce qu'il faut en premier lieu former les enseignants à la pédagogie, parce qu'on n'enseigne pas seulement ce qu'on sait mais aussi ce qu'on est. Aucun autre métier ne requiert autant de passion et d'enthousiasme. Il faut revaloriser cette profession. Quoi enseigner est une question qui se posera ensuite. Sans doute faudra-t-il regarder au-delà de notre propre culture, découvrir l'extraordinaire richesse de Shakespeare ou de Goethe, ne pas ignorer l'idéologie douteuse de quelque Superman, comprendre la rigueur de Mondrian...

Qu'en pensez-vous?





Evangelhos Moutsopoulos

LA FALSIFICATION, PAR COMPLAISANCE, DE L'HISTOIRE EST-ELLE LICITE?

Le passé de l'humanité prise dans son ensemble a, de tous temps, été comparable à un enchaînement d'actes de violence, commis par des individus ou des collectivités contre d'autres individus ou d'autres sociétés: vols, rapt, persécution, tueries, que les diverses mythologies reflètent fidèlement sur le plan d'une transcendance présumée. À la longue et à la faveur de la succession des générations, la mémoire de ces actes tend à s'estomper en raison de rapprochements survenus entre les parties ayant exercé les violences et celles des victimes qui les ont subies et de l'émergence d'intérêts communs ayant surgi entre –temps.

Or, s'estomper ne signifie nullement disparaître. Au niveau de l'histoire, plus précisément, il est inadmissible de déformer, voir de falsifier les faits en vue de tel ou tel engagement pris à la légère. Déjà dans un de mes livres, publié en France, il y a exactement 35 ans, traduit depuis en plusieurs langues et intitulé *Conformisme et déformation. Mythes conformistes et structures déformantes*, j'avais inclus un chapitre sur les déformations de l'histoire. Je ne mentionne cet ouvrage que pour signaler que ce problème me préoccupait dès directive, émanant de la Commission européenne et adressée aux gouvernements de l'Union, aux termes de laquelle il faudrait supprimer des manuels d'histoire destinés aux écoliers, depuis l'élémentaire jusqu'au baccalauréat (et encore...), toute mention historique pouvant «gêner» les habitants d'un autre pays, surtout voisin. Je conviendrais que les relations de bon voisinage entre états sont un souci important pour tous, un souci majeur, certes; mais en tant que souci prioritaire aux dépens de la vérité historique, je m'y opposerais volontiers.

Je ne suis historien que de la philosophie. Mais regardons bien si l'historien athénien, probe et impartial par excellence, j'entends Thucydide, s'est privé de mentionner, par exemple, le sort réservé aux Méliens par ses propres concitoyens de l'empire colonial d'Athènes! Et, chez lui, on pourrait citer plusieurs autres mentions de ce genre.

On revanche, plus tard, les livres des Maccabées fulminèrent, avec raison, contre Antiochus IV Épiphane, héritier du trône des Séleucides après le démembrement de l'empire d'Alexandre. Il avait brutalement profané, en 160 avant notre ère, le temple de Salomon et persécuté les Hébreux ayant refusé de se convertir à la religion des gentils. L'histoire ne saurait oublier ces méfaits, ni, d'ailleurs, les persécutions des chrétiens ou les islamisations massives forcées de ces derniers ni, encore, les éliminations de populations entières ou enfin, les usurpations et appropriations de dénominations nationales légitimes parce qu'historiquement notoires.

De nos jours, on nous «demande» (et c'est le moins qu'on en puisse dire: on nous prescrit plutôt) de passer l'éponge sur des faits regrettables, j'en conviens, mais qui, en réalité, sont des plaies non encore cicatrisées, et ce, en vertu d'un postulat de complaisance, sinon de complicité; et, pour comble à sens unique. C'est en Européens convaincus (tous le savent, tellement nous ne faisons que l'affirmer et le confirmer par nos activités), que nous nous indignons à propos de ce genre d'appels nous contraignant à contourner des problèmes dont la réalité est flagrante et, de plus, pertinente, donc durable. Il serait inutile et vain d'entrer dans des détails.

Je juge préférable de m'en tenir à ma théorie de la véracité, selon laquelle, et en dépit de l'argumentation humanitaire de Kant, qui justifie, dans certaines conditions, le mensonge, toute vérité est toujours bonne à rappeler, n'en déplaise à certaines, et ne serait-ce que pour l'instruction et l'édification des générations à venir, quitte à pardonner à ceux qui nous offensent.

L'Europe a un besoin urgent d'approfondissement de ses structures. Qui, aux États-Unis d'Amérique, évoque, de nos jours, la guerre de sécession, les atrocités commises par chacun des camps alors opposés, sinon par souci d'exacitude purement historique? Nous en sommes à imiter les Américains dans tant de domaines. Pourquoi ne les imiterions nous pas dans celui-ci, une fois nos différends résolus?



Mircea Dumitru

***THE ROLE OF THE HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION.
THE CASE OF PHILOSOPHY AND OF ITS HISTORY***

Thank you very much for inviting me to take part in this very prestigious forum. Professor Eugen Simion, member of the Romanian Academy, has already told you that I teach philosophy and logic at the University of Bucharest. Since this is my profession, I would like to make some very short remarks about the role that Humanities, in general, and in particular philosophy should play in higher liberal education. Since the topic of the conference is “How we teach literature and history?”, I believe that the closest subject I can tackle is the relationship between philosophy *per se* and history of philosophy.

As we all know, higher education aims at forming students able to make judgments about evidence and arguments that they are dealing with in their future profession and in daily life. Consequently, higher education requires teachers to instruct the students to think freely and critically about their subjects. In general, Western philosophy is conceived and traditionally sees

itself argument-based and opposed to mystery mongering and to intellectual dishonesty. This is why its weapon against these two enemies is clarity in thought and speech. Hence, the role that logic in general should play in higher education.

I am going to pattern my short intervention along the following four questions. The first issue is: what is the relationship between philosophy and its history? The second question: since I do not assume that this relation is symmetrical, I am also going to raise the question what is the relation between the history of philosophy and philosophy *per se*? Is history of philosophy a sort of metaphilosophy? Or is it - in the Hegelian way - the philosophy itself? The third issue is: what is the cultural history of philosophy? And what is a philosophical history of philosophy? Do we have here a genuine distinction between 'the cultural history of Philosophy' and this 'philosophical history of Philosophy'? And if so what should be our option? And the last issue: what is the history of ideas and what is the relation between this genre of history and the history of philosophy?

All these four questions are very difficult. In the following, I am going to deal with them in a cursory way.

The first issue: what is the relationship between philosophy as such and its history? This is a very complex and difficult issue and the answer to this question is not straightforward; because, to begin with, the question itself is ambiguous and we need to make it more precise and to disambiguate it. Do we have here a presupposition in favor of their existing a unique philosophy, and this one and only philosophy is questioning its relation to its own history? It is obvious that there are different kinds or genres of philosophies which are irreducible to each other; for instance, Gottlob Frege's ontology of abstract objects, Husserl's phenomenology, Heidegger's existential analytic of the *Dasein*, Ludwig Wittgenstein's logical atomism, or Willard Quine's holism and empiricism. These are only some of the most important intellectual and conceptual configurations that have been developed in the last one hundred and fifty years or so, and all of them are more or less self-contained and self-sustained, as configuration of philosophical concepts and arguments.

So, I think that a very useful distinction which helps us to group together and to systematize these very diverse philosophies is prompted by some answer to the issue to what extent they incorporate into their very substance a historical and diachronic dimension. Some philosophies are more historically oriented. Such are for instance, hermeneutics, neo-Thomism, or neo-Marxism. Some other philosophies are more logically oriented, and here I mean different philosophical investigations grouped together under the generic label of analytic philosophy. What is characteristic for this latter kind of philosophy is the clarification of questions, problems, and statements through the logic analysis of the language or through conceptual analysis. Eventually, we aim at the logical clarification of our thoughts through the clarification of the language that we use in order to express our thoughts. And this is why logic and argumentation play an essential and decisive role in this way of doing and practicing philosophy.

The second issue that I raise: what is the relationship between the history of philosophy and philosophy as such - is history of philosophy a sort of metaphilosophy? Now, I believe that from the vantage point of logically oriented philosophies, the history of philosophy plays the role of a metaphilosophy. So what is its role, anyway? The role of this metaphilosophy is to examine and assess the hidden presuppositions of philosophical problems, the connections between the presuppositions themselves and the problems themselves. The answers to the problems depend upon how one is stating the problems. What history of philosophy becomes now is a sort of conceptual map which is a guiding device for navigating the territory of possible answers and

solutions to the perennial philosophical puzzles and problems. This intellectual or conceptual map is like a geographical map, since it gives us ways of world-making, ways of approaching philosophical problems and concerns, and not a unique route to a unique truth.

Now, the third issue: what is the cultural history of philosophy as opposed to the philosophical history of philosophy? In this regard the main distinction that I want to draw is that between the internal or intrinsic history of the factors that motivate the development of philosophy versus the external or extrinsic history of philosophy. I propose to equate the cultural history of philosophy with the extrinsic explanations of how philosophy develops over the time and the philosophical history of philosophy with the internal or intrinsic explanation of the dynamic of the philosophy.

It should be obvious, I think, that for professional philosophers this intrinsic or internal way of doing philosophy is what is very appealing, whereas for people who are interested more in the history of ideas, the cultural background and context, the connections and relationships between philosophy and the other major configurations in the sphere of culture should be more important and prevalent.

As to the fourth question: what is the history of ideas and what is the relationship of this to the history of philosophy? Very briefly, it seems to me that for everyone practicing philosophy, history of philosophy is a very specialized and professionalized domain of philosophy. Of course, in order to do a good job in history of philosophy, we need some instruments such as, for instance, if you do ancient Greek philosophy, you need to read in the original the works of Greek philosophers, or if you do philosophy of mathematics you need to know at least a bit of modern mathematics. As opposed to this way of conceiving the history of philosophy, there is a broader history of ideas, philosophical ideas included. This is a serious and important study which should be carried out using specific methodologies and aiming at goals which belong to the study of history, rather than to the study of philosophy per se.

Unfortunately, nowadays we experience this situation in which, in the high school and in the university curricula, the role of the Humanities is gradually shrinking and diminishing. This is a very bad situation, indeed, and it is also an ironical situation. For, on the one hand, everybody accepts and agrees that in order to build and to educate citizens of contemporary liberal democracies, we need to educate them in schools and to convey to them the idea that political rights and freedom should be supported by individual responsibility; and then, for achieving this goal there is nothing more important than teaching our students humanities in general, literature, history and philosophy. On the other hand, though, I know very well, as the Rector of a very important university in Romania, the University of Bucharest, that some factors which have a very feeble connection with this sphere of culture, ideas and academic issues in general, are putting a stronger pressure on the processes in the Academia and in the universities which are conducive to this undesired outcome which is the shrinking and the diminishing of the place and role of the Humanities. This is, by any standard, a very bad outcome. Unfortunately for all of us, the future in sight does not look good at all.



Gilles Bardy

HISTOIRE ET LITTÉRATURE, ENTRE ABUS ET RETRAIT. OÙ EST LA VOIE ?

Monseigneur,
Messieurs les Présidents,
Excellences,
Mesdames et Messieurs,

Malgré le titre de mon intervention, et sans trop insister sur les tristesses et les risques, déjà si bien évoqués ici, de l'état de l'enseignement à l'heure actuelle dans nos contrées européennes – avec des universités qui, vient-on d'apprendre, vont même être amenées à devoir disparaître –, je me suis surtout proposé d'esquisser quelques idées sur le papier, un peu vite sans doute, mais qui auront quand même, je l'espère, dirigées en particulier sur l'histoire, quelques liens entre elles, même si certaines paraîtront, dans le cadre de ce forum et cercle prestigieux, un brin ludiques ou pas très sérieuses. Modestes, en tout cas !...

Est-on libre et tranquille lorsqu'on n'a pas... d'histoire ?... Au-delà du jeu de mots facile et équivoque sur le sens du mot « *histoire* », nous nous souvenons que certaines idéologies fumeuses ont voulu revendiquer, y compris à travers des penseurs aux ordres, diverses « *morts* » de l'histoire, terreaux supposés de création d'une certaine forme archétypale d'« *homme nouveau* ».

Nietzschéen ou pas, mais athée de préférence, individu sans passé, ni bon ni mauvais, homme malléable comme la glaise de l'apprenti-sorcier, homme utilisable en tant qu'instrument sans âme, corvéable, d'une vacuité tranquille, être impassible, sans états d'âme ni doutes existentiels, sans destinée, déjà visualisé et comme annoncé, dans sa tragique insouciance, à travers un film culte de George Pal qui date des années 1960, « *La Machine à explorer le Temps* » (« *The Time Machine* »), lui-même réalisé d'après le roman emblématique de Herbert George Wells publié environ un demi-siècle auparavant.

Sans vouloir convoquer ici quelques spécimens classiques d'« éléphants célèbres », rappelons que des études scientifiques, pas toujours très douces, mais relativement récentes, faites sur la mémoire d'animaux supérieurs, de poissons, d'invertébrés, d'insectes, ont prouvé – ce dont on se doutait bien déjà – que les durées de la mémoire étaient très diverses, selon les espèces, mais aussi, au sein de chacune, selon les individus.

Or, la mémoire est indéniablement liée à une forme d'histoire, et « l'histoire mémorielle » est de deux types : personnelle et directe, d'une part, et, d'autre part, indirecte et reprise, apprise, donc *transmise*.

Cette seconde composante contribue à fonder la cohésion, l'identité sociale, sans laquelle une société vacille et perd son visage. C'est dans ce second champ que prend effet le rapport à l'Autre, apprécié comme un semblable, sous les couleurs d'une harmonie globale consensuelle et d'une proximité ressentie. Le passé y *explique* un présent et permet de le « gérer », de l'administrer, de le filtrer, ne fût-ce que pour se protéger ensemble et, si possible, se développer, se retransmettre, se propager.

Chez nous les Hommes, ce passé mène surtout vers un *futur*, qu'il éclaire quelque peu, avec plus ou moins d'acuité, de certitude, jusqu'à de longues années ou décennies de distance, dans des champs structurables de projections ou de projets.

La « *conscience historique* », la mémoire de certains hyménoptères n'excède pas la journée. Encore cette mémoire n'est-elle liée qu'à des stimuli simples, plaisir ou, surtout, inconfort et douleur. L'on arrive à induire pourtant chez certains individus de l'espèce, mais pas chez tous, un temps de « *conscience* » du passé proche plus allongé, une « mémoire personnelle » plus soutenue, de deux ou trois jours. Par là, l'expérimentateur se fait un peu « l'historien » particulier de ces bestioles-là : il leur offre – ou plutôt il leur impose – un peu de leur passé plus « lointain », agréable ou douloureux, mais dont, sans lui, elles n'auraient pas, ou plus, de bribes de souvenirs.

Cette mémoire induite, presque artificielle, indirecte en tout cas, avec ses pans positifs ou négatifs, c'est, sans trop de caricature, le schéma de celle que *l'historien véritable*, à travers des *choix*, *transmet*, mais bien plus largement cette fois, à un *ensemble* d'individus, de publics. De publics *contemporains* d'abord, mais aussi, qu'il le souhaite ou non, de potentiels publics *futurs*. Son rôle, qui s'ancre dans le présent pour ses contemporains, l'ancre aussi dans un *passé* particulier, un passé « à venir », celui des générations ultérieures. Il est donc tout à la fois expérimentateur, explicateur et analyseur – pour ne pas dire analyste –, mais aussi, pour plus tard, *témoin* d'un temps, le sien, qui sera lui-même soumis à son tour aux expérimentations et analyses futures.

« *Écrire* » l'Histoire, c'est également – qu'on en accepte ou pas l'idée, dérangeante – « *filtrer* » l'Histoire. Car écrire, comme en Littérature, c'est *choisir*. Et choisir, c'est filtrer. Et filtrer, c'est, tout proche des sens traditionnels de la photographie argentique, agir pour « *révéler* » puis pour « *fixer* » et consolider. Mais quels filtres adopter et adapter pour *transmettre* ?

Au-delà du fond, l'Histoire, comme d'ailleurs la Littérature, qui lui est essentiellement liée, débute de fait par le *choix*. Celui de la *forme* (thématique, chronologique, idéologique, philosophique, religieuse etc.) ; celui de la *focalisation* – l'on pourrait presque dire, comme en photographie aussi, de la « focale » – (indices, contours et caractères du proche ou du lointain plus vagues ou au contraire plus précis) ; celui de la *fonction* (éveilleuse, formatrice, objectivante, ou trompeuse, manipulatrice, complaisante) ; et, enfin, celui de la *destination*, c'est-à-dire du public récepteur, qu'il soit isolé ou multiple. À cela s'ajoute encore celui de la *durée* de transmission (celle des cycles, des leçons par exemple), et de l'*ampleur*, écrite ou pas (articles, plaquettes, volumes, collections, séries etc.). Sans être mathématicien, l'on déduira que l'ensemble des combinaisons possibles de tels critères de choix incontournables – et, aussi bien, ne sont-ils pas limitatifs – aboutit à plusieurs bonnes centaines d'agencements. Une lourde équation, mais à travers laquelle le critère de l'*objectivité*, quels que soient les éclairages à apporter, devrait être avant tout recherché et pouvoir dominer.

Pendant, n'y a-t-il pas comme des *couleurs*, des *variations* de l'objectivité ? « *Nous attendons de l'histoire* – lançait avec justesse Paul Ricœur voilà déjà plus d'un demi-siècle – *qu'elle fasse accéder le passé des sociétés humaines à [la] dignité de l'objectivité* »¹. Encore

précisait-il aussi que « *l'objectivité* [qui convient à l'histoire – G.B.] *doit être prise dans son sens épistémologique strict : est objectif ce que la pensée méthodique a élaboré, mis en ordre, compris, et ce qu'elle peut ainsi faire comprendre* ». C'est ce qu'il appelait « *la bonne objectivité* ». Une objectivité, par conséquent, qu'il convient de convoquer à chaque étape de la démarche dans une activité honnête d'historien, de diffuseur.

Mais l'exercice est difficile, qui consiste donc à se garder, à s'isoler vraiment de *l'idéologie* – ou *des* idéologies – du moment. Et, lorsqu'on dit « idéologies », l'on ne devra pas se limiter à penser aux plus visibles, aux plus repérables, à celles – du moins à l'aune des réglages de notre Europe – des « extrêmes », de « droite » ou de « gauche », mais aller jusqu'à celles des plus anodines et estompées.

Pour risquer ici une image, l'historien, le diffuseur, ne doit pas tenter de cloner ses « gènes » culturels, ou, bien pis, idéologiques, comme pour se « reproduire » au plan d'une projection mentale. Cette volonté de reproduction, quasi génésique, la nécessité ressentie de répandre ses gènes, fussent-ils culturels, de répandre son espèce et ses semblables, doit être mise en sommeil et effacée. L'on entrerait sinon dans ces domaines noirs, avérés ou fictionnels, d'idéologies créatrices de monstres, d'êtres façonnés sur les mêmes presses psychologiques, d'individus construits sur décalque. L'histoire encore récente rappelle que des parties de notre Europe, à l'Est comme à l'Ouest, en ont déjà fait de tragiques expériences, de celles qui brisent encore aujourd'hui certaines autres contrées, et cela, au demeurant, dans une bien surprenante et inquiétante indifférence occidentale, comme si notre mémoire se trouvait elle-même en train d'être sélectivement occultée. Dans le mauvais sens, en tout cas, cet homme nouveau évoqué tout à l'heure serait alors pis encore, complètement emmuré, intolérant, sectaire, mécaniquement nourri de froides certitudes, orphelin du passé. Dans le bon sens, en revanche, il doit être bâti libre, tolérant et ouvert, *bienveillant* surtout, et conduit *par* et *vers* une capacité de recul par rapport aux faits, en ce que l'on pourrait appeler un relativisme serein et conscient d'un passé commun. Cela s'apprend. Ou se détruit... Et c'est là l'honneur de l'historien, de l'enseignant d'histoire ou de littérature, que de pouvoir encore, en notre Europe, s'il le veut – mais, ça et là, jusqu'à quand en fait ? –, emmener ses publics naviguer bien au-delà des amarres tenues par certains « programmes » ministériels. Des programmes réglementaires aussi thématiques que successifs et que de plus en plus de voix condamnent comme faits pour lutter, au-delà du convenu des discours-vitrines, contre la formation « générale » et structurante qui pourtant, jusqu'à naguère, avait été si positivement opérante comme bagage définitif chez des générations et des générations d'adolescents.

L'Histoire, au sens de science historique, son enseignement, au sens de discipline, doit avant tout être objective, c'est-à-dire honnête et *digne*.

Dans nos sociétés encore libres, ou qui le sont redevenues, elle doit *rendre compte* pour pouvoir *former* des hommes et des caractères, aussi détournée que possible des idéologies et des *abus*, voire, malgré l'apparent paradoxe, des philosophies. L'historien, l'enseignant d'histoire doit être bien plus un *descripteur* ou un témoin, donc un éclairé, qu'un *prescripteur*. Dans le premier cas, il est comme tributaire d'une naturelle demande *sociale* qu'il doit d'ailleurs susciter. Mais, dans le second, il l'est d'une demande, d'une commande *politique*, qui, trop souvent, devenue injonction, fautive et méprise l'histoire, l'utilise et en abuse. Son rapport à la société où il vit, à celles, contemporaines, qu'il analyse, et à celles, révolues, qu'il ravive, devient alors beaucoup plus un *contrôle*. Le mépris officiel, étatique, de l'histoire n'étant rien d'autre que la démonstration d'une volonté de tromper, de *surveiller* et, pour paraphraser une autre étude célèbre, de *punir* ; ou pour le moins un paravent commode pour masquer des incompétences et

des peurs. S'il y adhère, l'historien, l'enseignant, devient alors un tailleur stipendié de prêt-à-porter normatif, un avocat opportuniste d'une fausse vérité « unique », vérité nombriliste qui, au début, hésite souvent à s'avouer totalitaire et se pare des toilettes, guère moins répulsives, d'un libéralisme autoritaire. Il s'échappe à lui-même et devient un commissaire de la pensée, le passage étant bien trop aisé *de la chaire au prétoire* – pour paraphraser ici un sous-titre d'intéressantes analyses cadrées sur *le rôle social de l'historien*. La culture de commande, d'injonction, historique ou littéraire, avec ses relents pré-totalitaires, ne peut que redouter les ouvertures que confère la culture générale et tenter d'exclure celle-ci des mémoires.

Et c'est aussi, ce me semble, l'une des explications corollaires primordiales de la forte perte de vitesse, certains iront jusqu'à dire de l'effondrement, dans nombre de nos écoles, de nos universités, dans les médias même, de ce qu'on appelait encore communément il n'y a pas si longtemps chez nous « *les humanités* », ces mêmes fameuses « *umanioare* » – si efficaces pour l'acquisition d'une solide culture générale, et qu'a rappelées ce matin le président Eugen Simion – de l'ancien système d'enseignement roumain, toutes clés précieuses de savoirs ouverts dont il faut craindre une mise en extinction, et relativement auxquelles l'on pourrait d'ailleurs se demander si l'engouement, depuis plusieurs décennies, pour les inter- et pluridisciplinarités, et, un peu plus récemment, la transdisciplinarité, n'en constitue pas aussi comme une sorte d'écran de remplacement, au demeurant très fécond.

L'histoire, comme la littérature, leur enseignement, ne doivent donc pas être une publicité idéologique. Ce sont à la fois des ouvertures et des *moyens*. Il faut former, sans doute, mais former des êtres sociaux responsables et conscients, capables de penser en autonomie, d'analyser, de juger et de comprendre, de dégager des tendances et des conclusions. Pas des êtres à la fois grégaires et atomisés, isolés, limités à la réplication mécanique, à l'étroitesse, au clonage mental et à l'oubli des origines. Voyons-le crûment : entre la gestion d'un cheptel d'orphelins privés de passé et celle, sans jeu de mots, d'une humanité éveillée, il ne peut y avoir qu'un abysse, celui où dort le magma des dénis d'autonomie et de liberté.

Pour la jeunesse de l'Europe, quelle stratégie, quels montages objectifs adopter ?

La *voie* me semble double, à faire démarrer dès avant l'adolescence : en chacun de nos pays, la voie d'une histoire *locale*, d'une histoire *nationale* et d'une histoire *européenne*, toutes trois *progressives* et raisonnablement complètes dans la vastitude de leurs limites temporelles. Ce sont là les ancrages d'une mémoire collective, une voie de cohésion. Et, amenée comme en toile de fond, jugulant de pair tout ethnocentrisme, la voie parallèle d'une histoire réellement *mondiale*, ou plutôt extra-européenne, sans exclusive, et évidemment plus synthétique, celle qu'on peut nommer histoire, globale, de l'Humanité.

Mais qui, en grande diffusion, règle depuis des années, des décennies, les manuels d'histoire ? Les grandes orientations ?

Bologne ou pas, elles sont définies avant tout, trop souvent en tout cas, directement par des suites de politiciens et bureaucrates de profession, agents fugaces plus d'une fois non spécialistes, plutôt que par des historiens autonomes et non épisodiques. À cela s'ajoute le poids de leur adoubement, de leur dépendance politique. L'on ne peut s'étonner que l'enseignement de l'histoire, de la littérature, ainsi devenu résultante d'obédiences aux contours capricieux, en arrive, réforme après réforme, à n'être plus guère que thématique, glissant jusqu'à l'entrechoquement artificiel des chronologies. La question, celle de l'impartialité, s'immerge dans bien d'autres complexités, qui dépassent bien sûr les frontières de notre Europe. L'on imagine mal un historien chinois avoir la même perspective affichée qu'un Tibétain sur l'histoire contemporaine du Tibet, ou un historien cubain ou angolais arborant la même vision sur le

colonialisme, l'histoire espagnole ou portugaise qu'un historien espagnol, portugais ou français sur celles de l'Amérique du Sud ou du Maghreb ; un historien anglais ou scandinave donnera-t-il les mêmes lectures qu'un Chypriote, un Maltais ou un Grec quant à la Turquie, ou qu'un Bosniaque sur le Kosovo ? Mais n'y aurait-il alors que blocages, partialités, incommunicabilité même ? Cependant, quelle est l'alternative ?

Il nous faut donc trouver, pour écrire, pour éditer l'Histoire, à destination des jeunes Européens, non pas un, mais *des* dénominateurs communs, inclus dans une *linéarité* ouverte. Il nous faut une histoire affranchie le plus possible de la marque des États et de leurs « raisons », une histoire étayée comme résultante *stable*, traçable et pérenne du travail collectif de personnalités compétentes incorruptibles, libres, responsables et sereines, rigoureuses aussi, d'horizons tant nationaux (personnels) que philosophiques (conceptuels) et plurinationaux (européens et universels) différents. Une histoire qui, justement, soit moins une école du convenu normatif, du mensonge, de la fable assénée, qu'une École avec un grand « É » : non l'école figée par les appointements serviles, non l'école de mise en concurrence vénéneuse des mémoires, non l'école passéiste et ankylosée des excuses, ni des attaques, ni des auto-flagellations, ni même de l'obsession du rachat, mais une école sans voiles idéologiques, contextualisante, de *tolérance* et donc de dialogue, une école, concrètement redynamisante, de *solidarité* et, bref, un espace culturel fraternel et stimulant, qu'on puisse laisser ouvert, de *liberté*.

Surtout, ce que je crois essentiel, c'est qu'il nous faut *remoderniser* l'Histoire dans son enseignement et ses principes : l'histoire de nos contrées, de nos peuples, sans pour autant devoir négliger la nécessité *naturelle* d'indignation non sélective devant les atrocités, devra désormais être bien avant tout l'histoire de nos amitiés, et, pour les conflits passés, l'histoire des volontés d'apaisement qui s'y inscrivent, celle des facteurs de paix, d'équilibre, une histoire sans *a priori*, sans, comme je viens de le dire, auto-flagellations ni repréailles, mais également sans *retraits* tabous. Cela procède d'une véritable mission humaniste, spirituelle et morale de vigilance et de rigueur. D'alliance interne et transnationale aussi.

Pour prendre quelques exemples symboliques et en forme de questions, la présentation globale de l'histoire des Juifs d'Europe, pour une période tragique encore récente, ne doit-elle pas mieux prendre en compte les nombreux épisodes locaux, en fait emblématiques et fédérateurs, mais souvent peu soulignés, où interférèrent des « justes parmi les nations », dont le signataire de ces propos, comme tant d'autres, conserve d'ailleurs des images précises à travers le souvenir de belles actions de ses aïeux ?... Par exemple aussi, un Robert Schuman, inscrit dans une si remarquable ligne intellectuelle et philosophique, ne serait-il pas un archétype à davantage célébrer qu'à travers de simples noms de bâtiments ou de rues ? Après l'avoir vu élevé au rang des bienheureux, redeviendrait-il conseillé tout à coup d'occulter certaines clefs fondamentales de sa biographie, Charles Martel ou Jeanne d'Arc, ou encore, puisque nous sommes ici en Roumanie, un Vlad Țepeș ?... Ou de saupoudrer sur un Eminescu des oripeaux de bouc émissaire de leurs frontières, celles, si familières, de ce qu'on appelait jadis des colonies, devront-elles persister en tant que certificats de dissolution sociale, comme pour réactiver, voire inventer des ressentiments ou des haines de toute manière à présent dépassés ?... Et cela d'autant plus que l'Europe n'est plus du tout, pas plus que la Turquie par exemple, une puissance colonialiste... Non, certes, à l'évidence, il n'y a plus à ranimer tous ces relents !...

J'ajouterai enfin, en guise de contrepoint, au risque d'y trop insister, que cette histoire-là, résolument moderne, révolutionnaire même à plus d'un égard, devra abandonner dorénavant les rituels anxigènes, les boulets des autocensures, les dérives commodes des tentatives justicières, tant victimisantes que de haine de soi, s'en affranchir avec constance et sans retour. S'il est

quelque lieu où, effectivement, tourner le dos au passé, c'est bien celui-ci.

C'est la seule voie pour entrer sur les terres courtoises et si extraordinaires de la *bienveillance*, forme fondamentale d'un humanisme sans lequel notre Europe *jamais* ne pourra exister dans la sérénité objective d'un consensus social porteur de liberté, et qui devra devenir un précieux héritage, un patrimoine de cœur que respecteront avec le plus grand attachement tous nos descendants.

C'est en tout cas, et non sans un regard aussi vers les heureuses thématiques des deux précédentes éditions bucarestoises de « *Penser l'Europe* », ce que je souhaite, ici, à la fois pour notre « Europe *avant* (!) cinquante ans » et comme lumineux support, en vérité éthique et transdisciplinaireⁱⁱ, pour les « valeurs du monde européen » !

Je vous remercie pour votre attention.

¹ Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955, p. 24.

² Olivier Dumoulin, *Le rôle social de l'historien*, Paris, Albin Michel, 2003.

³ Je renvoie bien sûr ici à la flamboyante – et, en quelque sorte, franco-roumaine – *Charte de la Transdisciplinarité*, adoptée lors du *Premier Congrès Mondial de la Transdisciplinarité* des 2-7 novembre 1994 (Couvent d'Arrábida, Portugal, 6 novembre 1994), et notamment aux féconds principes humanistes exprimés en ses articles 8, 11, 13 et 14.





Gisèle Vanhese

LA LITTÉRATURE ROUMAINE ET L'IDENTITÉ EUROPÉENNE

Depuis plusieurs décennies, la dynamique entre Centre et Périphérie (ou Marges) polarise de plus en plus l'intérêt, en vue d'établir ce qu'on a coutume d'appeler le canon littéraire européen. Quels sont les auteurs les plus aptes à former l'identité du citoyen européen et, surtout, selon quels critères les choisir? Un tel choix comporte des implications non seulement éthiques, mais aussi des conséquences sur les plans didactique et traductologique (avec bien entendu des retombées économiques, par exemple, pour les éditeurs). En effet, plusieurs voies s'offrent pour la construction d'une identité et d'un imaginaire européens et je m'interrogerai aujourd'hui sur le fonctionnement et les typologies de l'enseignement universitaire concernant les auteurs roumains qui y sont proposés à l'étranger. Je partirai de mon expérience à l'Université de la Calabre (UNICAL) où je suis titulaire d'une chaire de Littérature roumaine et où, depuis quinze ans, j'ai aussi la responsabilité du cours de Littérature comparée à la Faculté de Lettres et Philosophie (Département de «Studi Umanistici»).

1. Typologies d'enseignement de la littérature roumaine à l'étranger

Je distinguerai tout d'abord trois typologies de cours qui ont tous, comme stratégie fondamentale, d'introduire et approfondir la connaissance de la littérature roumaine auprès des étudiants étrangers (ici italiens). Le premier type concerne les cours de Littérature roumaine s'adressant, avec les cours de Langue roumaine, à des étudiants qui la choisissent comme l'une des deux littératures et langues principales au même titre que l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol. Je peux affirmer qu'à l'UNICAL, j'ai réussi à instituer – parmi les grandes langues et littératures européennes – l'enseignement de la langue et de la littérature roumaines qui sont ainsi présentes à la maîtrise triennale et à la maîtrise biennale de spécialisation. J'ai surtout créé un cours de Langue et Littérature roumaines qui ne constitue pas l'un des deux cours de langues et littératures fondamentales, mais qui a le statut de troisième langue et littérature. Ce cours est devenu un véritable pôle d'attraction pour tous les étudiants qui désirent avoir une première approche de la littérature et culture roumaines, leur nombre oscillant entre 50 et 80. Les auteurs roumains étudiés sont, de manière prépondérante, les classiques et les écrivains contemporains les plus importants.

Le deuxième type d'enseignement – et j'aborde ici ce que j'appellerai les moyens non traditionnels de diffusion de la littérature roumaine – concerne la Littérature comparée, discipline qui a anticipé les principaux enjeux de la modernité sur les versants de l'internationalisation et du multiculturalisme. Il s'agit d'un cours monographique: le sujet change chaque année et porte

alternativement sur un personnage (par ex. Ulysse), un thème (par ex. le paysage, l'ange déchu), un archétype (par ex. l'Eau) ou un mythe (par ex. les Sirènes, Ondine) analysé dans un vaste corpus comprenant des auteurs du XIX^e et du XX^e siècle de langue italienne, française, anglaise, allemande, espagnole, roumaine (avec parfois des écrivains albanais, grecs, russes, arabes et autres). Il s'agit le plus souvent de poètes et parmi ceux-ci, en ce qui concerne la littérature roumaine, les plus requis sont Eminescu, Lucian Blaga, Bacovia, Arghezi ainsi que des poètes contemporains comme Nichita Stănescu, Ana Blandiana et quelques autres. On peut leur ajouter Paul Celan comme poète de langue allemande dont l'origine roumaine est mise en évidence. Le cours a été pendant plusieurs années obligatoire à l'UNICAL pour tous les étudiants de Langues et de Lettres (environ 500 par année académique), ce qui montre l'ampleur du public concerné en ce qui concerne la réception des auteurs roumains. Ajoutons que ces enseignements donnent lieu à des mémoires de fin d'études sur les auteurs proposés en classe.

2. La traduction médiatrice

Notons que les étudiants de Langues et Littératures étrangères connaissent en général deux langues étrangères principales alors que les étudiants de Lettres en connaissent en général une seule. La traduction joue donc un rôle stratégique dans l'étude des auteurs étrangers pour le cours de Littérature comparée. La perspective méthodologique que j'ai adoptée, la mythanalyse, va avoir des répercussions fondamentales sur le type de traduction requise dans ce cours. En effet, l'approche théorique comparatiste permet de construire une grille d'analyse destinée à être ensuite «appliquée» aux œuvres des divers auteurs pris en examen. En bref, à partir des théories de la mythocritique, est élaborée la constellation thématique et symbolique spécifique du thème, mythe, archétype choisi, qui structurera le cours durant l'année.

Rappelons que pour Pierre Brunel, la méthodologie de la mythocritique s'articule selon trois «phénomènes» prépondérants: l'émergence, la flexibilité, l'irradiation. «La *flexibilité* conjugue à l'*émergence* permettrait alors de repérer, écrit André Siganos, l'allusion dans sa “souplesse d'adaptation” en même temps que dans sa “résistance” à toute dévaluation en simple allégorie, maintenant une “présence autre” dans le texte, présence *irradiante*»¹. C'est surtout l'irradiation du mythe qui pose problème. En effet, constate Pierre Brunel:

la présence d'un élément mythique dans un texte sera considérée comme essentiellement signifiante. Bien plus, c'est à partir de lui que s'organisera l'analyse du texte. L'élément mythique, même s'il est ténu, même s'il est latent, doit avoir un pouvoir d'irradiation².

Comme le souligne Brunel, l'irradiation du mythe (mais aussi du thème, de l'archétype ou du symbole étudié) peut se manifester de manière «ténue» et même de manière implicite comme l'affirme de son côté Gaston Bachelard³. Le philosophe dijonnais tend ainsi à repérer, par delà les références évidentes, les allusions les plus subtiles et à en détecter la puissance irradiante. Bachelard exhume ces traces indicielles et remonte au mythe dont elles constituent une émanation textuelle. La démarche herméneutique bachelardienne rejoint ici celle de Pierre Brunel qui affirme que c'est à partir de certains mots ou de certaines images que s'organise l'analyse du texte selon la mythocritique. On mesure ainsi l'importance de travailler sur des textes originaux en Littérature comparée. Mais lorsque les étudiants ne connaissent pas toutes les langues, le choix d'une stratégie traductologique précise s'impose.

Je n'entrerai pas aujourd'hui dans la vaste problématique de la traduction littéraire, mais je reprendrai à Henri Meschonnic plusieurs concepts opérationnels comme ceux de «décentrement», «annexion», «forme-sens», unité «culture–langue–temps» en montrant leur

lien non seulement avec l'acte traductif mais aussi avec l'exégèse comparatiste. À partir de la méditation de Louis Massignon sur les langues sémitiques et en particulier de l'affirmation «Pour comprendre l'autre, il ne faut pas se l'annexer, mais devenir son hôte», Henri Meschonnic montre que la traduction véritable est «décentrement» et non «annexion». Reprenant les analyses d'Emmanuel Levinas sur l'Autre et sur Autrui, Antoine Berman parlera à ce sujet de visée éthique de la traduction et comparera le «décentrement» à un «métissage»⁴ entre deux langues et entre deux cultures. Pour Henri Meschonnic,

le *décentrement* est un rapport textuel entre deux textes dans deux langues-cultures jusque dans la structure linguistique [...]. L'*annexion* est l'effacement de ce rapport, l'illusion du naturel, le comme-si, comme si un texte en langue de départ était écrit en langue d'arrivée, abstraction faite des différences de culture, d'époque, de structure linguistique⁵.

Dans les disciplines universitaires qui ne s'adressent pas prioritairement à des étudiants connaissant la langue et la littérature roumaines, comme le cours de Littérature comparée, l'étude des textes d'auteurs roumains passe donc obligatoirement par la traduction. Traduction qui doit comporter des caractéristiques particulières vu le type de méthodologie comparatiste adopté et qu'offre, à mon avis, la traduction philologique. Traduction sourcière, littérale, accompagnée d'un appareil métalinguistique comprenant au moins des N.d.T. (et – ce qui est hautement souhaitable – préface, introduction ou postface) et qui peut ne pas coïncider avec les ambitions de la traduction littéraire plus cibliste. Je crois en effet que les termes de civilisation, ceux qui sont le plus porteurs d'informations, ainsi que les termes spécifiquement connotés d'un auteur s'inscrivent eux aussi, mais au niveau plus spécifiquement stylistique de l'œuvre, dans cette dialectique que Mircea Eliade a mise en évidence lorsqu'il affirme, à propos de ses romans, que «la narration se développe sur plusieurs plans, afin de dévoiler progressivement le “fantastique” dissimulé sous la banalité quotidienne [...]. Cette technique reflète en quelque sorte la dialectique du sacré: c'est le propre de ce que j'ai appelé hiérophanie, que le sacré y soit à la fois manifesté et dissimulé dans le profane»⁶. Chaque auteur dissémine ainsi, dans l'espace discursif, des termes-clés qui balisent, de manière cryptique, un espace imaginaire et intertextuel spécifiques. Ne pas traduire ces termes ou les traduire imparfaitement, en les modifiant par des «embellissements», c'est réduire et même éliminer le symbolisme de l'œuvre. C'est annuler ce que Pierre Brunel appelle l'«irradiation» du mythe, du symbole, de l'archétype et du thème, où se fondent les présupposés de la méthodologie comparatiste. Le rôle de la traduction est donc fondamental pour mener à bien la mythoanalyse d'auteurs étrangers.

3. Enseignement et littérature migrante

Il existe enfin un troisième type d'enseignement permettant la connaissance et l'approfondissement d'auteurs roumains à l'étranger. C'est, par exemple, celui du cours de Littérature française, que j'ai tenu pendant de nombreuses années à l'UNICAL et où j'ai tenu à insérer des auteurs roumains francophones. Nous abordons ici une problématique – à mon avis cruciale – non seulement pour la connaissance de la littérature roumaine, mais aussi pour la création de l'identité européenne: la littérature migrante.

Eugen Simion a énuméré les différentes vagues d'écrivains roumains qui, à divers titres, peuvent s'inscrire dans le paradigme de la littérature migrante et dans celui du multiculturalisme qui entraîne toujours avec lui le corollaire du multilinguisme. Citons pour le XX^e siècle, Anna de Noailles, Hélène Vacaresco, Marthe Bibesco à la Belle Époque. Ensuite dans les années '20

et '30, Benjamin Fondane, Ilarie Voronca, Tristan Tzara, sans oublier Panaït Istrati. Mircea Eliade, Eugène Ionesco, Emil Cioran allaient suivre. «Le processus s'amplifie après la Seconde Guerre Mondiale», remarque Eugen Simion, avec «plusieurs vagues de migration intellectuelle»⁷ qui se confondent cette fois avec la littérature de l'exil. Citons Virgil Gheorghiu, Petru Dumitriu, Vintilă Horia, Dumitru Țepeneag, Virgil Tănase, Paul Goma, Dorin Tudoran, Norman Manea, Bujor Nedelcovici, Matei Vișniec, Gabriela Melinescu et bien d'autres. Il existe un intéressant dictionnaire de Florin Manolescu sur l'exil littéraire roumain entre 1945 et 1989 où ce dernier constate qu'il a distingué – quand c'était possible – l'écrivain exilé de l'écrivain migrant⁸, mais que la limite entre ces deux concepts est souvent impalpable.

Notons enfin, qu'après 1989, on observe une nouvelle vague d'écrivains migrants pour des raisons économiques, culturelles ou personnelles comme, par exemple, Felicia Mihali qui s'est établie au Québec et publie désormais ses romans en français. Élargissons la réflexion d'Eugen Simion et demandons-nous avec lui: à quelle littérature appartiennent ces écrivains? Quel est leur statut par rapport à la littérature de départ et à celle d'arrivée? Ajoutons que le critique s'interroge aussi sur le cas d'Herta Müller, de Vasko Popa, de Paul Celan, sans oublier la condition des écrivains juifs roumains émigrés en Israël.

Ces auteurs ont souvent été marginalisés dans leur propre littérature comme dans celle du pays d'accueil. Or ce sont justement ces écrivains migrants qui, par leur déplacement à travers les langues et à travers les cultures, offrent à la fois une identité et une œuvre transculturelles. Comme l'écrit Paul Celan, les poètes voyagent avec les Méridiens («Mit ihm / wandern die Meridiane»⁹). Je pense en particulier à Panaït Istrati qui transcrit, dans ses livres, ses innombrables pérégrinations de «vagabond rêveur» ainsi que l'a qualifié Eugen Simion¹⁰. Comme le reconnaît ce critique:

il s'est créé un destin, unique dans la littérature roumaine et, jusqu'à un certain point, unique dans la littérature européenne. Istrati bouleverse, par sa biographie (où entrent aussi une tentative de suicide et un acte retentissant et périlleux de dissidence face au stalinisme triomphal et dictatorial) et par ses écrits qui ne font que «fictionnaliser» ses expériences; il bouleverse toutes les typologies et stratégies scripturales connues jusqu'à lui en littérature¹¹.

Ces auteurs de la littérature migrante mettent en évidence que l'Europe n'est plus dominée par un Centre ou, si elle l'est encore, il s'agit d'un Centre éclaté. À ce propos, Jean-Jacques Wunenburger a montré que «seule l'idée de réseau rendait vraiment compte d'une évolution effective de l'Europe à venir, brisant toute hégémonie d'une unité centrale»¹². Dans cette perspective, c'est à juste titre que la littérature roumaine migrante et la littérature roumaine tout court peuvent s'inscrire dans ce réseau européen, y compris dans les programmes d'enseignement universitaire à l'étranger pour forger l'identité européenne.

Les écrivains migrants sont en effet de véritables passeurs de culture. En ce sens, ils m'apparaissent comme une transformation des *clerici vagantes*, ces intellectuels qui se déplaçaient d'université en université à partir de la fondation, en 1088, de la première université du monde occidental à Bologne. C'est à ce moment-là, observe Umberto Eco¹³, qu'est née l'idée même d'une possible identité européenne. Or, comme le remarque Paul Thibaud, «l'Europe n'est pas un espace sans frontières; c'est un espace où l'on franchit les frontières, ne serait-ce qu'en lisant une œuvre étrangère. Les Européens sont des gens qui ont rêvé, qui se sont renouvelés en se plongeant dans des imaginaires différents de celui de leur enfance»¹⁴. Les auteurs migrants offrent ainsi une stratégie spécifique d'inscription de mythes, croyances, usages





culturels du pays d'origine dans une littérature différente de la leur. Le pays d'accueil octroie le plus souvent à l'écrivain migrant une nouvelle langue, mais le migrant offre, de son côté, un don inestimable, celui d'une autre culture qu'il a apportée avec lui. Alexandra Vrânceanu affirme que ce que l'écrivain migrant perd, au niveau linguistique, par le changement de langue, «il le récupère à un niveau profond du texte, par les références aux anciens mythes de sa propre culture, qu'il traduit pour son nouveau public»¹⁵. Elle prend comme exemple *Les Nocés nécessaires* de Dumitru Țepeneag pour mettre en évidence sa relecture fantasmagorique de l'antique ballade de *Miorița* unie à une reprise intertextuelle du poème de Ion Barbu *Ritmuri pentru nunțile necesare* (*Rythmes pour les nocés nécessaires*). Il y a donc ici rencontre entre langues, cultures et imaginaires différents.

Les écrivains migrants, marginalisés par les histoires littéraires nationales, sont donc devenus – à notre époque – une catégorie essentielle pour comprendre l'influence de la globalisation sur la culture contemporaine et ses répercussions sur le processus identitaire européen. Le multiculturalisme se situe en effet au centre d'une vaste constellation heuristique qui rassemble les notions de littérature transnationale et de littérature migrante, annexant les diverses problématiques qui se réverbèrent dans les œuvres de ces passeurs de cultures. De leur côté, de nombreux politologues ont remarqué qu'à côté de la constitution effective d'institutions européennes, la définition d'un «peuple européen»¹⁶ reste encore vague et insaisissable:

il est certes difficile de cristalliser cette entité complexe, et à tout prendre multiple, qu'est l'Europe dans une définition consensuelle. Autant l'existence d'un héritage culturel commun semble aller de soi, autant sa définition soulève des difficultés insurmontables¹⁷.

Il faut donc partir de cet héritage culturel commun pour fonder une identité européenne et la transmettre aux générations futures. En ce sens, comme le rappelle Mircea Muthu, «en faisant cohabiter les trois couches culturelles – archaïque, médiévale et moderne – le Sud-Est peut aider l'Europe à réapprendre son passé et, partant, à remodeler ses projets d'avenir»¹⁸. En ce sens aussi, la Grèce – considérée comme «l'archifantasma universel de toute la culture européenne»¹⁹ – constitue un élément fondamental de ce patrimoine et de cet imaginaire.

4. Enjeux herméneutiques: au cœur de la pensée européenne

Soulignons enfin que plusieurs auteurs roumains, appartenant bien souvent à la littérature migrante, se trouvent directement au centre de la réflexion moderne et post-moderne de l'Europe. En effet, d'une façon ou d'une autre, ils ont révolutionné – chacun dans leur domaine – la pensée européenne et sont donc des éléments essentiels pour sa culture et son identité. Demandons-nous ce que serait aujourd'hui l'étude, pour la littérature italienne, du Futurisme sans une analyse préliminaire du Dadaïsme fondé par Tristan Tzara. Ou le Surréalisme, pour la littérature française, sans cette étape fondamentale de l'avant-garde qui a ses racines en Roumanie? De même que serait le théâtre de notre époque sans la révolution qu'y a accomplie Eugen Ionesco? Ou bien la philosophie sans l'œuvre de Cioran, Cioran qui a anticipé la plupart des questions existentielles de l'homme du XXI^e siècle?

Pensons encore à l'herméneutique de Mircea Eliade, un des fondateurs – avec Jung, Gaston Bachelard, Henri Corbin et Gilbert Durand – de la mythocritique. Il est certain que pour les cours utilisant la mythoanalyse (qu'il s'agisse de Littérature comparée ou de Littérature spécifique), la méthodologie que Mircea Eliade propose dans ses divers traités constitue un fondement herméneutique indispensable et doit donc être, à ce titre, enseigné. Enseignement qui permet une diffusion très ample de ce que Gilbert Durand nomme «l'anthropologie

profonde» de Mircea Eliade:

Le mouvement par lequel Eliade reconnaît au mythe et à l'image un rôle anthropologique instauratif est contemporain dans le temps et connexe aux intentions par lesquelles Bachelard étonné constatait la «prégnance» et la coordination des images face à l'édifice conceptuel de la science positive²⁰.

Par la mythologie comparée, qu'il a contribué à instituer, Eliade a ouvert la pensée contemporaine aux mythes immémoriaux qui ont fondé l'Europe. La connaissance de ces mythes permet à l'homme moderne, vivant de manière désacralisée sa condition dans l'histoire, de retrouver un symbolisme archaïque et d'accéder à une autre dimension de l'existence ouvrant sur l'ontique. Dans cette perspective, elle possède certainement un «rôle anthropologique instauratif» et peut-être même une fonction sotériologique. Eliade parle à ce sujet d'une «transmutation de la personne qui reçoit, interprète et assimile la révélation»²¹. Il s'agit en fait d'une véritable «herméneutique créatrice»²² telle que l'exposera aussi Paul Ricœur:

selon Eliade l'homme des sociétés modernes, en se retrouvant lui-même dans un symbolisme archaïque anthropocosmique qui répond à ses besoins profonds, peut recouvrer «une nouvelle dimension existentielle» et ainsi se re-crée, se régénérer²³.

Et si le XX^e et le XXI^e siècles ont redonné et redonnent au symbole et au mythe un statut heuristique fondamental, nous le devons sans nulle doute à l'œuvre de Mircea Eliade. Celle-ci a, par ailleurs, contribué à introduire en Europe la spiritualité roumaine et à en modeler la pensée pour fonder ce qu'il appelle un «nouvel humanisme». Comme le note un critique:

si l'Occident tend enfin à renouer le dialogue avec d'autres formes de spiritualité – archaïques et exotiques – si, comme l'affirme Mircea Eliade, «l'origine d'un symbole vaut la découverte d'une dynastie de pharaons», alors la Roumanie a enfin une chance de faire valoir sa spiritualité, en dépit du fait qu'elle n'ait pas connu de Moyen Age, ni de renaissance²⁴.

Des philosophes, comme Jean-Jacques Wunenburger, n'ont cessé d'affirmer l'importance de l'imaginaire dans la constitution de cette identité européenne, préconisant de «trouver dans les mythes, interprétés et intégrés par l'intelligence, des orientations de sens pour le présent et l'avenir»²⁵. Et de son côté, Cornelius Castoriadis reconnaît que «l'institution de la société ne peut séparer l'imaginaire du réel, “car c'est dans l'imaginaire que le réel se façonne, se prépare et, surtout, qu'il se crée”»²⁶. Nous pensons alors que la littérature et la culture roumaines (et plus, en général, la culture du Sud-Est européen) ont un rôle fondamental à jouer dans la construction d'une identité européenne, en particulier par leur «statut de “catégorie relationnelle” (c'est-à-dire par le rôle de *pont* entre les cultures et les civilisations)»²⁷.

Le canon littéraire au niveau européen met ainsi en évidence qu'il n'existe pas un Centre unique mais plusieurs centres reliés entre eux selon cette structure en réseau qu'a analysée Jean-Jacques Wunenburger. Nul doute que, pour la perspective de l'anthropologie profonde préconisée par Mircea Eliade, la littérature roumaine ne s'enracine dans des mythes irrigués par des sources diverses, ouverts à une mythoanalyse comparée. Et ce sont surtout les écrivains appartenant à la littérature migrante qui les font circuler, engendrant «un espace transculturel européen», nouvelle synthèse entre le Centre et la Périphérie²⁸.

- ¹ A. Siganos, *Le Minotaure et son mythe*, Paris, P. U. F., 1993, p. 29.
- ² P. Brunel, *Mythocritique. Théorie et parcours*, Paris, P. U. F., 1992, p. 82.
- ³ G. Bachelard, *Fragments d'une Poétique du Feu*, Paris, P. U. F., 1988, pp. 61-104.
- ⁴ A. Berman, *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris, Gallimard, 1984, p. 16.
- ⁵ H. Meschonnic, *Pour la poétique II*, Paris, Gallimard, p. 308.
- ⁶ M. Eliade, *Mademoiselle Christina*, Paris, L'Herne, 1978, p. 6.
- ⁷ E. Simion, «La littérature migrante», in E. Simion et G. Vanhese (ed.), *La littérature migrante – Literatura română «migrantă»*, *Caiete critice*, București, Fundația Națională pentru Știință și Artă, n. 3-4, 2011, p. 5.
- ⁸ F. Manolescu, *Enciclopedia exilului literar românesc. 1945-1989*, București, Ed. Compania, 2010, p. 8. Voir aussi du même auteur «L'esilio letterario romeno (1945-1989)», in B. Mazzoni e A. Tarantino (ed.), *Geografia e storia della civiltà letteraria romana nel contesto europeo*, Pisa, Ed. Plus – Pisa University Press, 2010, pp. 465-500.
- ⁹ P. Celan, *In der Luft*, in *Die Niemandsrose – La rose de personne*, Paris, Le Nouveau Commerce, Édition bilingue, Traduction de M. Broda, 1979, p. 152.
- ¹⁰ E. Simion, *Întroducere*, in Panaït Istrati, *Opere*, I, Ediție îngrijită, cronologie, note și comentarii de T. Vârgolici. Întroducere de E. Simion, București, Editura Academiei Române, 2003, p. LVII.
- ¹¹ E. Simion, *op. cit.*, LXXVIII: «el și-a creat un destin, unic în literatura română și, până la un punct, unic în literatura europeană. Istrati răstoarnă prin biografia sa (în care intră și o tentativă de sinucidere și un act răsunător și primejdios de disidență față de stalinismul triumfalist și dictatorial) și prin scrierile care nu fac decât “să ficționeze” experiențele sale, el răstoarnă, zic, toate tipologiile și strategiile scriitoricești cunoscute până la el în literatură».
- ¹² J.-J. Wunenburger, «Le mythe de l'Europe. L'Europe des mythes», *Caietele Echinox, Les Imaginaires européens*, n. 10, 2006, p. 10.
- ¹³ U. Eco, «Elogio dell'università. I nuovi “clerici vagantes” che custodiscono la cultura», *La Repubblica*, 30/09/2013, pp. 56-57.
- ¹⁴ P. Thibaud, «Sur la polyglossie européenne», in F. Barret-Ducrocq (ed.), *Traduire l'Europe*, Paris, Payot, 1992, p. 30.
- ¹⁵ A. Vrânceanu, «Les publics de l'écrivain multilingue et la transposition de mythes provenant de cultures mineures: *Les Noces nécessaires* de Dumitru Tsepeneag», *Studi italo-rumeni*, Torino, n. 6, 2011, p. 108.
- ¹⁶ Les mêmes interrogations concernent aussi la culture européenne. Cf. C.-G. Dubois, «Les stratifications culturelles de l'imaginaire européen», *Caietele Echinox, Les Imaginaires européens, op. cit.*, p. 311.
- ¹⁷ S. Ghervas, «Les valeurs du projet de constitution peuvent-elles fonder un imaginaire européen?», *Caietele Echinox, Les Imaginaires européens, op. cit.*, p. 43.
- ¹⁸ M. Muthu, «Le Sud-Est, une mariée en noir?», *Caietele Echinox, Les Imaginaires européens, op. cit.*, pp. 70-71.
- ¹⁹ B. Manchev, «La Nouvelle Odyssee: le continent et l'aventure», *Caietele Echinox, Les Imaginaires européens, op. cit.*, p. 201.
- ²⁰ G. Durand, «Eliade ou l'anthropologie profonde», *Cahier de l'Herne, Mircea Eliade*, Paris, Éditions de l'Herne, 1978, p. 35.
- ²¹ M. Eliade, *Fragments d'un Journal*, Paris, Gallimard, 1973, p. 547.
- ²² *Ibidem*.
- ²³ M. Borie, «De l'herméneutique à la régénération par le théâtre», *Cahier de l'Herne, Mircea Eliade, op. cit.*, p. 118.
- ²⁴ V. Ierunca, «L'oeuvre littéraire», *Cahier de l'Herne, Mircea Eliade, op. cit.*, p. 219.
- ²⁵ J.-J. Wunenburger, *op. cit.*, p. 13.
- ²⁶ Cité par S. Ghervas, *op. cit.*, p. 44.
- ²⁷ M. Muthu, *op. cit.*, p. 71.
- ²⁸ Cf. A. Vrânceanu, *op. cit.*, p. 125.



Marius Sala

LA FORMATION DE L'HOMME EUROPEEN PAR RAPPORT A LA LANGUE ROUMAINE

Dans ma brève intervention, la question à laquelle je vais essayer de répondre, en tant que linguiste et, en même temps, membre de l'Académie roumaine, est la suivante: « Comment enseigner la langue roumaine pour former *l'homme européen*? »

Dès sa fondation, au milieu du XIX^e siècle, l'Académie roumaine s'est manifestement proposé de « *défendre et illustrer* » la langue roumaine – pour paraphraser le titre du programme de la Pléiade, écrit par Joachim du Bellay trois siècle auparavant. Et pendant un siècle et demi, les savants et les chercheurs groupés autour de cette institution ont offert au public désireux de s'instruire les œuvres majeures de toute culture: *le dictionnaire-trésor* de la langue roumaine (la dernière édition complète en 19 grands tomes a paru en 2012), *la grammaire* (plusieurs variantes de cet ouvrage académique ont été rédigées le long du temps, pour tenir le pas avec les théories et les méthodes... à la page) et *l'orthographe* du roumain, dont les normes, toujours plus détaillées et plus nuancées, ont changé plusieurs fois, pour refléter de manière plus adéquate les traits spécifiques de notre langue.

Le dictionnaire-trésor du roumain est – je l'affirme fièrement – très « européen », tant du point de vue du contenu que de la forme, car ses rédacteurs l'ont conçu sur le modèle des grands dictionnaires du monde, dont le *Trésor de la langue française* tout d'abord. Et pour nous adresser à ce qu'on appelle « l'homme européen contemporain » (concept assez difficile à définir dans tous les détails, mais qui semble désigner un individu qui préfère de pianoter sur le clavier de l'ordinateur au lieu de feuilleter un livre) nous nous sommes proposé de le faire digitaliser, afin de réaliser une variante électronique de ce grandiose ouvrage, qui sera ouvert, de la sorte, à un nombre accru d'utilisateurs.

En ce qui concerne *la grammaire* (qui n'est pas exactement mon domaine !), les auteurs des ouvrages parus dernièrement chez nous m'ont assuré que leurs œuvres, qui sont au courant de l'actualité tant en ce qui concerne la théorie que la méthode, sont, en même temps, plutôt européennes qu'américaines – ce qui est un véritable succès, n'est-ce pas ? Et je leur fais confiance. Par conséquent, je suppose les étudiants roumains auxquels on va enseigner, dans nos universités, cette grammaire modernisée seront capables de mieux s'entendre avec leurs collègues européens, parce qu'ils vont utiliser un *métalangage* commun. Mais, je crois qu'on ne doit pas penser à former seulement des Roumains européens; donc je tiens à vous informer que même les étrangers intéressés à étudier notre langue, pour élargir leurs connaissances sur les langues d'Europe, afin de devenir – n'est-ce pas – plus « européens » eux-mêmes, ont à

présent à leur disposition un ouvrage moderne et accessible, à savoir une grammaire du roumain écrit *en anglais* (parue cette année à Oxford University Press), étant donné que l'anglais est devenu – comme je l'ai déjà dit à une autre occasion – le nouvel *espéranto* dans le domaine de toute science. Selon moi – et je dis cela en qualité de romaniste –, le mérite principal de ce livre de grammaire roumaine rédigé en anglais est celui de présenter notre langue en comparaison avec d'autres langues et tout en soulignant ses traits spécifiques, c'est-à-dire les faits linguistiques par lesquels le roumain semble être plus proche du latin et diffère de certaines autres langues romanes-sœurs, ainsi que des langues appartenant à d'autres familles linguistiques. Pour illustrer l'intérêt que présente une telle démarche, je vais vous donner un seul exemple, qui me vient à l'esprit tout à coup: on dit en roumain *Plouă* en un seul mot, ce qu'on traduit en français par *Il pleut* (en anglais *It rains*, en allemand *Man rechts*), mais *Piove*, comme chez nous, en italien contemporain courant (il est vrai que, très rarement, on dit aussi *Egli piove*, *E' piove* ou *Gli piove*). Et les exemples de similitudes et de différences pourraient continuer. C'est intéressant, n'est-ce pas?

Former « l'homme européen » est une tâche qui ne revient pas, à présent, uniquement aux universités. La formation d'une mentalité européenne par rapport à la langue roumaine doit commencer déjà dans les premières années d'études. C'est pourquoi nous devons convaincre les responsables du Ministère de l'enseignement et de l'éducation publique de changer les programmes scolaires, ainsi que les manuels de langue roumaine qui sont utilisés dans l'enseignement préuniversitaire, de les moderniser du point de vue du contenu et de la méthode (et cela à partir des manuels destinés à l'école élémentaire). Je trouve que c'est primordial d'apprendre à l'école, depuis les premières années, les structures essentielles du roumain *en comparaison* avec celles des autres langues, pour discerner les ressemblances et les différences.

Mais je crois que ce qu'il faut enseigner, en premier lieu, à nos jeunes compatriotes (et aussi aux moins jeunes) est surtout le respect et l'estime de la langue roumaine et de la culture nationale. Il faut leur cultiver le désir de parler une langue roumaine correcte et harmonieuse, sans abuser d'américanismes, qui sont - hélas !- très *à la mode* à présent chez nous. Je crois qu'il faut essayer de former un « homme européen » polyglotte, mais informé et cultivé, conscient d'être le citoyen d'une Europe des nations, une Europe unie, mais diversifiée du point de vue linguistique et culturel.





Valeriu Ioan Franc

ENSEIGNER A L'EUROPEENNE

A la question générique de notre section « Quelle littérature et quelle histoire enseigner ? », j'ajouterais un complètement: Quelle philosophie, quelle anthropologie, quelle théologie, quelle ethnographie, quels arts, quelle science de l'information et, en général, quel horizon de culture on enseigne dans les écoles, dans les universités ou dans les centres de recherche ou les académies?

Une première réponse globale serait qu'il est nécessaire d'enseigner tous de manière européenne, à L'Européenne, et pas seulement pour justifier notre présence au séminaire « Penser l'Europe ».

Pour prouver la préoccupation respective de notre Académie, je vous demande la permission de soumettre à votre attention en ce qui suit une brève présentation d'un exercice à l'Européenne, que les années dernières, à savoir 2010-2013, nous avons développé et finalisé avec l'assistance des fonds structurels de l'Europe communautaire – le Programme de recherche postdoctorale «La valorisation des identités culturelles dans les processus globaux ».

« **La valorisation des identités culturelles dans les processus globaux** » a été un projet essentiel, salvateur pour la recherche académique roumaine.

Pourquoi un projet essentiel, salvateur? Parce que, en même temps que son adjudication par la compétition d'attraction des fonds structurels et de cohésion, on amène à l'Académie une nouvelle source de financement pour un domaine – celui des sciences sociales et humaines – placé au plan secondaire, pas d'hier et ni d'avant-hier, dans l'espace de recherche chez nous. Combien de temps il n'a plus été possible de financer presque une centaine de projets de recherche individuels dans l'Académie Roumaine, par des bourses de plus de 25.000 euros pendant deux ans? Ou quand il a été possible d'envoyer 92 jeunes chercheurs aux stages de recherche dans l'Europe communautaire pour trois mois? Ce qui est essentiel de souligner à la fin du premier exercice d'école académique postdoctorale dans le domaine des sciences sociales et humaines peut être résumé, à l'intention de répondre aux questions ci-dessus, comme suit:

Le plus cohérent programme de recherche académique de Roumanie dans le domaine des sciences sociales et humaines. Qui parcourt au moins les titres des projets individuels arrive certainement à cette conclusion, confirmée par les qualificatifs dont on a évalué les résultats finaux des recherches : 56 des diplômés ont obtenu le qualificatif maximum, correspondant à l'évaluation d'excellence, fait qui ne devrait pas surprendre du moment que le groupe cible a été composé de titulaires de doctorat qui ont obtenu le titre académique *magna* ou *summa cum laude* en proportion de 80%! Et il faut avoir en vue que nous nous référons à huit grands domaines d'intérêt. C'est cette diversité qui a fait plus difficile, mais aussi plus belle, notre école postdoctorale.

Le plus ample programme éditorial pendant la dernière décennie de l'Académie

Roumaine, et d'après ce que je sais, de la Roumanie. Au cours des deux années on a produit 92 livres originaux, qui mettent en valeur les rapports finaux de recherche. Edités dans la collection Aula Magna des Editions du Musée National de Littérature Roumaine, évaluées B+ CNCSIS, les volumes totalisent plus de 21.500 pages, dans un tirage de 250 exemplaires par titre. 46 bibliothèques de Roumanie ont déclaré par écrit leur intérêt de recevoir ces ouvrages.

La plus vaste expansion des chercheurs de notre Académie dans l'espace universitaire et de recherche de l'Europe communautaire. Les membres de notre groupe cible ont regardé avec une grande responsabilité leur présence dans cet espace. En résistant à la « tentation de la France », ils sont allés dans 18 des 26 pays de l'UE. Je ne parle pas seulement de Londres, Paris, Rome ou Berlin et Madrid. La recherche académique s'est déroulée aussi en Finlande et en Lettonie, en Estonie et en Lituanie, en Bulgarie et en Hongrie ou en Slovénie, en Pologne et dans la République Tchèque. 138 (!) d'établissements de recherche et d'enseignement supérieur ou d'ONG européennes de notre aire curriculaire ont reçu des stagiaires dans ce projet. Mentionnons ici que notre projet a donné du courage aux jeunes chercheurs roumains stagiaires en Europe. Beaucoup de chercheurs ne se sont plus sentis gênés parmi leurs collègues européens, ayant une bourse de 1.500 euros par mois, un billet aller-retour et l'hébergement payé par le projet. Le contentement est venu en conséquence, par près de 150 communications scientifiques présentées à l'étranger et près de 100 articles cotés ISI (!), même si nous parlons de sciences sociales et humaines : philologie-littérature ; sciences historiques et archéologie ; philosophie, théologie, psychologie, pédagogie ; arts, architecture et audiovisuel ; science de l'information ; sociologie de la culture ; anthropologie ; ethnographie et folklore.

Toujours dans le même domaine de préoccupations, à l'égard de notre cycle de conférences - subsumé à la mobilité intellectuelle de nos chercheurs dans l'espace universitaire et de recherche communautaire – je peux assurer que nous avons eu la chance d'avoir, dans toutes nos actions de l'amphithéâtre de l'Académie Roumaine, quelques uns des plus importants acteurs capables de s'inscrire dans le programme de notre école. Et notons ici: L'égalité des chances dans la culture européenne ; Centre et marginalité dans la culture européenne ; Diplomatie culturelle - culture du dialogue ; La propriété intellectuelle ; Le rôle de l'Etat dans le soutien de la culture ; Culture et économie ; Un vaste curriculum, couvert de plus de 40 grandes personnalités de la culture européenne, qui se sont présentées à cette tribune pour compléter une image à l'Européenne sur la diversité problématique de notre espace culturel. Bien sûr, nous n'avons ni voulu et ni imaginé que quelqu'un de nos chercheurs voudrait des orateurs ponctuels pour chaque sujet de recherche individuelle, du supin au gérondif ou à l'infinitif ou de la chanson populaire au buccin aux plates-formes d'intelligence artificielle. Si on visionne, sur le site officiel de l'Académie Roumaine ou sur celui de l'école, par exemple, les conférences de Thierry de Montbrial (rassemblées à côté de celles prononcées au Séminaire Penser l'Europe, dans un volume splendide, à l'occasion de son soixante-dixième anniversaire), ou celles de Jacques de Decker (le dramaturge auquel on a produit la joie d'être dans la salle avec les chercheurs et les experts du projet en même temps qu'une de ses pièces était jouée à Bucarest, dans un théâtre important), on nous donne raison. D'autant plus, si vous ajouterez, à notre exhortation, les interventions de l'académicien Gil Aluja ou celles de Virgile Tănase, pour ne citer que deux exemples.

Une autre chose à retenir aussi en tant que succès de notre activité: on a créé, comme beaucoup de participants au projet l'ont dit, « **un espace de dialogue au plus haut niveau et de la plus haute qualité professionnelle** » ! Une preuve d'une nouvelle relation de collaboration entre les membres de notre groupe de chercheurs est, si vous voulez, une coordination de chaque projet en partie et de l'entier domaine par des savants dans le vrai sens du mot, qui de nouveau se sont trouvés bien dans la compagnie de leurs disciples.



S.E. Mohamed Laichoubi

LES ENSEIGNEMENTS DE L'HISTOIRE ET LES LITTÉRATURES: OU LA NÉCESSITÉ DE RESTRUCTURER LA PENSÉE POLITIQUE

Je voudrais tout d'abord remercier les organisateurs et initiateurs de ce forum, non pas uniquement parce qu'ils œuvrent avec constance et opiniâtreté depuis des années à nous assurer des débats de qualité, ils nous y ont habitué.

Mais je voudrais surtout les remercier pour le choix du sujet, un thème important sinon crucial au moment de l'élargissement du monde et des rétrécissements des espaces nationaux, ils ne nous font pas emprunter le chemin de la facilité.

Sa gravité nous interpelle, elle nous oppresse mais en même temps elle nous rapproche.

En effet tous - ci présent nous avons été confronté à des drames qui ont labouré nos consciences et lacéré nos imaginaires.

Même s'il est vrai que les événements qui ont marqué l'histoire ne sont pas commémorés de la même façon par les uns et les autres, Waterloo, la guerre d'Espagne, le 8 Mai 45, le Vietnam, l'Irlande, Budapest ...

Mais les blessures elles, apparentes ou cachées, créent une communauté du drame. Celui de l'humanité qui peine à s'identifier. La question qui s'impose à nous, comment aborder l'histoire: serait elle que jeu d'écriture faite de fascinations et d'illusions ou plutôt un chemin de conscience terrible à emprunter ?

Un pèlerinage éprouvant pour notre "humanité", mais encore plus dure à restituer à nos enfants, dans nos écoles, dans notre enseignement. Et cette enfance concernée, c'est celle qui par-delà les frontières a accès aujourd'hui, à nos voix, à nos écrits, par ondes ou pour transfert des données grâce à la connexion électronique. En effet si dans le passé l'actualité politique était restituée en déphasage par rapport au réel et en absence d'images, tout en étant, souvent centralisée aux élites notamment dans les grands empires.

Maintenant la réalité du monde est démultipliée par une explosion des images qui pénètrent brutalement dans des millions de foyers de la planète en captivant notre attention. Ce qui peut nous faire dire qu'aujourd'hui les personnes sont devenues des témoins certes passifs mais n'ignorant plus les événements et les écarts qui caractérisent notre époque.

Et graduellement, cette association aux réalités par l'image, dessine la conscience des opinions internationales, qui s'éveillent petit à petit, accompagnent le politique dans sa vision, l'influencent, ont un impact progressivement plus grand. Ils peuvent ainsi tendre précisément à éviter ce fameux enfermement dans des logiques uniformes qui ont caractérisé la majorité des sociétés coloniales.

Cette globalisation par l'image alimente progressivement un témoignage collectif auquel il est

difficile d'échapper.

Empruntons à Ibn Khaldoun cette citation pour définir les principes qui doivent guider de telles investigations. « Il faut combattre les démons du mensonge avec la lumière de la raison »

L'histoire, son écriture, ne peut plus être ce qu'elle était, la conscience aussi.

Le choix du thème et la préoccupation d'humanisme qui s'y affiche, nous place d'emblée sur le terrain des valeurs.

Mais précisément les quelles, les philosophies les plus contradictoires sont toutes argumentées et les contradictions les plus douloureuses peuvent cohabiter dans une même inspiration.

Qui restituer de Kipling, le chantre de la domination, de l'hégémonie, et de la hiérarchie des races ou l'auteur de „Tu seras un homme mon fils”, C'est d'ailleurs lui qui après la mort de son fils à la bataille de Loos écrivait „si quelqu'un veut savoir pourquoi nous somme morts, dites leurs parce que nos pères ont menti”.

Qui restituer de Jule Ferry, le promoteur de l'école gratuite et obligatoire ou l'idéologue de l'expansion coloniale qui déclarait: „Je répète qu'il y'a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y'a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures (discours du 28 Juillet 1885) „

Ce à quoi lui répondit Jules Maigne „Vous osez dire cela dans le pays où ont été proclamé les droits de l'homme”.

On peut tout aussi bien évoquer Tocqueville, Victor Hugo ou bien encore Gustave Le Bon qui précisait en 1884 „L'humanité est entrée dans un âge de fer où tout ce qui est faible doit fatalement périr”. Laissons sur ce chapitre le soin à Clémenceau de conclure et d'interpeller les consciences: „Regarder l'histoire de la conquête de ces peuples que vous dites barbares et vous y verrez la violence, les crimes déchainés, l'oppression, le sang coule à flots, et le faible opprimé tyrannisé par le vainqueur,„

Il est évident que ce parcours bref d'une partie de notre histoire commune relève cette proximité entre l'histoire et littératures, soit parce que ces dernières ont alimenté les théoriciens de la hiérarchie des races soit parce qu'elles se sont érigé en conscience pour venir alimenter le devoir d'éthique sinon d'humanité, c'est toute la problématique du rapport des littératures et des imaginaires à l'histoire.

Au concret face au déchainement souvent dramatique de l'actualité politique, des différentes époques face aux théoriciens de la colonisation.

Face à Jules Ferry, Gallieni, Leroy Beaulieu (de la colonisation chez peuples modernes 1874) Jules Harmand (colonisation et domination 1910) et autres Demaison, Sarraut (grandeur et servitude coloniale 1931) ou Georges Hardy (nos grands problèmes coloniaux)

Des hommes et des femmes de lettre se sont jetés dans le torrent tumultueux de l'histoire

Montesquieu, Condorcet, Voltaire puis Paul Louis (la colonisation 1905) André Gide (voyage au Congo 1927), Louis Roubaud (Vietnam la tragédie Indochinoise 1931), Albert Londres (terre d'Ebène), Andrée Viollis (Indochine SOS 1935), Albert Memmi, Henri Aleg (la question, contre la torture), Frantz fanon (peau noire masque blanc).

Femmes et hommes de lettres, philosophes, hommes de l'art, ils ont eu à s'ériger en objecteur de conscience et se désigner comme porteurs de valeurs humaines.

Ils ont combattu les théoriciens de la hiérarchie des races, ils ont désigné la culture comme porteuse et défenderesse de l'idée d'une humanité apaisée.

Ils ont aidé nos imaginaires à tenter de se libérer des tortures qui leur ont été infligées.

D'autant que comme le précise Saïd Bouamama (Colloque histoire et mémoire 09-10 Mai 2008 Université Paul Verlaine.

Début de citation “ la colonisation en tant que rapport social produit tant le membre de la société colonisée que celui de la société colonisatrice. Les indépendances politiques ne suffisent pas elles seules à supprimer tous les aspects du rapport colonial même si elles modifient les formes qui s’adaptent au nouveau contexte” fin de citation.

Comment nous libérer de nos tourments, quelle est le rôle de cette littérature plaçant l’humanité comme valeur centrale.

Quel est le sens de l’histoire que nous devons écrire, celle que nos enfants doivent écrire, surtout que la continuité pernicieuse des hégémonismes est là, elle véhicule toujours les idéologies de la domination, des inégalités scandaleuses notamment sur le plan économique et social.

L’habillement est certes différent des systèmes de domination coloniale, les visages également mais la persévérance de ces mêmes philosophies est là persistante.

La confusion s’est accrue, ce n’est plus des occupations territoriales mais des zones d’influence, de la géopolitique. L’affrontement n’est plus seulement militaire, il pénètre tous les espaces socioéconomiques.

Mieux les fractures ne concernent pas les autres mondes, les autres cultures. Ils déchirent y compris les tissus sociaux internes des nations développées ou dominatrices.

La crise économique a achevé de mettre à nu l’ensemble de ces phénomènes. Leur appréhension, leur perception s’est complexifiée, leur lecture est brouillée par des illusions, celles d’un régime de libertés accrues, d’une plus grande liberté d’expression mais la liberté de pensée, elle, nous semble se réduire et les libertés individuelles se rétrécir à travers les fichages des données sur les individus, les intrusions à travers les connexions électroniques dans la vie privée des gens.

Les systèmes de domination se renouvellent, les enrichissements illicites se multiplient, la dévalorisation de l’autre aussi.

Face à ces questionnements quel est la justesse des philosophies économiques et sociales qui sous-tendent nos trajectoires actuelles.

Quelle est la finalité des systèmes que nous adoptons, des visions des nouveaux mondes ou du nouveau monde que nous préconisons.

C’est évident les visions matérielles du monde se sont alimenté à l’appât du gain, et ont délité les valeurs et dévoyé les consciences.

C’est cette philosophie prédatrice d’ailleurs toujours persistante qui est venue influencer la pensée politique.

En effet une idée centrale s’est imposée ces dernières décennies laissant entendre que l’aspiration de domination est le moteur de l’économie mondiale et un facteur de progrès.

Et donc que les guerres seraient à l’origine des ces progrès de l’humanité. Mais ne nous y trompons pas, c’est certainement le contraire. Elles sont à l’origine d’anéantissements majeurs.

En effet c’est plutôt, lorsque, dans un sursaut déterminant après les périodes sombres, traumatisantes, des groupes sociaux établissent les termes de la coexistence, et lorsque les échanges s’organisent. C’est en ces périodes que se fondent les dynamiques de développement, que s’organisent les carrefours de la connaissance et que se fluidifie la circulation du savoir.

Il est évident que le progrès scientifique est lié a la formidable inventivité de l’homme, a son pouvoir d’initiative, a sa curiosité, mais il faut le rappeler pour beaucoup il est surtout lie a sa capacité de s’enrichir aux contacts des autres.

Le génie en effet ne doit pas tout et uniquement aux seules capacités individuelles, mais beaucoup à la faculté d’absorption du savoir accumule. Dans sa propre sphère mais également dans les autres sphères culturelles.

C’est pourquoi HEIDEGGER regrette une volonté effrénée de domination de l’homme, de même

qu'il reproche surtout la perte de certaines valeurs et le fait que le progrès nous éloigne de la nature de l'unité.

C'est à notre sens là que réside la problématique majeure du sujet que nous évoquons, pour reconstruire une nouvelle architecture de valeurs il faut non seulement revisiter l'histoire mais aussi « restructurer la pensée politique » actuelle pour réaliser l'histoire de demain.

C'est maintenant comme vous le suggérer qu'il faut agir.

Ceci d'autant que des experts européens eux même décrivent l'Europe comme un modèle dominé par des luttes de compétitions sourdes entre les pays, avec la persistance des hégémonismes nationaux. Ceci d'autant qu'à la faveur de la crise les difficultés s'amoncellent, les thérapies préconisées seront rudes, les prêteurs et marchés ne sont pas complaisants, et encore moins bienveillants. Ils gèrent leurs intérêts avec âpreté et multiplieront, c'est l'occasion, leurs bénéfices.

L'ancien Ministre des affaires étrangères allemand Joschka Fischer, soulignant le manque de vision de l'Europe, déclarait à ce propos, début de citation: „de plus en plus, nous voyons l'Europe comme un moyen, non comme un projet” fin de citation. En effet, certaines visions semblent plus obnubilées par des recompositions géostratégiques orientées à leur avantage que par la recherche de solutions durables. Les approches de prédatons économiques se multiplient.

A notre sens, l'économisme a trahi, sa dictature a fragmenté la pensée et mis en échec nos imaginaires. Or sans imaginaire nous ne pourrions investir notre intelligence dans la création aujourd'hui de notre Futur Méditerranéen. Cet espace qui l'Europe au nord de l'Afrique.

L'économie est devenue une science des rapports de force. Elle n'est plus un mode d'organisation de la collectivité humaine conçu pour la création de richesses et de biens. Elle a chassé la pensée et gouverne maintenant l'espace politique. Dans cet ordre d'idées, M. Seren Florensa (Directeur de l'Institut Européen) estime. Début de citation : « la classe politique se satisfait de rapports d'experts, de statistiques et de sondages.

Elle n'a plus de pensée, elle n'a plus de culture, elle ignore Shakespeare, elle ignore les sciences humaines, elle ignore les méthodes qui seraient aptes à concevoir et traiter la complexité du Monde, à lier le local au global, le particulier au général. Privée de penser, elle s'est mise à la remorque de l'économie. » Fin de citation.

C'est pourtant des audaces politiques, une lecture, une idée du monde, des combats qui ont permis le démantèlement des gouvernances coloniales, l'effondrement du Mur de Berlin et autant de ruptures historiques. C'est aussi les intelligentsia européennes qui ont structuré intellectuellement auprès des opinions le combats anticolonial, c'est Sartre, Foucault et d'autres qui ont paradoxalement accompagné des gouvernants à l'opposé de leurs idéaux politiques dans la décision de céder devant les aspirations et luttes du peuple algérien.

C'est l'intelligentsia italienne avec l'ensemble des familles politiques italienne de la démocratie chrétienne notamment, Giorgio la Pira, Maire de Florence, prophète ardent de paix messianique entre les nations et les religions, qui ont accompagné Enrico Mattei dans son soutien aux mouvements de libération des pays du sud de la Méditerranée et son combat contre l'hégémonisme.

Il paya d'ailleurs ses positions de sa vie.

Cependant, ce qu'il est utile de souligner c'est que ce dernier n'est pas né conceptuellement d'une génération spontanée, il est illustratif d'un courant de pensée dense en Italie qui, comme le précise Perry Anderson, début de citation « donne la prééminence absolue au royaume des idées en politique, conçues en tant que moyens d'action et possibilité de compréhension... la culture n'était donc pas dans cette optique, une sphère séparée du pouvoir, elle en constituait, au contraire, le passage obligé» fin de citation.

Par ailleurs évoquer l'Europe seule sans son espace civilisationnel élargi comme objet de nos

préoccupations et de nos investigations aurait pu apparaître comme une démarche opportune, cependant gare aux rigidités conceptuelles le monde est en recomposition et la Méditerranée n'est plus une mer fermée. Pendant que des pays de son pourtour s'en détournent, l'Asie et la Chine s'y invitent.

Nous avons tous à l'évidence besoin de ce diapason entre le monde intellectuel et le courage politique qui lui seul pourra initier les ruptures salutaires et imposer cette reconstruction de la pensée. D'autant que sur le plan culturel l'espace méditerranéen est une zone test parce que y cohabite, le monde Arabo-musulman, le monde hispanique, la francophonie, les Balkans et le microcosme Italien et chacun d'entre eux ouvrent la voie à d'autres espaces mondiaux plus profonds.

La préservation des Sociétés et leur évolution tient en effet à leur capacité de se réapproprier leur culture mais aussi de s'insérer dans la dynamique de façonnement des cultures nouvelles. Pour cela il est évident que l'acquisition d'instruments de réflexion renouvelés est primordiale pour accroître leurs propres capacités d'absorption mais également d'élaboration des sciences nouvelles. Faut-il des lors opérer dans un chantier commun une lente et courageuse déconstruction, à travers nos écoles et accroître notre capacité d'analyse critique, celle de nos enfants.

En fait il faut convaincre les uns et les autres que l'évolution culturelle et scientifique n'est pas rattachée ou réduite à un territoire ou à une race. C'est donc le premier postulat, le premier élément fondateur d'une éthique pour un partenariat Euro Méditerranéen.

La science et la culture sont des héritages partagées que l'on doit préserver des visions ou cadres réducteurs qu'elle qu'en soient les initiateurs Ce qui nous conduit à dire que nos constructions conceptuelles, ou encore institutionnelles, devraient pouvoir toutes induire la réalisation de compatibilités puissantes entre les différents espaces socioculturels de l'espace Euro Méditerranéen contemporain, c'est en cela que réside la seconde idée majeure pour rebâtir une cohérence à ce partenariat.

Mais plus encore il s'agira de libérer la culture, la sortir de ses réduits, des geôles dans lesquelles les différents systèmes l'ont mise et dans lesquelles ils continuent à la cantonner. Ils ont tenté invariablement de la caporaliser, la sous évaluer, l'appriivoiser et maintenant à l'insérer dans la dimension de marchandisation, à travers sa patrimonialisation et sa mise sous brevets.

En fait, il nous semble surtout important d'aller à l'ouvrage essentiel, celui de restructurer la pensée politique pour bannir tous les systèmes avilissants, inégalitaires ou qui érigent la domination et la déculturation comme valeur centrale.

Il faut par ailleurs lever conceptuellement cette équivoque majeure, l'inventivité de l'homme doit plus au génie de la paix qu'au génie de guerre. Il faut réinventer les périodes qui ont été propices à la naissance des cultures nouvelles et qui ont permis la réalisation de puissantes compatibilités entre les hommes.

Il faut à notre sens restituer aux démarches mondiales leur cohérence. En cela l'Europe peut servir d'exemple.

Il faut remettre au centre les Platon, Socrate, Ibn Rochd Averroès, Bachelard, Derrida, Heidegger.

Il est fondamental que l'on incite à ce que s'organise au plan international une responsabilité collective.



Radivoje Konstantinović

COMMENT ENSEIGNER LA LITTÉRATURE EN EUROPE ET AILLEURS?

Mesdames et Messieurs,

Il y a une question qui se pose immédiatement : est-ce que l'on sait vraiment comment on enseigne la littérature et quelle littérature dans les pays européens?

Je constate le manque de renseignements et je constate également qu'on a besoin d'un organisme européen qui s'en occuperait. Traditionnellement, la plus grande partie du temps dans les programmes de l'enseignement des littératures est consacrée à la littérature nationale. Mais qu'est-ce que l'on choisit dans la partie consacrée aux littératures étrangères?

D'une manière générale, les littératures occidentales sont bien représentées dans les programmes scolaires des pays de l'Est. On peut y ajouter, surtout dans les pays slaves, la littérature russe. Par contre, dans les programmes scolaires de l'Europe occidentale, on apprend relativement peu sur la littérature de l'Europe de l'Est. Cela se voit très bien au niveau des manuels universitaires. A titre d'exemple, l'Histoire de la littérature romantique européenne se réduit surtout à celle des littératures britannique, allemande et française. On y trouve aussi un ou deux italiens – Leopardi et Carducci, par exemple, et un ou deux russes – Pouchkine, bien qu'il ne soit pas représentatif pour le romantisme, et Lermontov. Ces derniers temps on y voit aussi le grand poète polonais Adam Mickiewicz - et c'est à peu près tout. A qui la faute ? On crie à l'injustice, on reproche aux historiens des littératures occidentales d'être superficiels, voire mal intentionnés. Les raisons en sont pourtant beaucoup plus complexes.

Sans vouloir défendre une certaine paresse des auteurs de manuels, j'attire votre attention sur le fait que, d'une manière générale, la littérature de l'Est est insuffisamment connue à l'Occident en raison de manque de traductions, surtout de traductions de haute qualité. Exemple : les premières belles traductions, traductions vraiment poétiques des grands poètes russes, paraissent seulement dans les années 70 du siècle précédent, grâce à l'effort unique du professeur Efim Etkind, chassé de Leningrad à l'époque et trouvant refuge à Paris, et de son équipe franco-belge. L'effort honorable de Turghenieff à la fin du XIXème siècle avec ses traductions en prose des poèmes de Pouchkine n'a pu transmettre aux Français la musique du vers du plus grand poète russe. Et l'exemple contraire : la traduction géniale de la poésie d'Adam Mickiewicz en 1992 a fait admirer le grand poète polonais par le public français et par la critique unanimement et c'est la raison, une des raisons certainement, pour laquelle il occupe dorénavant une place importante dans les histoires des littératures européennes. Je pourrais citer beaucoup d'exemples, mais je limiterais à deux.

Certains pays slaves dans les années 60 ont fait traduire en français les ouvrages de leurs littératures traditionnelles mais ces traductions sont passées presque inaperçues. Et pour cause. Primo – les traductions sont faites par des traducteurs débutants ou très souvent par les gens parlant un français modeste et originaires des pays respectifs. Donc, des traductions sans qualité, vraiment qualité littéraire. Secundo – c’est le choix de sujets, de titres, qui ont peu d’intérêt pour le public étranger, en occurrence le public français. Exemple : une histoire sentimentale sur le fond de l’occupation turque ou bien l’histoire de la dégradation d’une famille autrefois riche – ce sont des sujets brillamment traités maintes fois dans les littératures occidentales ; autrement dit : il s’agit de ce que l’on appelle déjà vu. Tertio – une édition parue dans les éditions mal présentées, chez un éditeur inconnu et de faible diffusion. Ce que j’appelle moi les éditions et les bibliothèques ghetto, celles qui n’arrivent pas jusqu’au grand public. Second exemple – le cas de Michel Eminescu. Autrefois il était mal traduit en français, j’étais scandalisé à lire une traduction qui présentait ce génie comme un parnassien médiocre ; heureusement , il y a une dizaine d’années a paru une belle traduction qui a déjà attiré l’attention des amateurs de la poésie. Il faut croire que le grand poète roumain connaîtra la gloire de son aîné polonais Mickiewicz. J’ajoute également une expérience vécue par moi et par notre ami Simion, et c’est un petit éloge à la politique culturelle roumaine, malgré tant de critiques, les autorités culturelles roumaines ont investi dans le projet de la traduction de Mihai Eminescu en serbe. La traduction de son chef-d’œuvre, *Lucafarul*, le thème de l’ange déchu, un des plus beaux poèmes sur le sujet, maintenant est entré dans la littérature serbe. Et le grand poète entre avec un retard de plus de cent ans dans la littérature d’un pays ami. Des conclusions à tirer à propos de cela – 90 pour cent de la littérature est accessible grâce aux traductions. Or il faut qu’elles soient de très haute qualité. En Europe et ailleurs il n’y a quasiment pas de centre d’études qui s’en occupe. La Belgique représente une exception honorable.

Je vais aborder une autre question assez brièvement, une question à mon avis très importante – comment faire connaître les littératures européennes peu connues écrites en langues de relativement faible diffusion ? Là, j’insiste sur une double perspective. Il y a la perspective nationale, les balcaniques adorent les poètes qui sont parfois héros nationaux, l’exemple typique est celui de Hristo Botev. Seulement, ses écrits en prose sont beaucoup plus nombreux que ses poèmes, en tout une vingtaine. On ne peut donc pas présenter la littérature bulgare au public étranger en se basant sur la poésie de Hristo Botev, malgré son héroïsme et sa gloire, qui est peu semblable à celle de Byron. Il faut prendre, par exemple, un écrivain comme Nikolay Haytov, qui écrit des contes pleins de verve et qui représente bien l’humour balcanique.

Pour terminer, une ou deux phrases, juste pour donner la réponse à la question posée dans le titre de mon exposé : il faut repenser l’enseignement de la littérature. Il faut émonder les programmes scolaires où il y a trop de noms d’écrivains dont l’œuvre a une valeur plutôt historique pour faire connaître aux jeunes la création des grands auteurs de notre continent en faisant dépasser la barrière linguistique par les bonnes traductions.



Victor Moraru

ENSEIGNER L'HISTOIRE: LES ENJEUX DU PRESENT

Le sujet proposé pour la discussion s'avère être infiniment polyvalent, d'une certaine façon, il peut être associé à une boule de neige qui grossit lorsque vous la lâchez du sommet de la colline. Dans ce cas il faut, sans doute, choisir un des aspects qui pourrait présenter le problème dans son ensemble, en partant de ses éléments particuliers. J'ai choisi, d'une manière un peu pragmatique, on pourrait dire, les questions liées à l'histoire dans le contexte de l'enseignement de l'histoire et de l'actualité de l'histoire dans les médias (ou les médias sont interprétées aussi comme un véhicule de diffusion des connaissances, en particulier, connaissances historiques).

En fait, on doit voir l'histoire comme une nécessité pour la société, capable d'assurer les bases de son évolution. L'histoire comme une nécessité, c'est une formule qui appartient à Nicolae Iorga, en exprimant parfaitement un postulat de plus en plus actuel. Le penseur notoire a expliqué son dicton en partant de la conviction que l'histoire est susceptible de faire lumière pour une nation pour lui donner de la force... Ce serait, selon Iorga, une réponse à une question usuelle: pourquoi enseigner l'histoire aujourd'hui?

Dans cet ordre d'idées, il me semble opportun de mentionner que le politologue italien célèbre Gaetano Mosca a commencé un de ses ouvrages par la phrase „Ciò che la storia potrebbe insegnare” – „ce que l'histoire devrait enseigner”. La convergence et la résonance des visions de Iorga et Mosca sont visibles, et on pourrait, selon moi, en déduire une parole clé – les leçons que nous pouvons extraire de l'histoire.

Mais quelles pourraient être les voies pour réaliser cette tâche? Comment évoquer l'histoire pour être contemporain avec les temps? Sans aucun doute, cela exige apprendre et implanter une façon nouvelle d'aborder les problèmes de l'enseignement et de l'interprétation de l'histoire. En effet, il est évident qu'aujourd'hui l'histoire n'est pas enseignée et abordée comme il y a 20 ou 50 ans. Il est nécessaire de reconnaître que le facteur „histoire”, qui est devenu instrumental, est capable d'être assez opérationnel dans le contexte des processus politiques. Ainsi, on peut supposer qu'il provoque une réflexion globale sur la place de l'histoire dans notre vie. Toutes les forces sont mobilisées pour connaître l'histoire et pour l'exploiter.

Dans les circonstances où la perception de l'histoire est marquée actuellement par un niveau de complexité de plus en plus élevé, il est nécessaire tout d'abord de cultiver la conscience historique.

On comprend mieux aujourd'hui que l'histoire des diverses confrontations devient peu à peu l'histoire totale, c'est-à-dire l'histoire dans toute sa complexité. En fait, l'histoire des événements, fondamentalement, doit être conjuguée avec l'histoire quotidienne pour expliquer

le passé. C'est vrai, comme a témoigné un des observateurs, le jour de la prise de la Bastille, des millions de Français ont continué leurs préoccupations dans les maisons, dans les églises sans se rendre compte de la signification profonde de ce qui s'était passé. Au croisement de ces deux types d'histoire se trouve la ressource d'une meilleure compréhension de l'histoire, et la base proprement dite de la médiatisation de l'histoire. Il est connu que les médias reflètent l'histoire de l'instant présent. C'est également un moyen de construction de l'histoire, si nous pensons à la vocation naturelle des médias de construire et d'interpréter l'histoire immédiate et aussi l'histoire des temps passés.

Cette chose est assez difficile dans les conditions quand l'histoire représente un véritable iceberg, et connaît sa part d'apparences et sa part d'essences, ce qui est très important. En fait, comme a écrit un écrivain célèbre de Moldavie, tout ce qui nous entoure s'appelle vie et va laisser des traces dans l'histoire, c'est-à-dire va devenir Histoire.

L'expérience des médias peut être pleinement significative dans cet ordre d'idées quand elle coïncide avec les tendances fondamentales du développement de la société, quand ils s'assument le rôle de fonctionner comme les agents des changements nécessaires, quand ils expriment les vraies aspirations de la société.

C'est le cas, par exemple, des médias de la République de Moldavie, qui se sont alignées au vecteur essentiel de la trajectoire choisie par la société moldave dans les années quatre-vingt - quatre-vingt dix du siècle passé.

Ce temps est caractérisé par une explosion de la problématique historique. L'histoire représentait à la Une des médias une grande nouveauté de ce temps-là. Les grandes découvertes, la présence des thèmes, considérés tabou antérieurement, sous le régime communiste, l'explication des diverses questions nécessaires telles que le tricolore, le destin de la population de la Moldavie, les conséquences du pacte Ribbentrop-Molotov etc.

Les dimensions historiques abordées ont configuré une vraie histoire de la terre moldave et, ce qui est important, présentée dans une optique nouvelle, inédite. Les événements et la vie du peuple telle qu'elle était, sont devenus, essentiellement, des points de référence dans l'élaboration des critères d'évaluation de la réalité. Ce phénomène a illustré comment la société a réussi à gagner le droit à sa propre histoire.

J'ai effectué un monitoring des médias, et sans entrer en détails, je voudrais souligner le vrai dramatisme humain dégagé par les pages de la presse de cette période-là. La sensibilité de l'audience envers les thèmes respectifs a alimenté l'intérêt pour la problématique historique. La circulation de la presse a augmenté de dizaines de fois, la société a découvert la vraie face de l'histoire, sans hypocrisie, déterminée par une évolution rapide des réalités politiques et sociales, secondées par les processus de démocratisation. Dans ces circonstances on a observé un effet très important et très dur, manifesté d'une manière ferme. Le choc de l'histoire, provenu de la démystification de l'histoire. La crise de conscience provoquée a généré des attitudes marquées par une grande émotivité, exprimées même dans les titres comme celui-ci: „Bessarabie comme un cri atrocement douloureux”.

Le monitoring a montré les diverses facettes de la couverture médiatique des questions liées à l'histoire. Il s'agit, notamment, de la tragédie de l'histoire, de l'histoire détériorée, des labyrinthes de l'histoire, de l'histoire et de la mémoire, du sentiment de témoin etc.

Cette expérience des médias a beaucoup signifié pour l'affirmation des temps nouveaux. Dans le contexte des transformations essentielles, le système des valeurs de la société a été évalué et rénové radicalement et le rôle des médias dans ce processus a été très important.

On se souvient toujours que l'instauration du régime totalitaire pour notre société a signifié pratiquement renoncer à une vraie histoire. Et cela a conduit à l'annulation des liens avec le

passé, qui était considéré par le régime comme dangereux, inconfortable. Dans l'acception du régime, l'histoire commence simultanément avec l'instauration de celui-ci et les événements antécédents présenteraient un intérêt seulement s'ils opéraient en vue d'enraciner le régime. Dans cette perspective, les objectifs des médias reflétant l'histoire et l'enseignement de l'histoire convergent.

Ainsi, on peut dire que l'histoire est devenue, avec le soutien aussi des médias, une composante primaire de la politique. L'écrivain italien Alessandro Manzoni, dans son roman *Les Fiancés* écrivait: „Qu'est-ce que l'histoire sans la politique? Un guide qui va seul, manquant celui qu'on guide. Et la politique sans histoire est une voie parcourue sans avoir un guide". Ces deux notions constituent, en fait, deux vases communicants et c'est impossible d'imaginer l'existence de la politique au-delà de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire. Il faut être attentif, bien sûr pour éviter la politisation abusive de l'histoire.

L'appropriation de l'histoire est utile, d'après des opinions véhiculées, pour montrer qu'on peut changer les choses, que nos prédécesseurs ont affronté des crises graves avant nous et que les questions qui nourrissent certains débats aujourd'hui (intégration des personnes d'origine étrangère dans une société, changements de façon de travailler, tensions entre les cultures, etc.) ne sont pas tout à fait nouvelles, que des réponses ont déjà été apportées à d'autres époques. Il est important de les interpréter correctement.

Il existe, certainement, des difficultés à comprendre le parcours du temps, à oublier très vite ce qui s'est passé hier, ce qui provoque des obstacles pour se placer dans le contexte, de s'affirmer dans la société. Les médias, l'école ont l'obligation de former à chacun une stratégie raisonnable en rapport avec l'histoire - ne pas oublier le passé, sinon l'individu aura des difficultés à concevoir l'avenir, la difficulté à se projeter dans le futur.

Aborder l'histoire – signifie examiner le cœur du problème, en général, et annuler des stéréotypes dans la réflexion sur les grands événements et les processus historiques. Il est nécessaire de réfléchir sur les actions passées, d'analyser les causes et les conséquences des événements qui se passent. Il s'agit, en quelque sorte, d'une éducation historique qui est très importante pour l'affirmation de la dignité humaine. L'auto-perception représente un élément clé dans l'interprétation de l'histoire jouant un rôle essentiel dans la formation du citoyen. De ce fait, l'exploitation du potentiel formatif de l'histoire serait un avantage.

De manière plus générale, tout le monde (ou presque) aujourd'hui s'accorde pour penser qu'il faut apprendre l'histoire et „apprendre de l'histoire". Cela sert à créer une perception de la continuité historique, ainsi que la sensibilisation à l'importance des événements historiques dans le contexte général, et dans le contexte de chaque pays, comme a souligné aujourd'hui l'académicien Eugen Simion.

On peut être d'accord avec l'opinion que l'enseignement de l'histoire a eu pour objectif, dans le passé, la formation et la consolidation du sentiment d'identité nationale chez les citoyens. On peut souligner le rôle de l'histoire et des médias dans la socialisation et aussi leur importance pour promouvoir le sentiment d'identité nationale. A présent, on doit surtout parler, peut-être, de l'identité européenne et de la citoyenneté européenne. De toute façon, le fondement de la couverture médiatique et de l'enseignement de l'histoire n'a pas changé, il s'agit toujours de faire naître dans la société un sentiment d'appartenance à une certaine communauté, de former la pensée historique.

Les désaccords apparaissent évidemment quand on veut savoir quelle histoire connaître et apprendre, comment l'interpréter et l'apprendre. Là, également, les controverses ne sont pas neuves et les interrogations sont fortes. C'est pourquoi une certaine confusion en ce qui concerne

les divers jugements sur l'histoire est présente et que des demandes légitimes se développent sur la pertinence actuelle de l'approche de l'histoire.

Il est vrai, l'homme contemporain vit dans le contexte d'une avalanche d'informations, voire d'ordre historique, qui prennent place dans l'esprit des hommes. Comment naviguer dans l'océan des faits historiques, des événements, des personnages? Qui est capable de donner à l'individu, à l'élève le fil d'Ariane, nécessaire pour être au moins sûr de soi étant entraîné en un itinéraire difficile de connaître l'histoire? La réponse s'impose et elle n'est pas univoque. Le professeur, l'experte, le journaliste, le leader d'opinion... Ici une question est évidente. La crédibilité, qui dépend du niveau de qualification de ceux-ci. La capacité d'assurer une attitude passionnée, mais, en même temps, dominée par le sentiment d'impartialité. En plus, être capable d'inoculer un vrai sens critique, d'exercer une vision critique en rapport avec les réalités. La finalité civique, qu'ils revendiquent, est de former essentiellement un raisonnement critique et non de transmettre une vision particulière.

L'enseignement de l'histoire, devrait, évidemment, répondre aux demandes sociales et politiques. Il est vrai, dans les dernières années, l'accent est mis sur l'interprétation des divers problèmes sociaux et politiques. Il est important de développer la capacité de mettre les choses en contexte en vue de construire une image intégrale à partir des fragments. Un facteur important dans la mise à jour du contenu de l'enseignement de l'histoire constitue l'élaboration des programmes alternatifs, ayant pour objectif la stimulation de la créativité. Une stratégie efficace serait également l'apprentissage à travers les situations problèmes, une approche pédagogique dont le but est de former un citoyen à l'esprit critique.

En ce qui concerne les médias, ils doivent, sans aucune doute, fonctionnant au sein d'une société qui s'avale d'être démocratique, - dans une approximation idéalisante - présenter une image de l'histoire, conformée aux principes du pluralisme.

Autrement dit, en parlant de l'approche de l'histoire, il me semble raisonnable d'adopter et travailler tout d'abord sur une approche conceptuelle. Conceptuelle concernant le contenu de l'information diffusée à travers les canaux médiatiques, voire les canaux d'enseignement. Conceptuelle au niveau de la méthodologie adoptée. Et conceptuelle par rapport aux acteurs de ce processus.

C'est une tâche qui ne peut être réalisée que par l'effort conjugué de tous les intéressés.





Penser l'Europe

III^{ème} Session

*L'HOMME EUROPÉEN À L'ÈRE
DE LA POSTMODERNITÉ – FORMA MENTIS*

Modérateurs: Michael Metzeltin et Maya Simionescu

*Jaime Gil Aluja
Ioan Aurel Pop
Basarab Nicolescu
Lorenzo Gascón
Jean Askenasy
Petre Roman*

Modérateurs: Serge Fauchereau et Ioan Aurel Pop

*Joaquim Gironnella Coll
Ioan Pânzaru
Dan Popescu
Andrei Terian*



EXIT

EXIT

José GIRONELLA CO

Mircea Dumitru









Marius SA...

Dan POPESCU

...ASKENASY

Marius SA...





Jaime Gil Aluja

LA FORMATION ECONOMIQUE DE L'HOMME EUROPEEN

Le thème proposé pour cette nouvelle édition de “Penser l’Europe” comporte un ensemble de nuances qui le rend très suggestif, surtout pour ceux qui, comme nous-mêmes, venons de l’autre extrémité de la latinité européenne.

Nous aimerions rassembler, parmi ces nuances, celles qui concernent d’une part “l’enseignement pour la formation”, et d’autre part “l’identité de l’homme européen”. Personne ne s’étonnera si nous centrons notre attention sur l’enseignement des Sciences Economiques, et son influence sur la formation d’un tout identitaire capable de définir l’existence et le comportement de la population européenne dans le domaine économique. Le parcours historique et la situation actuelle du corps de doctrine, des principes, de la méthodologie et des procédés d’enseignement, peuvent, nous le croyons, aider à entrevoir ce que sera le panorama de l’avenir où devront convivre les populations d’Europe.

Comme tout le monde sait bien, l’origine de ce qu’on connaît comme Science Economique remonte au milieu du XIX^{ème} siècle, à l’époque de l’éternel débat concernant la séparation, ou la non séparation de l’activité scientifique, et qui terminera par son incorporation dans le domaine des sciences empiriques, et à l’intérieur de celles-ci, dans le domaine des sciences sociales. Et cela malgré la solide doctrine de l’unité de la méthode scientifique qu’Auguste Comte (1798-1857), celui que l’on considérait le créateur du positivisme, avait déjà exposée auparavant, suivi plus tard par J.S.Mill (1806-1875) dans le 6^{ème} volume de sa “Logique”.

La science économique, comme toutes les sciences empiriques, se base sur “l’observation”, au moins à son stade primaire. Avec ce support, on établit des propositions qui adoptent une formulation logique. Mais les “faits” économiques sont plus variés que les “faits” étudiés par exemple en physique ou chimie. D’où un des aspects qui donnera lieu à un manque dans l’emploi du mécanisme en économie, comme nous le verrons plus loin. En effet, tandis qu’on observe les “événements” physiques depuis l’extérieur, les “faits” économiques peuvent être aussi observés depuis l’intérieur. Et nous avons ici un aspect du subjectivisme qui s’introduit dans la construction formelle de la science économique.

Une fois les “faits” économiques décrits, on les classe à partir des uniformités communes, en séparant les caractéristiques particulières propres à chaque observation. On a ainsi obtenu des types qui possèdent un ensemble d’attributs que l’on considère fondamentaux. On raisonne ensuite, sur ces types abstraits, en créant des concepts et en élaborant des théories.

Comme on considérait que ce parcours était une ligne de conduite inamovible, on est arrivé à construire un édifice formel dans lequel tous ses composants fonctionnaient avec la précision

du mécanisme d'une horloge. Tellement bien, qu'on a même considéré que cet édifice théorique était achevé.

Au début du XX^{ème} siècle, on disposait de l'apport spectaculaire de l'école autrichienne. D'autre part, Walras (1834-1910) et Pareto (1848-1923) ont pu interpréter avec précision le fonctionnement des mécanismes économiques en régime de concurrence libre et parfaite. Marshall (1842-1924), avec ses "Principles" présentait un schéma théorique des processus économiques qui s'emboîtaient parfaitement avec les précédents. L'univers de la Science Economique était fasciné par l'ordre logique de la construction théorique de Walras et Pareto, et de la précision des instruments analytiques de Marshall. Tout était parfait et insurmontable.

Puis, plus tard, lorsque les successeurs de Marshall considéraient encore la perfection de leur théorie des prix et des coûts, Pier Sraffa (1898-1983) démontra avec des travaux magistraux leurs imperfections et ébaucha de nouveaux chemins. Les années qui passaient ont mis en évidence l'évolution réelle des relations sociales et l'insuffisance des développements formels, pour les faire connaître d'abord et pour les traiter ensuite. Dans ce sens, la publication de l'oeuvre de Keynes (1883-1946) "The General Theory of Employment, Interest and Money" la nouvelle forme de concevoir la théorie monétaire par l'Ecole Scandinave, et l'apparition des travaux pour construire une théorie dynamique, ont été des éléments-clés qui ont ouvert les consciences vers une nouvelle conception de la science économique, prisonnière jusqu'à présent du mécanisme des grandes sciences: la physique et la chimie.

Etant données ses origines et en tenant compte des influences reçues d'autres domaines de la connaissance il serait licite d'affirmer que le futur de la science économique ne peut se détacher des changements qui se produisent dans d'autres domaines du savoir. Et c'est pour cela, qu'à partir d'une perspective générale, nous pouvons affirmer que l'activité scientifique qui s'y développe représente un exemple révélateur de l'interdépendance, et dans ce cas précis nous dirons même de la dépendance, d'autres domaines aux racines plus lointaines, et, peut-être aussi, plus profondes.



Accepter cette prémise ne doit pas être un motif de honte, et non plus pour admettre que la science économique est jeune. Car, malgré son jeune âge, elle a déjà mérité le respect et l'admiration très souvent de la part de ceux qui se sont mis au balcon d'où on contemple les trouvailles qui ont saupoudré l'histoire de la pensée et des "faits" économiques. Cependant, il est juste d'admettre que nous sommes tributaires d'autres corps scientifiques, quelques uns d'entre eux millénaires et qu'il nous faudra encore fouiller très longtemps dans les trouvailles d'autres disciplines en espérant y trouver des points d'appui sur lesquels on pourra édifier des constructions susceptibles de traiter la complexité et l'incertitude économiques.

Au long de ce bref parcours, nous pouvons vérifier que la "doctrine" économique a pris racine, et a pu se développer en s'appuyant dans l'histoire et les connaissances de l'homme européen.

Mais cette constatation ne peut pas masquer un fait important: l'estructure formel créée n'a pas touché tous les hommes du continent avec la même intensité. Deux mentalités, deux façons de comprendre la vie économique deux façons d'agir se sont formées en divisant la géographie européenne en deux blocs qui séparent l'ensemble du monde saxon des peuples latins.

Sans vouloir formuler des raisonnements rigides, nous croyons que le fond et la forme mécanistes de la connaissance et de l'enseignement économiques ont été la cause profonde qui provoqua un certain refus de l'Europe du Sud à cette forme d'interpréter l'activité non seulement économique mais aussi sociale.

Pour accepter cette position, il sera peut-être utile de scruter l'horizon de la recherche, en nous arrêtant sur deux corps scientifiques, la physique et la biologie, qui au cours du dernier siècle ont aussi donné des signes significatifs de changements profonds. A partir de là, de nouveaux espaces se sont ouverts, pour donner une nouvelle vie à l'activité scientifique, malgré les différences évidentes entre les diverses sciences qui n'altèrent pas le sens de son parallélisme.

Les grands maîtres de l'économie se sont depuis toujours regardés dans le miroir de la physique d'abord, de la biologie ensuite et nous continuons à tourner la vue vers ces branches de la science, afin d'y chercher des indices qui permettent des alternatives fructifères face à la stérilité provoquée par les comportements trop routiniers. Nous pensons que quelques idées seront suffisantes pour illustrer ce que nous venons d'exposer.

Physique et Economie.

Les scientifiques, depuis la nuit des temps ont essayé d'expliquer les phénomènes de la Nature par des lois. La science économique, depuis toujours, guettait les regards des physiciens lorsqu'ils observaient l'univers, dans l'espoir de trouver certains signaux qui pourraient, d'une certaine manière, expliquer les mises en scènes de l'activité économique. Et c'est ainsi qu'on enseignait dans les centres docents que les lois économiques avaient suivi les lois de la nature. Et que les "comportements anormaux" des systèmes économiques avaient eux aussi suivi les "vides" ou les "anomalies" de la Nature. Et de la même manière que tant de physiciens se sont posés des questions sur la signification de la réalité et sur l'existence du temps, les économistes se sont aussi interrogés sur l'essence des faits économiques et sur le fonctionnement des forces qui les provoquent.

Déjà, au XVI^{ème} siècle, Giordano Bruno écrivait: "L'univers est un, infini et immobile. Il n'y a rien en dehors de lui, laissant penser que c'est le tout. Il n'a pas de génération propre, puisqu'il n'y a rien d'autre à chercher. Il n'est pas corruptible, puisqu'il ne peut pas devenir autre chose. Il ne peut pas diminuer ni augmenter, puisqu'il est infini. Il n'est pas altérable, puisque rien de l'extérieur ne peut l'affecter" (fin de citation). Cette idée, exprimée ainsi par Bruno, influencera la pensée

scientifique occidentale pendant des siècles et d'où dérivera la conception mécaniciste de l'univers.

Dans cette conception, il y a une insistance obstinée à trouver des réponses à la signification de deux éléments qui adquièrent une importance spéciale dans le processus de recherche : la réalité et le temps. Il est très difficile de délimiter ces deux concepts car nous associons la réalité au moment actuel, le passé étant terminé et le futur n'étant pas encore. Il semble que notre pensée se déplace de manière que l'incertitude du lendemain ne le soit plus pour se convertir en réalité éphémère d'aujourd'hui, et qui, à son tour, devient certitude du passé.

Mais cette perception vitale heurte frontalement la rationalité avec laquelle la physique classique assume le concept du temps. Pour celle-ci, il existe un "paysage temporaire" où se trouvent tous les événements du passé, du présent et du futur. Le temps ne bouge pas, ce sont les objets qui bougent dans le temps. Le temps ne s'écoule pas. Simplement, il est. L'écoulement du temps est irréel, ce qui est réel, c'est le temps.

Malgré de telles affirmations, il est difficile d'accepter une nature sans temps. Les études économiques conduisent, actuellement d'une certaine manière, à choisir entre la conception non temporelle (éternelle) qui présuppose l'aliénation humaine et l'acceptation du temps qui semble contrevenir la rationalité scientifique. Une profonde incomptabilité palpite entre la "raison classique" avec une vision non temporelle et nos propres expériences de vie pigmentées par le temps.

Pour la physique classique, une horloge mesure la durée entre les événements, elle ne mesure pas la vitesse avec laquelle on passe d'un fait à un autre. On accepte ainsi que le passé, le présent et le futur sont réels à parts égales : l'éternité est présente dans toute sa dimension infinie. Par contre, dans les études économiques, le parcours du temps est conçu comme un procédé moyennant lequel à mesure que l'horloge avance, des qu'un instant passe, un autre occupe sa place.

Depuis de nombreux siècles, l'idée de «non temporalité» a attiré les réflexions des chercheurs, intéressés à vérifier la régularité du fonctionnement du Cosmos. Les philosophes grecs furent capables de trouver les lois qui décrivent les mouvements des planètes mais par contre, ils ne connaissaient pas les «lois» qui règlent les phénomènes les plus élémentaux de notre entourage. Le concept des lois de la nature, bien représenté par la métaphore «un monde qui fonctionne comme une horloge» se perd donc, dans la nuit des temps et est très enraciné dans la pensée et les ouvrages de nos chercheurs.

On ne peut pas nier la validité des concepts passé et futur, même en soutenant l'inexistence de «l'écoulement du temps». Dans le domaine des sciences économiques, on trouve une grande quantité de phénomènes irréversibles. On dira même qu'ils sont majoritaires. On peut penser à une asymétrie des objets dans le temps, mais non pas une asymétrie du temps. Dans ce sens, donc, l'asymétrie est une propriété des objets, et non une propriété du temps.

De toutes façons, il est très difficile d'arracher de la pensée économique la notion de flux temporel, même lorsque, paradoxalement, la présence de réversibilité, avec toute sa charge de non temporel, a été une constante dans les apports les plus durables du corps scientifique des sciences économiques.

Pendant de trop nombreuses années, les économistes fermèrent les yeux à ces idées et fermèrent les portes pour empêcher l'arrivée de cet air frais. Et c'est pour cela qu'une partie importante de la pensée économique continue avec la même structure du début, entre 1880 et 1914, basée sur le raisonnement mécaniciste. On utilise encore la mécanique classique de Lagrange, qui donne une impression de rigueur. Mais, par contre, cette pensée a été emprisonnée par des lois économiques qui ne lui laissent pas exercer un de ses précieux trésors: l'imagination. L'inévitable conséquence est que les automatismes du mécaniscisme ont eu une grande audience, et ont dominé et dominent encore de nos jours de nombreux domaines de l'activité scientifique en économie.

Heureusement, on dispose déjà d'intéressantes propositions, surtout non numériques, capables de répondre aux « agressions » que les systèmes économiques doivent supporter, produites par un entourage plein de turbulences. Ces propositions, surgies de tous les coins du globe, ont un développement fructifère dans les centres de recherche européens.

Economie et Biologie.

Arrivés à ce point, il nous semble licite de se questionner sur la direction de la recherche et de l'enseignement pour la formation de l'homme européen du XXI^{ème} siècle. Nous sommes conscients qu'un changement transcendant est entrain de se produire, comme conséquence des idées caduques du mécanisme. Dit d'une autre manière: Où trouve-t-on les éléments capables de pousser la science économique du futur? Un bref coup d'oeil aux études de biologie peut nous éclairer.

Dans les textes de biologie, on explique l'apparition de nouveaux êtres vivants comme la conséquence de l'intervention d'une séquence presque infinie de pas minuscules, nécessairement minuscules pour qu'un être soit suffisamment proche du précédent. Les faits économiques, physiques ou mentaux, bien qu'ils continuent dans leur évolution le même procédé, ont une séquence plus rapide et les transformations plus perceptibles.

Le Darwinisme le plus pur soutient que les corps vivants sont si immensément complexes qu'il n'est pas possible qu'ils aient pu apparaître par hasard. Il existe des millions de manières de former un être vivant et seulement un infime nombre d'entre elles serait capable de prendre une forme viable.

Les structures économiques sont formées par une trame complexe, résultat de l'action des personnes, des agents sociaux et du propre déroulement des événements.

De plus en plus on observe que les studieux de tous les domaines de la connaissance détectent des processus où apparaît la transition du chaos à l'ordre, c'est-à-dire des séquences dirigées vers une autoorganisation. Et étant donnée l'entropie d'un système, si celui-ci est perturbé de façon qu'un état demeure suffisamment près de l'équilibre, le système répond en rétablissant la situation initiale. Des mécanismes existent donc pour le rendre immune aux perturbations. Il s'agit alors d'un système stable. Mais si un état est porté suffisamment loin de l'équilibre, il entre dans une situation d'instabilité par rapport à la perturbation. Et là, de nouvelles situations se produisent qui peuvent correspondre à des comportements éloignés de l'original. Ainsi apparaissent de nouvelles figures chaque fois plus complexes, dont la survivance est menacée en permanence par un entourage hostile. Dans ces circonstances, l'analyse mécaniciste ne sert pas pour déterminer quel sera le chemin choisi parmi de nombreuses options et donc quel sera le nouvel objet ou phénomène économique. Devant cette évidence, les studieux d'économie se tournent de plus en plus vers la biologie.

Il est bien connu que la manifestation de la vie actuelle, c'est-à-dire l'ADN¹⁻² des êtres vivants vient d'ancêtres communs, au moyen d'une séquence de répliques d'un ADN primigène immensément longue et ininterrompue. Une réplique n'est pas forcément identique à la précédente, bien qu'elle aie pu subir des variations causées fondamentalement par deux circonstances: par erreur, dans le processus même de copie, ou par des imperfections dans la tâche de réparer les dommages dus aux altérations de l'ADN (radiations, composés chimiques...) qui difficultent ou impossibilisent la lecture ou la transmission. Ces changements génétiques sont absolument nécessaires pour que notre espèce survive et se reproduise dans un contexte dont l'entourage se modifie constamment. Cependant, ces variations de texte ne peuvent être ni

très fréquentes (lest génétique incompatible avec l'entourage), ni excessivement espacés (ils éviteraient les changements héréditaires nécessaires). Certaines mutations génétiques peuvent nuire au développement de l'organisme. Et nous avons un clair exemple avec le cancer, avec les transformations des cellules somatiques (celles qui forment nos tissus). Et c'est peut-être l'explication de pourquoi la plupart des tumeurs surgissent chez des individus aux équipements de réplique et réparation qui sont exposés à des agents qui nuisent le texte génétique.

On peut concevoir, à grands traits, l'évolution des institutions économiques comme un renouvellement pseudogénétique qui a lieu dans les organismes des Etats, et autres Institutions publiques, ainsi que dans les entreprises qui donnent lieu aux générations successives, ce qui fait que chacune d'elles soit structurellement irrépétible. Il s'agit d'un processus irréversible dans le temps. Encore une fois, l'idée d'irréversibilité surgit de nouveau, qui rompt les schémas mécanicistes des études classiques et néoclassiques de l'économie, si chargés d'atemporalité.

L'expérience nous montre que l'immense majorité de ces mutations dues au transit générationnel mènent à la « mort » des organismes (institutions et entreprises), mais, malgré tout, quelques unes d'entre elles donnent comme résultat des « corps vivants » meilleurs ou mieux adaptées aux nouveaux milieux. Et, c'est ainsi, comme conséquence de l'effet d'imitation, qu'une espèce de reproduction a lieu, et ce qui était initialement une exception devient la normalité. De cette manière, successivement, chaque changement s'institue comme support du suivant. La rupture que signifie idée darwinienne en économie par rapport à la mécaniciste crée les mêmes doutes et les mêmes méfiances que l'évolutionisme créa, en son moment, en biologie.

D'autre part, on constate certaines différences, qui, dans certains cercles immobilistes ressortent et grandissent. Ainsi, en biologie, le changement par évolution se prolonge au cours d'une dizaine de millions d'années (vie moyenne d'une espèce). Dans le domaine de sciences sociales, et de façon spéciale en science économique, l'échelle du temps aurait permis une valoration et une valuation de l'évidence expérimentale.

Dans les espèces biologiques, on perçoit seulement leur disparition, et par contre il n'est pas possible de contempler le processus complet de la naissance à la mort. Dans les configurations économiques, il existe de nombreux cas, trop même, où il est possible de percevoir non seulement l'évolution d'un Etat ou d'une entreprise ou d'une institution, mais aussi tout le processus qui mène de sa « disparition » jusqu'à la « naissance » d'un nouvel organisme (nouvelle espèce). Et la rapidité avec laquelle se produisent les perturbations qui apparaissent comme conséquence de l'affrontement des subjectivités face aux phénomènes complexes qui imprègnent la vie en société.

De ce parallélisme bref et possiblement assemblé à grands points entre la biologie et l'économie, nous avons voulu montrer dans quelles circonstances et sous quelles limitations l'enseignement de l'évolution biologique peut être enrichissant pour mieux comprendre la conjonction complexe qui provoque la naissance, le développement et la décadence des organismes sociaux, économiques et financiers.

Tout au long de notre bref parcours, nous n'avons pas pu éviter que surgisse la notion du temps, occupant une place centrale. Les réflexions que les trouvailles en forme de fossile suggèrent, qui, de manière inéquivoque mettent en évidence (même avec des maillons encore perdus) l'évolution biologique, sont conditionnées par le temps. La science qui étudie les comportements sociaux, économiques et financiers, ne s'est pas toujours affrontée ouvertement avec la grandeur temporelle. Ainsi, il a parfois détourné, parfois relégué à un second plan les problèmes qui comportent sa considération. Les analyses statiques, et même celles de statique comparative en sont un bon échantillon. Et, dans d'autres cas, le riche héritage de la physique

n'y a pas été étranger.

La complexité croissante des faits et phénomènes qui apparaissent dans une société ramplie d'incertitudes provoque l'abandon, dans le domaine des sciences économiques, du conglomérat des connaissances basées sur la logique booléenne pour chercher des éléments assez puissants afin de se doter soi-même d'une vraie capacité explicative, et qu'actuellement nous ne concevons leur existence que sous l'abri des logiques multivalentes.

Complexité et incertitude, incertitude et complexité, elles envahissent la vie sociale et économique, leur étude et leur traitement échappent par des fissures toujours plus profondes produites dans l'édifice monolithique de l'orthodoxie scientifique si vénérée par les chercheurs habitués à des routines mécanicistes, dépourvues d'imagination.

On ne doit pas s'étonner, donc, que nous sommes en train de vivre des moments déconcertants, lorsqu'une réalité, pleine de convulsions qui rendent la vie instable, veut être traitée comme on l'avait fait dans des situations entourées de stabilités.

L'homme et la société après la crise.

Notre Europe subit actuellement un bouleversement, un des plus importants de notre existence. Nous avons le sentiment qu'elle est victime des hésitations qui nous amènent à un avenir incertain.

Parce que cette crise actuelle n'est pas seulement une crise économique et financière, ... c'est une crise sociale, humaine, et culturelle, et, en profondeur, une crise de valeurs.

Bien entendu, nous sortirons de cette crise, et nous en sortirons plus forts, solidement renforcés. Mais pour cela, il est nécessaire d'accepter un profond voyage au centre de la pensée, pour arriver à connaître pourquoi l'homme européen pense comme il pense.

Pour trouver le chemin qui mène à l'identité de l'homme européen, il faudra suivre un parcours de décisions dans l'esprit humain, avec tous ses raccourcis, toutes ses erreurs, toute son encablure défectueuse et tous ses nombreux pièges. Ce n'est que de cette manière que nous serons capables de scruter le formidable système d'adaptation évolutive, qui va permettre que nous, hommes européens, soyons ici maintenant en train de parler de notre cerveau.

A ce propos, Daniel Kahneman, Prix Nobel d'Economie, avec la collaboration inestimable d'Amos Tversky, a structuré notre façon de raisonner et notre architecture pour la décision en deux systèmes: le système 1 et le système 2. Nous le rappelons brièvement:

Le système 1, celui qui «pense vite», est inconscient, intuitif et facile à employer: il ne demande pas d'effort. Lorsqu'on nous dit «Blanc...» on ajoute automatiquement «Noir» sans avoir besoin d'activer nos neurones: c'est ce qu'on décide en «un clin d'œil». Le système 1 répond aux questions instantanément... bien que pas toujours correctement.

Le système 2, par contre, est celui qui «décide lentement»: il est rationnel, il demande un effort et consomme de l'énergie. Il est décideur, lent et incrédule. Il considère, évalue, raisonne par étapes difficiles et finalement il prend une décision qu'il pourra justifier à tout moment. Il sait, en définitive, pourquoi il prend cette décision.

Nous dépendons autant du système 1 que du système 2, pas toujours de façon égale au moment de prendre les décisions, même pour le scientifique le plus rationaliste.

A partir de ces considérations, il est maintenant facile de mettre en évidence l'hypothèse fondamentale des sciences économiques et leur orthodoxie dominante jusqu'à il y a peu: nous sommes des êtres fondamentalement rationaux et, donc, prévisibles. Cette affirmation est très souvent imprécise et même parfois fausse.

Dans ce contexte mécaniciste, on a établi comme sujet de l'activité économique «l'homme économique»; il est la base de la rationalité dans le domaine des sciences économiques mais n'existe pas dans le monde réel. Depuis plus de 40 ans, nous avons dit et redit que nous ne sommes pas des robots et donc que les sciences économiques ne seront jamais des sciences exactes, ni pourront prédire -quelle chimère- avec précision le comportement des agents qui agissent en leur intérieur. Ce domaine de la science, surchargé par un appareil statistique et économétrique, sera toujours conditionné par la volonté humaine qui intervient continuellement dans leurs décisions. Et par conséquent il sera toujours très flou et donc difficilement prévisible comme nous le sommes nous-mêmes.

Nous ne sommes ni aussi rationaux -et si vous lisez ces jours-ci la section d'économie de la presse, vous nous donnerez raison- ni aussi prévisibles. Et c'est peut-être pour cela et par le manque de modèles appropriés que nous avons commis et que nous commettons beaucoup d'erreurs.

Se tromper est humain; mais l'homme se trompe-t-il toujours de la même manière? La science du comportement semble démontrer que oui. Nous avons tendance à commettre les mêmes erreurs continuellement et c'est pour cela que nos crises économiques sont récurrentes. De cette manière, on pourrait faire un catalogue rassemblant des erreurs économiques cycliques, répétées à l'origine de chaque crise. La plupart sont l'effet de cette absence de «valeurs», c'est-à-dire, ces points de référence qui permettent de limiter les marges de l'actuation acceptable.

L'histoire se répète et nos erreurs aussi. A l'origine de la crise, nous trouvons le même catalogue d'erreurs que dans la crise des tulipes hollandaises d'il y a quatre cents ans, ou dans celle de l'année 29 ou dans celle de 92: les fautes sont les mêmes; ce ne sont que leur grandeur et leurs effets qui changent.

Peut-on attribuer cela à ce mélange d'intuition et de raison, de préjugé et de jugement, de sentiment et de raisonnement, qui expliquent de quelle manière nous décidons et de quelle manière nous agissons. Il ne s'agit donc pas d'une simple condamnation de l'esprit cartésien dans tout ce qu'il y a de raisonnement pur, mais bien de positionner l'intuition, sans aucun soupçon d'affrontement.

Il faudrait aussi mettre fin à l'ancienne dicotomie entre l'émotion et la raison; entre l'intuition et le raisonnement. Nous sommes faits des deux; nous sommes des êtres complexes, résultat d'une évolution biologique qui choisit parmi les différents chemins, celui de la survivance, qui n'est pas toujours le plus droit chemin. Nous croyons que les sciences économiques doivent avancer à partir de cette prémisse et non à partir de la supposition fautive que nous sommes des robots qui prennent des décisions prévisibles.

Nos décisions, et même parfois les plus transcendantes, dépendent souvent de la manière dont on nous présente les options. Et cela trop souvent!

Et nous arrivons maintenant à une question clé: comment peut-on intégrer en un seul système la rationalité et l'intuition qui, d'une certaine manière et rien que d'une certaine manière, constitue un attribut de la subjectivité?

L'aujourd'hui et le demain de l'homme européen

Tout ce que nous avons exprimé permet d'affirmer que les systèmes sont très sensibles aux variations des conditions initiales ou de celles qui existent à un certain moment de leur activité. Autrement dit, on conçoit que lorsqu'une perturbation dépasse un certain niveau, les déviations futures mènent à un processus non contrôlable par le système lui-même et c'est alors que se





produisent de nouveaux phénomènes normalement inattendus. Et c'est avec cette conviction, par exemple, que l'on peut imaginer comment, il y a quatre milliards d'années, une cellule vivante a pu surgir d'une vulgaire culture d'acides aminés. La complexité des systèmes biologiques, mais aussi des économiques fait qu'on ne peut comprendre ni expliquer cela par des lois mécanistes, soutenues et développées à partir de la mathématique mécaniste. Il a fallu et il faudra une grande dose d'imagination pour rompre les liens qui nous attachent au passé, les remplaçant par des systèmes biologiques, porteurs de tout un arsenal descriptif de situations incertaines.

Depuis quelques dizaines d'années des groupes de scientifiques cherchent des éléments capables de trouver un nouveau chemin scientifique capable de traiter les phénomènes économiques de demain: une voie initiale est ouverte avec la naissance de la théorie des sous-ensembles flous, qui a son épicycle dans une querelle qui date de plus de 2000 ans. En effet, Aristote (384-322 av. J. C.) faisait remarquer: «Une simple affirmation est la première espèce de ce que nous appelons les propositions simples, et une simple négation est la seconde classe de celle-ci... En ce qui concerne les choses passées ou présentes, que les propositions soient positives ou négatives, elles sont par nécessité vraies ou fausses. Et des propositions qui s'opposent entre elles, l'une doit être vraie et l'autre fausse».³ La pensée des stoïciens allait dans ce même sens et on attribue à l'un d'eux, Crisipo di Soli (281-208 av. J. C.), l'énoncé de ce que l'on appelle «le principe du tiers exclu» (une proposition est vraie ou fausse). Les épicuriens contestèrent vigoureusement ce principe, en faisant remarquer qu'on ne peut l'accepter que s'il n'existe pas une troisième solution (*tertium non datur*) (tiers exclu). Malgré son matérialisme, Epicure croyait en la liberté de la volonté, suggérant même que les atomes sont libres et se déplacent parfois avec une totale spontanéité.

Il faut encore 22 siècles avant que Luckasiewicz,⁴ en reprenant l'idée des épicuriens, fasse remarquer qu'il existe aussi des propositions qui ne sont ni vraies ni fausses, mais indéterminées. Et cela lui permet d'énoncer son «principe des valences» (chaque proposition a une valeur de vérité). Il commença par affecter trois valeurs de vérité: vrai (1), faux (0), indéterminé (0,5), pour généraliser ensuite, à n valeurs, n étant égal ou plus grand que (2). Et c'est ici que commence le chemin de ce qu'on appelle les logiques multivalentes.

A l'occasion du Congrès International S.I.G.E.F. de Buenos Aires,⁵ nous avons essayé d'installer la position épicurienne aux nouvelles coordonnées surgies du travail de Zadeh,⁶ en énonçant «le principe de la simultanée graduelle» (toute proposition peut-être à la fois vraie et fausse, à condition de donner un degré à sa vérité et un degré à sa fausseté). Avant et après, de nombreux scientifiques ont construit, pierre après pierre, les fondations de ce qui pourrait être un nouveau bâtiment du Savoir. De nombreux groupes de recherche appartenant à des Universités des cinq continents travaillent aujourd'hui dans les différentes branches de l'arbre de la Science. Nous leur rendons hommage.

Tandis que la science progresse pour doter les hommes en général et l'homme européen en particulier d'une nouvelle carte de convivialité, le processus récessif et dépressif d'une grande partie des systèmes économiques européens offre un grand choix d'opinions d'intellectuels, de politiques et d'hommes d'affaires qui cherchent dans le domaine économique des solutions aux problèmes qui nous affligent.

Les systèmes économiques européens se trouvent à un niveau plus ou moins grand dans un processus récessif et dépressif qui touche l'homme européen avec une intensité variable. Toutes les mises au point situent les «causes» de cette situation dans les décisions prises par les derniers responsables économiques sans se rendre compte qu'en réalité, elles ne sont pas la «cause»,

mais bien un «effet» dû au changement profond de la mentalité, des habitudes, en somme des valeurs d'une nouvelle société qui est en train de se former. La «cause» de tous nos maux est donc l'existence d'une «crise sociale».

Il y a certains éléments qui peuvent nous faire intuitivement voir pourquoi l'homme européen se trouve submergé dans les profondeurs de cette crise. La réponse doit s'appuyer, entre autres, sur les cinq aspects suivants:

Premièrement, il existe un principe clairement constaté empiriquement: «un système économique ne peut être pleinement efficace que dans la mesure où il rapporte à ses agents les bénéfices proportionnels aux activités qu'ils apportent».

Deuxièmement, nous pouvons affirmer que le grand dilemme de l'Occident Européen est qu'il est d'une part prisonnier de ses énormes dettes publiques et en même temps limité par l'absence de croissance: pouvons-nous ajuster, découper, réduire les dettes et croître en même temps? Pouvons-nous éviter que les ajustements freinent la croissance? Pouvons-nous augmenter la fiscalité pour une meilleure distribution de la rente sans nuire l'activité productive? Notre réponse est oui.

Troisièmement, il faut, d'une fois pour toutes, refuser le mécanisme traditionnel de la science économique, qui nous a habitués à penser et à agir en terme de logique booléenne stricte: oui, non; blanc, noir; ajustement, croissance. Elle constitue l'application la plus génue du principe du «tiers exclus».

Quatrièmement, et dans un autre ordre d'idées, il faut refuser la «théorie de la goutte» selon laquelle, si une minorité quelconque, l'Etat ou particuliers, accapare la plus grande partie de la richesse il y aura toujours des «gouttes» de prospérité qui tomberont et tout le monde pourra en bénéficier. La raison de notre position est que la minorité est moins efficace au moment de l'investir et de le faire circuler et produire, et par conséquent de créer de la prospérité.

Cinquièmement. Nous croyons qu'il est nécessaire de reconduire la politique monétaire européenne, car si tous les pays d'Europe étaient secoués par le même tremblement, il suffirait d'une politique unique. Mais la réalité nous démontre que chaque économie de l'Euro supporte un tremblement différent.

Ces cinq réflexions, choisies parmi d'autres, sont un échantillon de certains composants d'un des chemins erronés que les hommes européens de nos sociétés ont pris depuis plusieurs dizaines d'années. Certaines de ces réflexions appartiennent au domaine de la connaissance, d'autres au domaine de la gestion. Et tandis que la «cause» la plus générale ne trouve pas le remède approprié, certaines mesures partielles peuvent atténuer les effets nocifs provoqués par cette cause.

Un nouveau protagonisme attend l'homme européen, qui sera obligé à forcer chaque gouvernement à adopter des mesures urgentes si on veut qu'après cette longue période récessive, un autre monde soit possible. Il faudra⁷: une politique fiscale correcte et adéquate; une régulation macroprudentielle des institutions financières; un investissement public plus important en innovation, recherche et éducation; des stimulations efficaces à l'épargne pour le citoyen moyen; un élargissement du mandat de la Banque Centrale Européenne pour favoriser la création d'emplois; et finalement, l'établissement d'un nouveau pacte social, un «New Deal».

Nous maintenons ici notre espoir que la force de la population d'Europe saura corriger les défauts et avancer vers la synchronisation et l'unité dans la diversité qui nous rend tous plus riches matériellement et intellectuellement.

Parce que nous croyons qu'un autre monde est possible, nous plaidons pour intensifier les efforts de collaboration et de coopération dans le domaine de la recherche scientifique pour

trouver les éléments qui puissent lutter avec les inégalités. Tous, absolument tous, nous devons être engagés avec la justice sociale et le progrès souhaité. L'efficacité économique ne sera possible qu'avec l'une et l'autre.

Nous sommes convaincus que l'homme européen, avec l'aide des institutions publiques et privées, sera capable, une fois encore, de trouver éléments formels et matériels pour arriver aux plus hauts niveaux de succès dans la tâche de mener la communauté européenne vers un futur de progrès social soutenable.

¹ L'ADN est un texte écrit avec un alphabet composé uniquement par quatre symboles appelés nucleotides.

¹ *Bruno, G.* "De la causa". Opera Italiane, quinto dialogo I. Bari 1907. Citado por Leclerc, I The Nature of Physical Existente. Georges Allen and Urwin. Ltd. Londres 1972, pag 88.

² L'ADN est un texte écrit avec un alphabet composé uniquement par quatre symboles appelés nucleotides

³ *Aristote:* Œuvres .Logique. De la expresión o Interpretación. Ed. Aguilar. Barcelona, 1977, pages 258-260.

⁴ *Luckasiewicz, J.:* "Ozasadzie wylaczonego srodka" Przegł' de Filozficzny, 13, 1910, pages 372-373.

⁵ *Gil Aluja, J.:* Lances y desventuras del nuevo paradigma de la teoría de la decisión. Proceeding du 3^{ème} Congrès de la Sociedad Internacional de Gestión y Economía Fuzzy. Buenos Aires. 10-13 novembre 1996. (non numérotés).

⁶ *Zadeh, L.:* Fuzzy Sets. Information et contrôle. 8 juin 1965, pages 338-353.

⁷ *Gil-Aluja, J.:* Discours de réponse à l'incorporation de Joseph Stiglitz à la Royale Académie de Sciences Economiques et Financières d'Espagne, reprenant les propos pu Prix Nobel d'Economie. Ed. R.A.C.E.F, Barcelona 2012, pp. 41-42.





Ioan Aurel Pop

LA LEÇON DE L'HISTOIRE ET L'HISTOIRE A TRAVERS LES LEÇONS

En Roumanie, la discipline « histoire » est enseignée au lycée, c'est-à-dire aux adolescents âgés de 14 à 18 ans, selon les provisions comprises dans les deux documents suivants : *La recommandation N. 15/2001 du Conseil de l'Europe concernant l'étude de l'histoire du XXI siècle* et le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, œuvre de l'Union Européenne. En conséquence, pendant toutes les quatre classes de lycée, la structure des programmes et des manuels scolaires est complètement uniformisée (standardisée) et le numéro d'heures d'histoire par semaine, pour environ 90% d'étudiants, est réduit à une heure. Dans ce sens, chaque programme, pour chaque classe, comprend les mêmes cinq chapitres (groupes de problèmes) : Les peuples et les espaces historiques ; Les gens, la société et le monde des idées ; L'État et la politique ; La religion et la vie religieuse ; et Les relations internationales. En effet, ces cinq chapitres (thèmes principales) sont inclus dans tous les manuels et programmes roumains pour les classes III / IV jusqu'à la XIIe classe, c'est-à-dire non seulement pour le lycée. Les manuels sont invariablement intitulés manuels d'« Histoire », sans aucune autre mention, comme si le passé pouvait être étudié globalement dans l'espace et intégralement dans le temps, pendant une année d'études, ce qui représente environ 30 heures. Pourtant, certaines mentions faites nous font entendre qu'au cycle inférieur du lycée « les contenus de l'enseignement présentent l'évolution de la civilisation (sans aucune mention à son type – universelle, européenne, roumaine?) jusqu'à la contemporanéité. Autrement dit, pendant les deux premières années de lycée, le professeur épuise chronologiquement le passé. Quant à l'espace, il n'y a pas beaucoup de mentions, mais, dans une note discrète, on fait mention que la discipline doit nécessairement comprendre 40% d'histoire roumaine et 60% d'histoire universelle.

Pour la IX^{ème} classe, les sumériens, les juifs et les égyptiens ont été les peuples orientaux choisis pour la discipline « histoire » et parmi des peuples européens, on a choisi les grecs, les romains et les traciens. Mais personne ne nous dit ce qui s'est passé avec les phéniciens, le peuple persan ou les indiens. L'antiquité est un sujet qui doit être épuisé en 8-10 heures, sans aucune mention à l'Extrême Orient, à la vie économique de tous les peuples mentionnés ou à la colonisation phénicienne ou grecque. Les grandes religions sont toutes placées dans l'antiquité, même si l'Islam est né pendant le Moyen Âge ; à la présentation de la genèse et de l'essence du bouddhisme, l'élève n'a aucune base, parce qu'il ne connaît pas les peuples de l'Extrême Orient.

Toutes les quatre religions universelles doivent être présentées en environ 50 minutes. C'est seulement après 10 semaines d'école que l'étudiant vient en contact avec le premier thème d'histoire économique, placé dans la civilisation médiévale. Ainsi, les thèmes vont aléatoirement jusqu'à la moitié du XVII^e siècle – un moment important mais qui ne représente rien lié à une absolument nécessaire périodisation de l'histoire. Le matériel pour la Xe classe, c'est-à-dire pendant la suivante année d'études, prévoit un chapitre introductif consacré aux « Peuples et espaces historiques », sur le thème « Le monde à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle ». Autrement dit, les élèves passent directement au XIX^e siècle ! Après une telle introduction décrivant le monde entier autour de l'année 1900, le thème suivant devrait être l'époque des lumières, c'est-à-dire la période du XVIII^e siècle. Qu'est-ce qu'un étudiant peut entendre de cette inversion de plans chronologiques, de toutes les ellipses faites délibérément, de l'étude du passé conformément aux thèmes et pas aux époques et aux régions ?

La discipline « histoire » pour la XI^{ème} classe commence avec « L'Europe et le monde au XX^e siècle », mais, comme thèmes abordés dans ce chapitre, les élèves étudient « L'Europe contemporaine » et « La Roumanie et l'Europe au XX^e siècle », marquant des contenus comme par exemple « Grigore Gafencu et l'unité européenne » et « L'image de la Roumanie dans la presse internationale après l'année 1989 ». Ensuite, ils étudient le thème de « La Roumanie dans le Traité de Varsovie ». Pendant l'année scolaire suivante, le premier semestre commence avec « La romanité des roumains dans la vision des historiens » et avec « Les découvertes de nouveaux espaces et cultures du XV^e au XIX^e siècles ». Puis, toute la problématique se déroule, jusqu'à la période contemporaine, avec des thèmes variés de type sociologique et politologique : « Les politiques culturelles et les roumains au dehors des frontières », « Idéologies et pratiques politiques », « Institutions et droits du citoyen », « La construction ecclésiastique et l'implication laïque » etc.

En conséquence, on peut constater le manque d'une logique interne d'étude du passé conformément à la spécificité de la discipline « histoire ». L'histoire reconstitue le passé (et non pas de l'idéologiser), à travers des méthodes spécifiques, afin de découvrir la vérité (comment il se passe dans toutes les sciences). De cette simple définition résulte la nécessité d'étudier le passé par diachronie (le déroulement chronologique les faits, des événements, des processus etc.) et par encadrement dans l'espace. Autrement dit, tout événement du passé a lieu dans un certain moment ou segment temporel et ne peut pas être retiré, ainsi comme il a lieu et dans une certaine place, dont l'événement ne peut pas être détaché sans le détériorer, altérer ou pervertir. Au sens large, tout événement du passé est lié à un lieu et à un moment temporel, c'est-à-dire à une infinité d'autres événements de ce moment-là, d'une atmosphère, d'un courant, de certains gens, des mentalités définies. Tous ces éléments doivent être étudiés et compris dans leur complexité, en utilisant des méthodes spécifiques. Mais comment les programmes actuels procèdent-ils ? Dès le début, ils introduisent tous les faits du passé, à travers cinq thèmes (énumérés au début) - Les peuples et les espaces historiques ; Les gens, la société et le monde des idées ; L'État et la politique ; Les relations internationales ; La religion et la vie religieuse – conformément à leur spécificité, en créant des sets out des séries d'événements équivalents, qui ne se sont pas déroulés au même temps et dans le même lieu. Par exemple, dans la IX^{ème} classe, pour le chapitre « La religion et la vie religieuse », le principal thème d'étude inclut toutes les grandes religions, précisément le judaïsme, le bouddhisme, le christianisme et l'islam, pendant que le thème secondaire inclut le protestantisme, la contre-réforme, les guerres religieuses de France et la réforme religieuse dans la Transylvanie. D'abord, sans étudier la société juïque antique, plus précisément les réalités des provinces autour de la Mer Morte et de la Demi-lune Fertile etc., le judaïsme ne peut pas être entendu, ainsi comme sans connaître les spécificités de

l'Extrême Orient le bouddhisme reste obscure etc. Dans la même manière, pour pouvoir comprendre les guerres religieuses de la France, on doit avoir des connaissances solides concernant l'évolution des événements historiques de l'Hexagone pendant les XIV^e et XVI^e siècles. Le but de ces programmes et manuels d'histoire est de transformer le passé conformément aux exigences de la sociologie, de l'anthropologie, de la politologie et même de la politique. Le problème est que, de cette manière, l'histoire cesse d'être histoire ! Les faits ne sont pas nés du néant, pour pourvoir être mis dans une série conformément à la logique des disciplines non-historiques. Plus précisément, on ne peut pas empêcher les élèves de comparer, d'équivaloir, de grouper etc. les événements historiques, mais, avant de le faire, ils doivent les connaître en détail, dans leur déroulement chronologique et spatial.

Le résultat d'une telle approche est que les élèves perdent complètement le sens d'espace et de temps, la succession des courants culturels, la spécificité des peuples etc. Pour beaucoup d'entre eux, Martin Luther peut être anglais, contemporain avec Cromwell et représentant du courant illuministe, ainsi comme la Bucovine peut être seulement une marque d'eau minérale !

Un autre résultat est la perte de tout sentiment d'appartenance aux lieux d'origine, au pays, pour la mémoire des ancêtres. Mais celui-ci n'est pas le résultat des démarches historiques, mais celui des démarches politiques, de la part d'une Commission Européenne qui veut que ses futurs citoyens européens soient solidement construits. Pourtant, dans ce cas, le paradoxe est évident : d'une part, l'Europe envisagée par les pères fondateurs du Marché Commun et de l'Union Européenne ne peut pas être réalisée pour le moment à faute de l'opposition des forces internes, provenant de plusieurs Etats occidentaux ; de l'autre part, surtout dans les pays-récemment entrés dans l'UE et tacitement considérés de second rang, une intense propagande européeniste et globalisatrice est cultivée. Autrement dit, puisque les jeunes de l'Europe de l'Est perdent tout sentiment national et patriotique, et adoptent des visions pan-européennes, l'Europe (surtout l'Europe Occidentale) devient de plus en plus sceptique concernant le futur commun et, parfois, elle rejette directement ceux qui ont été admis dans le « Club », mais qui sont devenus moins préparés, barbares, inadaptés aux standards de certains pays. On assiste avec inquiétude à l'affirmation des forces de droite, de gauche ou d'extrême droite/gauche, qui refusent aux groupes entiers de gens (même des peuples entiers) le droit à la libre circulation des personnes et de la main d'œuvre, le droit à la libre résidence, à la libre expression des idées, selon des critères qui semblent appartenir aux coutumes, aux traditions, au niveau de culture, à la couleur de la peau, à la religion et à la confession, au sexe ou à l'orientation sexuelle etc. Parfois, ces déclarations discriminatoires adressées à certains membres de l'UE viennent de la part des gouvernements des pays anciens et avancés/développés de l'UE, ce qui crée de la tristesse, du marasme, de la désorientation, de la méfiance et même de la haine.

Quelles seraient les solutions ? Il n'en y a pas beaucoup dans ce moment ! Mais je me demande si n'était pas mieux de continuer à cultiver, selon les traditions, l'amour pour la terre natale ou pour le domicile/ foyer, au moins jusqu'au moment où l'Europe revient à des meilleurs sentiments ? Cette situation est similaire à la situation où on apprendrait les enfants à aimer premièrement l'arbre de la cour – petit et modeste – en espérant qu'il sera capable d'aimer toutes les forêts. Certainement, en France et en Allemagne, la concentration de l'étude de l'histoire sur des choses universelles est presque la même chose avec l'étude de l'histoire nationale. L'histoire de la France et de ses relations internationales, jusqu'aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles est, dans sa majorité, l'histoire de l'Europe et même du monde. C'est très simple, en France, dans la Grande Bretagne, ou même en Italie et en Espagne, de passer de l'histoire nationale à l'histoire européenne (universelle), parce que rien ne change en effet, mais seulement on modifie les

accents de forme. Mais ce n'est pas la même chose avec les petits pays de l'Est ! Passer à l'histoire européenne signifie, pour ces cultures et ces systèmes d'enseignement, de renoncer à toute idée et à tout idéal identitaire, d'oublier le propre passé (modeste, certainement !), les ancêtres (qui ne sont ni les gaulois, ni les anglo-saxons, ni les étrusques etc.) et même leur propre langue. Personne de l'Occident ne prend en considération et ne classe (plus précisément n'inclut pas dans les *rankings*) des études écrites en roumain, en bulgare ou en letton. La solution : écrire seulement en anglais !

Nous, les habitants de l'Est, nous avons appris avec ferveur de la part des grandes nations occidentales, surtout des français ce que signifie la patrie, le nationalisme, l'Europe et l'Union Européenne, la liberté, l'égalité et la fraternité, la démocratie réelle, les révolutions etc. « La patrie est toujours la vie du monde ! Si elle meurt, tout sera mort ! » a écrit, pas si longtemps, Jules Michelet. Aujourd'hui c'est la même chose, pour la grande majorité des français, y inclus les politiciens : même aujourd'hui la patrie est fondamentale, mais la patrie française, bien sûr ! Nous, les autres, les petits européens, pauvres et agaçants, nous servirons la patrie européenne et non pas les propres patries, déçues et malheureuses ! L'exclusion des roms et la condamnation à l'isolement des pays qui les reçoivent et qui les ont reçus pendant les derniers siècles est toujours une forme de nationalisme rapace, d'égoïsme confortable, surtout parce que tous les habitants des pays de l'UE sont tous égaux, quel que soit leur pays. Personnellement – comme je vous disais pendant une autre édition de ce colloque – j'ai été demandé une fois, dans un grand pays occidental, si j'étais roumain et pourquoi ma peau était tellement blanche ?!

Pourquoi ne cultivons-nous mieux notre histoire beaucoup plus et d'une manière plus équilibrée ? Que pensez-vous si on cultivait mieux notre histoire plus et d'une manière plus équilibrée ? Vu le fait que nos enfants apprennent l'histoire de l'Angleterre, de la France, de l'Allemagne en taux de 60%, comment serait si les enfants occidentaux apprenaient, au moins en taux de 20%, l'histoire des pays de l'Est ? La Pologne, la Roumanie, la République Tchèque, la Hongrie, la Slovaquie, la Grèce, la Bulgarie, le Chypre, la Lituanie, l'Estonie etc. sont de petits pays – pour certains, ils sont minuscules – mais ils sont assez et forment presque un tiers de l'Union Européenne. Quelle est la raison pour laquelle nous devons les considérer des pays de second rang ? Si nous pensons de cette manière, les pays arriveront à croire eux-mêmes qu'ils sont de second rang, ils auront une mentalité de subordonné, de serviteur modeste. Vous pensez que l'Europe a besoin de ce type de mentalité ? Pourquoi nous n'adoptons pas de manière sincère, propre et honnête les mêmes hautes valeurs, sans discriminations, sans slogans et trucs sans valeur ?

Le passé inconnu se venge sur les ignorants, mais le passé malappris naît des monstres ! Je vous propose de faire d'ici, de Bucarest, un appel aux valeurs européennes authentiques et d'enseigner les jeunes, « sans haine et sans partialité », comment être justes, comment respecter toutes les nations et tous les groupes ethniques, sociaux, politiques, religieux etc., comment apprécier les cultures (sans les déclarer supérieures ou inférieures, centrales ou marginales), comment respecter les gens et leur humanité. Ainsi, ensemble, nous pourrions arriver non seulement à chanter « L'Ode à la joie » pendant les cérémonies, mais aussi à être touchés par son message, à le mettre en œuvre dans la vie quotidienne. On peut dire que dans ce moment-là l'Europe existera réellement !

Bibliographie

1. Martin Hunt (ed.), *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School*, Routledge, 2007.
2. Bolovan Sorina Paula, *Educația interculturală în predarea istoriei*, dans le volume Mușata Bocoș, Vasile Chiș, Ion Albulescu, Cristian Stan (coordonateurs) « Tradiții, valori și perspective în științele educației », Cluj-Napoca, 2007, pp. 228-232.
3. Booth A., Booth Jeanne, *Învățarea activă în domeniul istoriei și științelor sociale*, volume édité par Rűsz Enikő, Alexandru Florin Platon, Toader Nicoară, Cluj-Napoca, 2000.
4. Căpiță Laura, Căpiță Carol, *Tendențe în didactica istoriei*, Pitești, 2005.
5. Dasen Pierre, Christiane Perregaux, Micheline Rey, *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*, Iași, 1999.
6. Delors Jacques, *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, coordonné par Jacques Delors, Iași, 2000.
7. *How Students Learn: History in the Classroom*, M. Suzanne Donovan and John D. Bransford, éditeurs, Committee on How People Learn: A Targeted Report for Teachers, National Research Council, The National Academies Press, Washington, D.C., 2005.
8. Manea Mihai, Eugen Palade, Nicoleta Sasu, *Predarea istoriei și educația pentru cetățenie democratică în România: demersuri didactice inovative*, București, 2006.
9. Păun Nicolae, Gabriel Troc (éditeurs), *Cultură, Multiculturalitate, Interculturalitate la Universitatea „Babeș-Bolyai”*, Cluj-Napoca, 2006.
10. Pop Ioan-Aurel, *Programa și manualele de Istoria Românilor. Câteva considerații*, dans le journal « Studii și articole de istorie », LXV, 2000, pp. 167-176.





Basarab Nicolescu

CURRICULUM SCOLAIRE POUR L'HOMO EUROPEANUS

C'est le 18^e siècle qui inventa la notion de *Homo europeanus*, dans la tentative de définir l'Europe comme culture et civilisation.

Le suédois Carl von Linné (1707-1778) introduit, en 1758, dans la 10^e édition de *Systema Naturæ*, son système de classification binominale¹. Toute espèce est définie par un nom de genre latin avec une majuscule, et un nom d'espèce en latin avec une minuscule, un adjectif ou un complément de nom, évoquant un trait caractéristique ou un lieu géographique. Il crée le binôme *Homo sapiens*, qu'il subdivise en cinq espèces, Une de ces espèces est *Homo europeanus*. L'*Homo europeanus* est, pour Linné, blanc, inventif, noble de caractère et belliqueux.

Nietzsche lui-même parle d'Europäischer mensch².

Après 1945, la construction de l'Europe inspire la réflexion sur l'*Homo europeanus* d'un bon nombre d'intellectuels comme André Malraux, Denis de Rougemont, Salvador de Madariaga ou Theodor Adorno.

Il est intéressant de mentionner aussi l'existence d'une revue centrée sur le problème interculturel – la revue « Ecce Homo Europeanus », qui a consacré en 2011 un numéro à la ville de Cluj-Napoca³. Un des rédacteurs de cette revue est roumain.

Ce n'est pas mon intention d'entrer dans le débat sur les différentes conceptions d'*Homo europeanus*. Le but de la présente communication est seulement présenter quelques propositions concrètes pour l'élaboration d'un curriculum scolaire pour l'*Homo europeanus*.

Je pars dans mes considérations de trois remarques.

Premièrement, l'*Homo europeanus* n'a pas encore une définition rigoureuse et acceptée par les chercheurs, ce qui traduit le fait qu'*Homo europeanus* est en devenir. Dans ce contexte, le problème de l'éducation est crucial.

Deuxièmement, un pays européen bien déterminé ignore largement l'histoire et la culture des autres pays. Il suffit de citer deux confusions, hélas !, célèbres faites par les habitants de l'Europe et d'ailleurs : celle entre la Slovénie et la Slovaquie ou celle entre Budapest et Bucarest.

Troisièmement, l'Europe a une grande potentialité mais sa construction souffre d'un manque de vision, d'un grand projet pour mobiliser les foules. Ceci explique le désintérêt des peuples d'Europe par rapports aux affaires européennes, conçus, par leurs aspects bureaucratiques, comme une entrave aux intérêts nationaux. La progression de l'extrême droite dans plusieurs pays d'Europe, phénomène très dangereux, est une conséquence inévitable de ce fait.

L'absence d'une grande vision de l'Europe et la méconnaissance réciproque des pays de l'Europe sont deux faces de la même médaille.

Dans ce contexte, j'ai l'intention de soumettre aux autorités européennes les propositions suivantes :

1. L'introduction d'une *nouvelle discipline obligatoire* « *Histoire des pays européens* » dans toutes les écoles secondaires de tous les pays de la Communauté Européenne.

2. L'élaboration d'un *manuel unique et commun* pour tous les pays de la Communauté Européenne, centré sur *quatre axes* : histoire du pays en question, histoire de l'art et de la littérature, histoire des sciences et histoire des croyances religieuses. Pour des raisons évidentes, le nombre des pages accordés à chaque pays doit être strictement le même que celui accordé à un autre pays. Sinon, on va créer, dès le début, une inégalité qui va être nuisible à l'unité européenne.

3. Cette élaboration d'un manuel unique doit obtenir *l'accord de tous les gouvernements des pays de la Communauté Européenne*, qui doivent prendre en charge les frais de rédaction et désigner un responsable unique pour chaque pays. Ce responsable doit être unique car autrement l'élaboration du manuel subira d'importants retards et elle pourrait être même mise en danger de non-réalisation. Certainement, le responsable doit s'associer une équipe de personnalités compétentes dans les domaines correspondant aux quatre axes. Une fois la rédaction de la partie concernant le pays respectif faite, le texte élaboré doit être traduit dans toutes les langues des pays d'Europe.

4. Pour minimiser les frais, il est souhaitable que ce manuel soit disponible, en version électronique PDF non-modifiable et en régime de copyleft pour tous les professeurs et élèves des pays européens. Pour récupérer, au moins partiellement, les frais associés à la rédaction de ce manuel, il pourrait être publié sous forme de livre et devenir ainsi disponible pour tous les habitants des pays européens. L'impact d'un tel manuel sur la connaissance réciproque des pays de la Communauté Européenne serait considérable.

5. La création de *Rencontres de la Jeunesse Européenne*, rencontre annuelle, se déroulant chaque année dans un pays différent. Le succès inattendu des *Journées Mondiales de la Jeunesse (JMJ)*, événement organisé par l'Église Catholique Romaine rassemblant des jeunes catholiques du monde entier, peut servir d'exemple. Les jeunes d'aujourd'hui, malgré tout ce qu'on pense ou on dit d'eux, ont grand besoin d'une nourriture spirituelle, au-delà des conditionnements imposés par notre société de consommation et divertissement.

Bien entendu, on pourrait faire des objections multiples à ce projet, incriminant son aspect utopique : on va invoquer l'égoïsme national, les ressentiments liés aux deux guerres mondiales et la suspicion réciproque générée par ces ressentiments. Mais il faudrait faire confiance dans la sagesse des européens qui vont comprendre que l'unité européenne va consolider chaque nation.

Je voudrais finir ces brèves considérations en citant quelques mots de Winston Churchill devant le Congrès de l'Europe en 1948⁴ : « Nous espérons voir naître une Europe où chaque habitant se sente à la fois européen et appartenant à son pays natal, et [...] n'importe où il aille [...] se dire vraiment : « Ici je suis chez moi. »⁵

¹ Caroli Linnæi (Carl Linnæ), *Systema naturæ sistens regna tria naturæ, in classes et ordines, genera et species redacta tabulisque æneis illustrata*, 10^e édition, Stockholm, 1758, t. I, p. 20 sqq.

² Friedrich Nietzsche, *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik*, Leipzig, Verlag von E.W. Fritzsche, 1872.

³ <http://wehmsi.blogspot.fr/2012/02/homo-europeanus.html>

Site visité le 14 décembre 2013.

⁴ Le Congrès de La Haye, intitulé à l'époque « Congrès de l'Europe », a eu lieu du 7 mai au 10 mai 1948, en présence de 750 délégués venus de presque tous les pays d'Europe.

⁵ Cité dans A. S. Byatt, « What is a European? », *The New York Times*, 13 octobre 2002

<http://www.nytimes.com/2002/10/13/magazine/what-is-a-european.html?pagewanted=all&src=pm>

Site visité le 14 décembre 2013.



Lorenzo Gascón

***PENSER L'EUROPE: COMMENT ENSEIGNER L'HISTOIRE
ET LES LITTÉRATURES POUR FORMER L'HOMME EUROPEEN ?
AVEC ETHIQUE***

M. le Président,
MM. les Académiciens et Professeurs,
MM. et Mesdames,

Le titre de cette nouvelle édition de « Penser l'Europe » est « Comment enseigner l'histoire et les littératures pour former l'Homme européen ? ». Je voudrais y ajouter « Avec éthique ».

Seulement quelques mots au sujet de la situation actuelle de crise de valeurs.

Disons qu'actuellement la morale et l'éthique sont absentes dans la majorité des activités. Et elles doivent être restaurées.

Par exemple, qui essaye de dire quelque chose à propos de la mondialisation ne peut pas éviter de faire face à la crise existante, qui concerne non seulement le monde de l'économie, mais aussi les valeurs morales sur lesquelles devrait reposer le fonctionnement normal de la société.

Récemment, pendant une conférence que j'ai donné à l'Académie Monténégrine de Sciences et Arts, à Podgorica, j'ai parlé à propos de la crise de valeurs du monde dans lequel nous vivons, qui trouve ses origines pendant les années soixante dans les Universités, et qui s'est propagé dans l'Eglise, dans le système scolaire, et même dans l'armée.

Le Président Emil Constantinescu dans un passage de son livre *Time of Tearing Down, Time of Building* dit que dans le cadre de la politique, le sens de la responsabilité et la capacité de créer de la confiance sont indispensables.

Mais je dis qu'il faut reconnaître que de nos jours, la crise s'est étendue aussi aux piliers du pouvoir politique.

Avec tout l'espoir qu'elles contiennent, les origines grecques du mot « crise » trouvent leur cause en grande partie dans la maladie la plus grave dont souffre notre monde : le manque de vertus morales. Surtout les cardinales. Prudence, force, justice et tempérance.

Ou bien ces vertus récupèrent leur suprématie, dans chaque individu –homme ou femme- ou la société se précipitera, inexorablement, dans le chaos.

Je me doute bien qu'il n'est pas possible de trouver la bonne réponse au pourquoi.

Ce qui est bien vrai est qu'on a découvert, en bonne mesure, les pratiques irrégulières. Ses conséquences sont appréciables dans les bourses, dans la confiance des investisseurs, dans la baisse de la consommation des ménages à cause de la volatilité de la plupart des économies,

et finalement dans ce que l'on appelle l'économie globale.

Il s'agit d'une structure de mauvaise gouvernance et souvent corrompue.

Et gaspillage et mauvaise gouvernance avec des budgets hors contrôle.

Une de ses principales manifestations est la crise de l'éthique. Dans l'indifférence à l'égard de n'importe quelle norme morale. L'objectif de nombreuses corporations est de maximiser les profits. Comme disent les américains : « greed is good ». Les institutions ont besoin de confiance et crédibilité. Quand ces conditions ne sont pas respectées tout le système s'effondre.

Plutôt que l'argent ou la politique, les idées doivent être le noyau des possibles solutions. Et celles-ci principalement doivent reposer sur l'éthique dans ce monde hyper peuplé avec un destin commun. L'éthique est le concept clé aussi avec l'exemple personnel qui doit se transformer dans les outils idéaux pour surmonter l'état de crise actuel.



Jean Askenasy

LE RAVAGE DE L'UNIFICATION, UNE EXPERIENCE A ANALYSER

Comment enseigner l'histoire et les littératures pour former l'Homme européen? Plus exactement, comment enseigner ces deux disciplines essentielles pour que l'adolescent d'aujourd'hui, sans cesser d'appartenir à une nation, devienne l'Européen compétent, actif et tolérant de demain ?

La raison d'unifier les nations de l'Europe était de créer un « espace de paix, de stabilité et de progrès » dans le continent européen. Idée conçue en germe depuis le siècle de la Lumière, qui suivait à une Europe dévastée par des années de totalitarisme, le processus d'unification économique et politique s'est concrétisé par la création de la Communauté européenne puis de l'Union européenne. Et avec toute la modestie qui s'impose, les séminaires annuels de Prof. Eugen Simion, débâtent la question essentielle: utopie ou

La double conscience ou la double personnalité



réalisable?

Identité nationale, signifie avoir la conscience de sa continuité historique, linguistique, religieuse, de mœurs, de famille et de culture. L'Identité européenne, signifie avoir la conscience de son, identité commun avec toutes les nations d'Europe.

Leibniz en 1680 considère qu'il n'y a pas des nations purs, la nation est en effet fédérale, et le fédéralisme vient de nier la souveraineté d'une nation sur l'autre. Patrick Riley : discutant les origines de la théorie fédérale (1973, 6: 87-121) dit: la nation est en réalité un fédéralisme national. Cela veut dire que les germes du fédéralisme européen se trouvent dans le fédéralisme national.

Le problème le plus grave est «la souveraineté», parce que pour réaliser l'Europe fédérale on doit renoncer à elle. Arthur Schlesinger, Jr.: renoncer à la souveraineté nationale c'est comme demander à une lady de renoncer à sa castité.

La dynamique du cerveau vivant ne permet pas la coexistence, concomitante des deux consciences ou personnalités, mais elle permet leur succession alternative. Il est possible qu'un être humain soit convaincu de la sincérité de son appartenance nationale et européenne, parce qu'on ne peut pas appartenir à une nation sans appartenir à l'Europe et à la planète. Cela veut dire réaliser la conscience topographique, mais réaliser une conscience européenne complexe, linguistique, littéraire et historique?

L'analyse neuroscientifique de l'énonciation du thème: devenir européen sans cesser d'appartenir à une nation, d'avoir la conscience européenne et nationale en même temps, impose la double conscience et la double personnalité. Même dans la double conscience, les deux ne peuvent pas exister en même temps, elle se succède, sont alternative. La dynamique d'un cerveau vivant change tous les secondes, ce que fait que la succession des deux consciences nationale/européenne peut être très vite. C'est une impossibilité neuroscientifique, que les deux consciences (nationale et européenne soit concomitante et de valeur égale. Même leur alternance impose la question, si un être humain peut réaliser deux ethos, un national et un européenne d'intensité égale?

Que ce que c'est la conscience ? C'est la qualité d'être au courant de son existence européenne



dans chaque situation qui implique le soi-même. Cette sensibilité subjective d'avoir l'ipséité et le control de son esprit européen. et Susan Schneider écrit dans *The Blackwell Companion to Consciousness*: tout avertissement qui devient à un certain moment une expérience forme notre conscience, en effet la plus familière forme de notre existence et la plus mystérieuse.

Il est possible qu'un être humain soit convaincu de la sincérité de son appartenance nationale et européenne, parce qu'on ne peut pas appartenir à une nation européenne sans appartenir à l'Europe et à la planète. Cela veut dire réaliser la conscience topographique, oui c'est possible, mais réaliser une conscience européenne complexe, linguistique, littéraire et historique, la difficulté est illustre dans l'exemple qui suit.

Le séminaire international «Penser l'Europe XII bis « avec la thème : comment enseigner l'art pour former l'Homme Européen, a été choisi par Angela Merkel et François Hollande sans l'intervention d'Eugen Simion, de Maya Simionescu et de Thierry de Montbrial. Pour rapprocher leur deux nations Angela Merkel et François Hollande, inspire par les festivités du cinquantenaire de la réconciliation gravée dans le traité d'Elisée, ont décidé d'utiliser l'art pour fortifier la soudure entre ces deux nations. François Hollande c'est adresse à trois spécialistes de l'élite de la peinture du Louvre : Henri Loyette, Jean Marc Ayrault et Daniel Cohn. Les trois réunis dans le but, on arrive à la conclusion d'organiser l'exposition, intitulé « De l'Allemagne », sous-titre : 1800-1939 de Frederick à Beckmann ». Comme date on a établi le 26 mars 2013 au Louvre. Frederick symbolise l'amitié entre lui et Voltaire et Beckmann représente le peintre qui a créé une allégorie critiquant le nazisme.

Le président-directeur du Louvre, qui était un des deux commissaires généraux de l'exposition a choisi comme base littéraire-philosophique de l'exposition « la personnalité de Goethe. Les trois scientifiques ont eu l'intention de faire découvrir la richesse, la diversité et l'inventivité des peintres allemands entre 1800 et 1939, qui très facile à comprendre contenait pendant ce siècle et demi de peintres de génie. De plus ils ont entrevu l'opportunité d'une initiative de collaboration scientifique entre le Centre Allemand de l'Histoire de l'art (CAHA) et le musée du Louvre. Pour le commencement, les trois se sont dédiés à éviter toute allusion ou évocation de l'art nazi, a) en évitant toute peinture datée 1933 ou 1937, b) toute possibilité d'une lecture téléologique qui laisserait penser qu'il pourrait y avoir une continuité du romantisme au nazisme.

Voilà les quatre parties de l'exposition : Première partie : Goethe et l'universalisme des Lumières et non par un romantisme « sombre ». La tension Apollinien-Dionysiaque qui structure la première partie et mis au rapport que l'art allemande entretient avec l'Antiquité et en nourrit la foisonnante créativité. Second partie s'ouvre sur un retour à Goethe, donc à l'universel et pose les fondements d'une réflexion sur la nature et la peinture de paysage. La troisième partie n'est pas centrée sur l'Allemagne nazie, mais sur les décennies qui suivent le traumatisme de la Première Guerre mondiale. La dernière partie prend pour fils directeur la volonté de nombreux artistes allemands de placer l'humain au cœur de leur création.

En dépit de tous ces efforts, l'exposition a eu l'effet inverse, mais le succès de caisse était dû au scandale que l'exposition a initié. L'exposition a été étiquetée caricaturale et a déclenché une vive polémique, transformant l'idée initiale de rapprochement dans une séparation abyssale des deux cultures, dans une énorme croissance de la francophobie chez les allemands et le revirement du mot « Boche » chez les français. Même la diplomatie reconnue de l'ambassadrice d'Allemagne en France Mme Susanne Wasum-Rainer, n'a pas aidé. Elle a décrit l'exposition comme une exposition grandiose, un magnifique cadeau du Louvre à l'amitié franco-allemande à l'occasion de 50^e anniversaire du traité de l'Élysée, qui a offert par les œuvres exposées, encore jamais montrées en France, la valeur de l'art allemande.

Le Figaro a lancé une série d'article sous le titre «Le torchon brule entre Louvre et Berlin ». L'hebdomadaire intellectuel du centre gauche allemand « Die Zeit » écrit :» une exposition au Louvre sur les années 1800-1939 le suggère et déclenche ainsi un scandale politico-culturel Le Louvre a choisi de simplifier à l'extrême l'art allemand, construisant sa propre histoire de l'Allemagne sur le model nietzschéen, en rangeant les 200 œuvres en deux catégories : dionysiaques et apolliniennes. Le résultat dégagera une impression obsessionnelle de l'art allemand de l'époque, fascine par la mélancolie, la guerre, ou les mythes allemands et les légendes des forets détournés par les nazis. Bref l'exposition d'un pays voisin tourmente, sombre et dangereux ».

Bref l'exposition du Louvre «De l'Allemagne » est une grande désillusion pour les deux chefs d'état, elle a provoqué un violant adversité parmi les historiens de l'art. « C'est l'oppose de ce que nous avons voulu faire, regrette Sébastien Allard, conservateur en chef au département des peintures du Louvre, et co-commissaire du musée. Même le tableau L'enfer des oiseaux considère par les critiques une œuvre pacifiste, une œuvre de résistance, exécutée en exil a été réinterpréter une allégorie de la dictature nazie.



L'Enfer des oiseaux-Max Beckmann- 1938

A la fin de l'exposition les spécialistes offrent au publique le film sur les Jeux olympiques de 1936, Olympia de Leni Riefenstahl, cinéaste et photographe associée à Adolf Hitler et aux nazis. La réaction du Journal Die Zeit était : « est ce que l'art allemand a-t-il toujours été programme pour la catastrophe et la guerre? L'art allemand exprime des pulsions primitives du Reich prussien dionysiaque. devenu fous vers 1900, avant de resurgir dans le national-socialisme. Echarde par la polémique et la tempête diplomatique Andreas Beyer le directeur de CAHA confie au Figaro de ne mettre plus de l'huile sur le feu. Ma conviction reste cependant que l'on ne peut pas raconter l'histoire d'un pays ou d'un peuple à travers ses œuvres d'art !

Dans un mot : au lieu de rapprochement, séparation abyssale dans leur nationalisme ethnique et l'europhobie.

La notion de l'Europe a ces racines dans les ouvres d'Erasmus, (1466 –1536) „le couronnement de la gloire de la Christianité humaniste et tolérante” de Voltaire (François-Marie Arouet 1694 – 1778) l'écrivain de la Lumière qui lutter pour la liberté de l'expression et la séparation de l'église de l'état. Cette vision de culture européenne est né pour contrecarre l'absolutisme de

l'église et de l'empereur. La lutte contre les formes de l'absolutisme a commencé au moyen âge, avec les conflits d'investiture de l'évêque, pour lequel le Pape demande le droit absolu, tandis que l'empereur demande ce droit pour lui-même. Les guerres entre l'église et l'état continue jusqu'au XVIII siècle, et on germe l'idée d'un Europe internationale dehors de l'église et de l'état, conduit par les idées de la liberté, égalité et fraternité de la révolution française, idéalise par Voltaire. Malheureusement les résultats de la révolution française finirent par terreur de Robespierre, ainsi que la révolution marxiste par la dictature du goulag, et la révolution social-démocratique par l'horreur d'Auschwitz.

L'Europe libérale d'aujourd'hui qui a créé l'Union Européenne, donne naissance à cause du culturalisme à l'intégrisme de l'Islam, qui se transforme petit à petit dans l'absolutisme. L'infiltration continuelle des milieux nationales islamique a permis de lancer les projets d'éducation pour la minorité infiltrés dans la communauté européenne, qui finira par imposer la culture islamique comme le pouvoir politique qui grandis avec leur natalités écrasante. Le résultat finale est le retour au moyen âge des années 1000, plus destructive, car a la place de l'inquisition on emploie un terrorisme fanatique. L'Union Européenne n'a pas le pouvoir de formée des structures efficace contre le culturalisme violent. On doit une vraie révolution humaniste avec des figures de la taille de Voltaire, Albert Camus ou Jean Paul Sartre pour la réaliser. Malheureusement c'est difficile à trouver aujourd'hui les personnalités qui peuvent lancer une révolution culturelle pour former l'Homo Europe us contre l'Homo Nationales, et la marche vers l'Homo Eurabicus, continue lentement et sur.

L'optimisme vient de la par de la science «Le *Human Brain Project* » a pour but de combiner par des moyens informatiques l'ensemble des connaissances acquises sur le neurone et le connectome, de tous les bases de données. . Il a reçu un financement de l'Union Europeene de plus d'un milliard d'euros et fédère plus de 80 institutions de recherche européennes et internationales.

CONCLUSION. On peut realiser la double identite ou double conscience dans les domain de la science, mais dans les arts sera difficile.

Note : Le terme dionysiaque qualifie une attitude , une vision et une pratique du monde opposée à . C'est en particulier , dans , qui explore les polarités de ces deux sensibilités contraires. Le dionysiaque désigne la dissolution de l'individuel dans le tout de la nature, qui comporte tout ce qui est instable, erratique, insaisissable, sensuel, inspiré, fougueux, lié non seulement selon Nietzsche à l'Asie et à l'Orient, mais formant également le soubassement de son opposé, l'apollinien, c'est-à-dire le stable, ordonné, classique, rationnel, régulier, supposé être le propre du génie occidental. Dionysus (: Διόνυσος, *Dionysos*) was the of the grape harvest, and , of ritual madness and in

L'Apollinien est une notion d' employée par le allemand , en opposition au dionysiaque. L'apollinien renvoie, au contraire du dionysiaque, à ce qui est caractérisé par l'ordre, la mesure, la maîtrise de soi, d'abord été posée par (46-126 apr. J.-C.) puis reprise par dans la Bible de l'humanité (1864). Apollo (, et : □πόλλων, *Apollôn*, *Apellôn*; : □πεῖλων, *Apeilôn*; : □πλουv, *Aploun*; : *Apollō*) est le plus important et complexe dieu de la mythologie et . Le dieu de la lumière et du soleil, un jeune athlète, vrai prophète, poète et musicien, fils de Zeus avec une sœur jumelle.

La nature de la conscience. Les philosophes et après avoir essayé de comprendre la nature de la conscience et de décrire leur propriétés essentielles, ont arrivées à se poser la question ci le « concept conscience » est valide ou non? Est-ce que l'on peut l'expliquer? Comme est-elle lie au langage? Est-elle la frontière du dualisme entre le cerveau et l'esprit (mind et brain) ? C'est le moment ou en essayant de transfère la penser aux ordinateurs et robots, la coexistence s'arrête?

La conscience et la physique quantique. La découverte que la matière avec les deux formes d'existence interchangeable: corpuscule et onde sont exprimé par la dualité cerveau/esprit, brain/mind. Que le plus complexe system de l'univers contienne dans ces 10 milliard de neurones et quelque trillion de connexions cette dualité. Que l'onde photonique a une vitesse moyenne de 300.000 km par seconde, 1 million fois plus rapide que l'onde sonore. Que le temps est la quatrième dimension de l'espace. Que les mesures de la physique quantique sont limites, par l'existence du principe de l'incertitude de Werner Heisenberg et le paradoxe EPR -, et , qui démontre leur insuffisance, augmentent l'incertitude et les probabilités.

Le culturalisme. L'être humain est modelé par les représentations et les idées en vigueur dans le contexte social et politique qui est le sien, et il traite ces représentations et ces idées comme allant de soi, simplement parce qu'elles se trouvent être en vigueur autour de lui, donc en effet sa culture.



Petre Roman

Merci pour me donner cette possibilité alors que je n'étais pas apparemment inscrit, donc je vous suis très reconnaissant, M. le Président. Mon intervention c'est le poids de l'histoire dans la transition démocratique. C'est un sujet sur lequel j'ai pu parler au Prague il y a quelques semaines au cours du Forum 2000, le forum de Vaclav Havel. Bien.

Fernand Braudel que, pour ma part, je considère sinon le plus grands, en tout cas parmi les plus grands historiens du XXe siècle, disait, expliquait que le monde réel flotte sur une histoire profonde qui ne se soucie pas du tout de nos désirs, de nos fantasmes, nous mène dans un mouvement d'ordre général. Eh bien, au moment de la chute des régimes communistes, le monde réel était le monde capitaliste. Et même si on rêvait de liberté, de démocratie, de citoyenneté, tous ceux-ci, le mouvement d'ordre général c'était le capitalisme. Or, de ce point de vue, les Roumains, comme les Polonais, comme les Hongrois, Bulgares, Chèques, devaient réapprendre le monde réel, parce qu'ils avaient vécu pendant 45 ans dans un monde très différent. Nous étions devant cette énorme tâche de réapprendre le monde réel, le monde capitaliste. Que ce capitalisme était désirable ou non, n'était pas du tout la question pour la simple raison qu'au moment de la chute du communisme le capitalisme était le grand vainqueur du XXe siècle. Le capitalisme est le grand vainqueur du XXe siècle. Donc, cette question ne se posait pas du tout. Nous, ce qu'on devait faire, c'est apprendre les mécanismes, mettre en place les institutions, évidemment de la démocratie, mais surtout du capitalisme. Sinon, on ne pouvait pas, tout simplement, coexister avec le monde réel. Mais le poids de l'histoire était très fort, était très

lourd, car les hommes qui avaient vécu sous la domination du régime communiste, de l'idéologie communiste, ils avaient accumulé un retard mental beaucoup plus grand qu'on le pensait. La force de l'idéologie communiste, marxiste, léniniste c'était que nous avons refait le monde, nous avons pris une tournure radicale, c'était le grand rêve de l'humanité – refaire le monde. Et les dirigeants politiques des régimes communistes, ils visaient en faire tabula rasa, en refaire tout, en refaire y-inclus l'histoire, la société et même l'homme lui-même. Ce qui avait été, en somme, une tragédie car, au lieu d'avoir une coexistence entre la raison et l'histoire, ils ont voulu transformer l'histoire par une raison qui était tout-à-fait ésotérique, en dehors du monde réel. Après 24 ans de transition, chez nous comme chez les autres pays ex-communistes, il y a évidemment des succès importants, mais il y a aussi des désillusions, notamment des désillusions concernant le capitalisme car, entre-temps, le capitalisme entre en crise et le tissu social du pays est gravement atteint. Nous sommes devant au moins un sentiment, une image de ce capitalisme qui est le capitalisme, err... une espèce de démocratie du profit seulement, comme disait il y a quelques jours un grand économiste, Paul Krugman. C'est le capitalisme des inégalités extrêmes. Est-ce qu'on peut se poser la question: aurions-nous pu faire autrement? Sur quel chemin? Cette question, en réalité appartient à Orhan Pamuk, Prix Nobel de la Littérature, qui, dans un livre il y a quelques années disait: est-ce qu'on peut imaginer bâtir une démocratie qui est une nouvelle forme de démocratie? Est-ce qu'une transition démocratique veut dire de manière absolue que la voie à suivre c'est simplement imiter l'Occident ? Une belle question. Une très, très belle question qui vient d'Orhan Pamuk. Eh Bien, j'ai trouvé une réponse d'abord extrêmement utile toujours chez Fernand Braudel. A un moment donné, Fernand Braudel avait parlé de tricherie du capitalisme. Et Paul Fabra, un autre grand économiste français, lui avait posé cette question et, en guise de réponse de bon sens à propos de la tricherie du capitalisme, il avait dit: écoutez, on peut tromper quelqu'un, une personne, tout le temps. On peut tromper une fois tout le monde. Mais on ne peut pas tromper tout le temps tout le monde. Donc, Braudel dit: le capitalisme n'est ni beau, ni mauvais, ni moral, ni tricheur. Il est ce qu'il est, il faut le comprendre. Et puis il dit: le grand avantage et la supériorité du capitalisme, ce réside dans le choix. Il y a une activité économique, un monopole même qui, dès péri, un autre lui prend la place. Et par le choix, ... et par le choix, la société avance, la société reconnaît des progrès, la société est capable d'assumer des progrès. Donc, le poids de l'histoire a fait que réapprendre le capitalisme soit une tâche extrêmement difficile. Moi, pour ma part, je crois que cet apprentissage n'est pas fini. Nous avons été parfois dupes de la manière dont existe ce capitalisme, nous avons perdu pas mal de nos valeurs économiques, à cause du fait qu'on n'a pas su réapprendre assez vite ce que c'est ce monde réel et quand on n'est pas suffisamment armé de connaissances on est capable d'être trompé et la Roumanie a été, dans beaucoup des cas, trompée avec des résultats négatifs pour l'ensemble du pays et avec, en plus, une certaine nostalgie qui surgit dans la société roumaine, comme ailleurs. Et d'autre part, surtout aujourd'hui, on voit dans les rangs des jeunes qui ont effectivement très bien réussi dans cet apprentissage du monde réel tel qu'il est. D'ailleurs, un autre historien roumain, Lucian Boia, parlait à peu près dans les mêmes termes de l'histoire. Il disait: l'histoire n'est ni logique, ni absurde. Elle est ce qu'elle est et il faut la comprendre tel qu'elle est – ce qui m'a beaucoup plu.

En conclusion, le poids de l'histoire au moment de la chute du communisme était très, très lourd. On n'en était pas conscient. J'avoue que, en tant que premier ministre, le premier premier ministre, doté d'une stratégie d'établir l'économie de marché en Roumanie, je voulais sauter, je voulais brûler les étapes. Et cela n'a pas été possible, à cause de ce poids de l'histoire.

Merci.



Joaquim Gironella Coll

GRANDS BIENFAITEURS BIOSANITAIRES EUROPEENS DE L'HUMANITE

Du Pape Sixto IV à l'actualité

Le pape Sixto IV est né dans la République de Gênes (1414-1484). D'origine ecclésiastique franciscaine, pendant sa papauté il situa l'Europe en avant-garde de l'investigation médicale par le fait d'autoriser la dissection de cadavres dans les Universités de Padoue et de Bologne.

Aidé de Stéphane le Grand de Moldavie Il freina l'Empire turc, en gagnant la bataille de Vaslui (Roumanie). C'est également lui qui fut chargé de trouver l'équipe d'artistes peintre pour la réalisation de la Chapelle Sixtine.

Le pape Clément VII (Florence, 1478-1534), ratifia et élargit la bulle afin de permettre la dissection de cadavres.

Le temps de sa papauté fut politiquement agité et il faisait preuve d'indécision dans ses actes. C'est pendant ce temps que se produit le Sac de Rome en 1526, par les troupes de Charles Quint. La signature du traité de Barcelone en 1529 apporta un bref moment de répit et d'entente avec le roi.

Sa prise de position devant la séparation d'Henri VIII et Catherine d'Aragon fut la cause de la rupture de l'Angleterre avec l'Eglise Catholique.

Son indécision favorisa l'expansionnisme de l'Eglise Luthérienne en Europe.

R. VIRCHOW

Médecin et politique allemand (1821-1902), pionnier dans ses explications des effets de la maladie sur l'organisme, il remplaça le concept d'anatomie par celui de la théorie cellulaire.

LOUIS PASTEUR

Chimiste français (1822 – 1895) auteur de découvertes d'enorme importance dans le domaine des sciences naturelles: la technique de pasteurisation, la théorie bactérienne des infections, et le développement du vaccin contre la rage.

FRITZ HABER

Fritz Haber (1868-1934), chimiste allemand et prix Nobel, inventa l'engrais synthétique, ce qui permit d'alimenter des millions de personnes dans le monde et le situe donc au premier rang des bienfaiteurs de l'humanité. On lui attribue 2720 millions de vies sauvées.

ALEXANDER FLEMING

Alexander Fleming (1881-1955), écossais, médecin militaire, communiqua en 1929 la découverte de la pénicilline à la communauté scientifique. Cette découverte impliqua un changement drastique de la médecine moderne, s'initiant ainsi l'ère des antibiotiques. Il reçut le Prix Nobel en 1945.

GASTON RAMON

Vétérinaire français (1886-1963), figure parmi les grands bienfaiteurs de l'humanité pour ses contributions décisives à la découverte des vaccins contre la diphtérie et le tétanos, permettant la reproductivité nécessaire à la production pharmaceutique.

EMILIO HERRERA

Ingénieur militaire, scientifique et politique espagnol, présente en 1935 dans la revue « Madrid Cientifico » la première combinaison spatiale pressurisée destinée aux navigateurs de la stratosphère, pas anticipateur des voyages dans l'espace.

Sa vision futuriste le porta à perfectionner la combinaison protectrice pour la conquête de l'espace extérieur et les voyages extraterrestres des futurs astronautes,

JULIUS MAGGI

Julius Maggi, (1846-1912), industriel suisse-italo-allemand, considéré bienfaiteur, pour inventer les aliments pré-cuisinés.

De plus, après un voyage au Japon il introduisit la sauce de soja en Europe qui remédia à la monotonie de l'alimentation de l'époque.

▶ **RANKING MONDIAL DES BIENFAITEURS BIO-SANITAIRES DE L'HUMANITÉ : EN NOMBRE DE VIES SAUVÉS**

▶ <i>Fritz Haber</i>	<i>2720 M</i>
▶ <i>Karl Landsteiner</i>	<i>1094 M</i>
▶ <i>Edward Jenner</i>	<i>530 M</i>
▶ <i>Norman Borlaug</i>	<i>259 M</i>
▶ <i>Abel Wolman</i>	<i>173 M</i>
▶ <i>Bill Foege</i>	<i>173 M</i>
▶ <i>John Enders</i>	<i>120 M</i>
▶ <i>Howard Florey</i>	<i>83 M</i>
▶ <i>Gaston Ramon</i>	<i>60 M</i>
▶ <i>David Nalin</i>	<i>54 M</i>



Ioan Pânzaru

LES INDUSTRIES CULTURELLES ET LA CULTURE EUROPEENNE

Mesdames, Messieurs,

Je vous remercie pour l'invitation, qui m'honore, de parler devant un auditoire si éclairé. Etant littéraire, et formé dans une tradition soucieuse de marquer l'autonomie de l'art, je commencerai par noter d'abord l'irruption des industries culturelles, que jadis l'Ecole de Francfort avait honnie et déplorée, dans la vie culturelle des nations européennes. Face à ce défi je voudrais observer qu'une culture européenne n'a plus aujourd'hui le choix entre une particularité distinctive et la participation au concert global. Je trouve raisonnable de revenir à la conception de Jean-Jacques Rousseau pour qui la recherche d'une volonté générale adaptée aux circonstances réelles doit légitimer également le politique et la culture. Enfin, j'essayerai d'imaginer, à l'instar de Rousseau, une passion générale qui ne peut pas être construite comme une raison, parce que, essentiellement, elle vise le bien des générations futures. On sait que la volonté générale de Rousseau est fondée sur la volonté de conservation de soi, et je suggérerai que la culture porteuse de récits visant l'intelligibilité de la volonté morale, d'une part, et le politique porteur de projets de société, d'autre part, convergent vers l'avenir et engagent notre responsabilité du présent.

Je commence par quelques remarques sur les industries culturelles sur lesquelles Walter Benjamin et Theodor Adorno avaient jadis jeté le soupçon. Elles concentrent aujourd'hui les activités d'édition, de communication, de divertissement, en un mot la soi-disant « production de contenu ». Les journaux scientifiques sont aujourd'hui non entre les mains des universités et des institutions de recherche, mais de quelques corporations internationales. Il y a quelques années on parlait de huit grandes corporations qui possédaient la quasi-totalité des médias. Entre temps il y a eu beaucoup de fusions. Mais, enfin, Bertelsman est propriétaire de Penguin Random House, la compagnie britannique Informa est propriétaire de Taylor & Francis et de Routledge et on constate que l'Europe bien sûr n'est pas mal placée dans cette course, sauf que les capitaux sont internationaux et, donc, les Américains ne sont pas en principe exclus. Howkins a montré que les droits intellectuels sont devenus depuis 1997 la première exportation des Etats Unis en valeur. Au XXI^e siècle on peut croire que l'économie créative deviendra la principale source de prospérité dans les pays avancés. L'économie créative mondiale a produit 2,7 trillions de dollars en 2005, dont les publications représentent 650 millions de dollars. Ce qu'on appelle culture européenne est déjà débordé. La notoriété européenne s'acquiert outre Atlantique – c'est le cas

des plus fameux scientifiques et philosophes – et parlant en langue anglaise. Les raisons éducationnelles et académiques ne font pas le poids devant les médias.

Le discours de la chaire laïque, le discours de l'enseignant en classe est rendu inaudible par le discours fracassant des médias qui a sur celui-là un triple avantage. Le premier c'est d'agiter les émotions, le deuxième c'est de mobiliser sur la durée courte du spectacle, et le troisième de mettre en contact avec ceux qui font survenir l'évènement. Affectivité, spectaculaire, événementiel sont trois avantages que le discours des médias a sur le discours pédagogique et qui le rendent assourdissant par rapport à l'autre. Or, les médias, qui s'intitulent « producteurs de contenu », véhiculent essentiellement des récits, car les contenus prennent essentiellement le format narratif. Selon le psychologue Jerome Bruner, la narration est le format de l'expérience. Elle donne un sens à ce qui arrive et situe par rapport au passé et l'avenir. Bruner va jusqu'à opposer la pensée narrative à la pensée paradigmatique, qui est celle de la science. Le discours éducatif, même dans les sciences humaines et sociales, embrasse le format paradigmatique et celui-ci est moins accessible aux jeunes de moins de 18 ans. Même l'histoire a commencé à être enseignée selon un paradigme structural. La narration, au contraire, bien que moins prestigieuse du point de vue scientifique, est aussi nécessaire aux jeunes que les vitamines. Elle permet de construire un projet identitaire, qui est le grand problème de l'adolescence, et un projet de devenir. Le combat pour le cœur et l'esprit des jeunes se livre sur le terrain des récits. Et ces récits sont d'abord la littérature et l'histoire. L'essentiel de la formation se passe sur ce champ de bataille, et non dans l'acquisition des nombres atomiques et des taxa biologiques. Le philosophe Alasdair MacIntyre a soutenu, dans une conférence de 2009, intitulée *Buts et fins* («Ends and Endings») – il y a un jeu de mots – que la construction théorique de la morale et sa pratique ne sont possibles qu'à travers les narrations. Ce n'est pas une proposition de réforme des curricula, mais simplement une question de révision des poids et des focalisations, ainsi qu'un signal d'alarme car nous allons dans une direction qui ne formera pas le citoyen européen. Les narrations, formes préférées de culture, donnent de l'intelligibilité concrète aux concepts de la philosophie morale. Il est impossible, dit MacIntyre, de s'engager dans la philosophie morale sans être au moins partiellement interpellé par les récits, les nouvelles, les pièces de théâtre. Ce n'est qu'à travers ces narrations que nous pouvons comprendre comment nos conceptions des buts finaux et des objectifs subordonnés trouvent une application concrète.

Eh bien, quelle est la position de l'Union Européenne? Celui des objectifs de la stratégie 2020 de la Commission Européenne qui s'applique aux sciences sociales et humaines est formulé dans les termes suivants: construire des sociétés inclusives, novatrices et sûres. On a montré que dans ce projet 2020, les sciences humaines et sociales sont laminées, pratiquement éliminées. Il y a quand même un objectif où on parle des sociétés. C'est celui-ci, « des sociétés inclusives, novatrices et sûres ». Le terme de sécurité tient essentiellement de la recherche militaire. Il est imposé, il est imputé aux sciences sociales. De la même manière, l'innovation technologique est une dimension acquise par l'ingénierie et les sciences naturelles. Il reste l'objectif de créer des sociétés inclusives, soudain promu parmi les missions des sciences sociales. Celles-ci se voient échoir la tâche unique et instrumentale d'étudier l'inclusion sociale, et évidemment aussi de proposer de mesures en vue d'une meilleure inclusion.

La Commission Européenne a, en effet, envisagé les thèmes des économies créatives, mais elle n'a pas parcouru tout le chemin qu'elle fait ordinairement, c'est-à-dire en partant d'une consultation et en allant jusqu'à une recommandation. Elle a lancé une consultation en 2010 sur les économies créatives, mais elle s'est arrêtée là. Elle n'a jamais élaboré de recommandation.

On trouve dans l'extension du vocable d'économie créative 15, selon l'un des décomptes

possibles, secteurs d'activité qui dépendent de l'exploitation des droits intellectuels. Les médias, comme l'édition, la télévision, le cinéma, la radio et les périodiques, la recherche et l'innovation, les beaux-arts, la publicité, l'architecture, l'artisanat, le design, la mode, la musique, les arts du spectacle et les logiciels, les jouets, les jeux vidéo. Les plus gros chiffres d'affaires correspondent quand même à l'édition, à la recherche, presque à l'égalité, et aux logiciels: 600 milliards de dollars au niveau mondial. Tous ces domaines ont besoin d'une formation à la base dans les compétences de langue, de culture et dans les compétences de pensée critique. En Europe, les documents officiels de la Commission parlent de 8 domaines et de 6 fonctions qui constituent le secteur de la culture du point de vue statistique. Mais il ne s'agit que d'un cadre statistique pour la collecte des données.

La Commission Européenne a publié en 2010 un livre vert, «Libérer le potentiel des industries culturelles et créatives», pour lancer un débat vers la stratégie à cet effet à l'horizon de 2020, mais les choses se sont arrêtées là. Le document indique déjà que 2,6% du produit intérieur brut de l'Union Européenne en 2006 provenait des industries créatives, ce qui représente plus du poids de l'agriculture, qui n'y contribue que à la hauteur de 2,1%. Selon un autre rapport de la Commission (« Materials Research and Innovation in the Creative Industries »), toujours en 2006, le poids de l'économie créative dans le PIB de l'Union a été de 3,3%. L'éducation, entre temps, ne fait pas partie de ce qu'on appelle l'économie créative, parce qu'on suppose que dans l'éducation les acteurs ne créent rien, ils ne font que répéter, inculquer et imprimer là, sur les tables rases qui sont les esprits des élèves, certaines notions éventuellement indiquées par la Commission. L'éducation était rejetée parmi les services dans la Convention de l'OMT à Marrakech de 1995 et le fait que l'Union Européenne la cite toujours ensemble avec l'innovation et la recherche ne répare pas l'erreur, qui est catégorielle. Dans ce contexte, Peter Sloterdijk a raison de dire que l'action a pris le dessus sur la réflexion. Or, comme il dit, la cinétique, le progrès autonome sans considération des objectifs, s'est débarrassé de l'éthique. On agit toujours plus vite sans se soucier à quoi ça sert et dans quel but. Les technologies se succèdent, permettant chaque jour de nouvelles inventions, et ce progrès est purement instrumental.

Alors, justement, comment penser la culture européenne? On ne peut pas réinvestir les dispositifs anthropologiques, parce que nous parlons plusieurs langues; ni les critères sociologiques, parce que nous vivons dans des sociétés, surtout depuis l'élargissement, dont la logique de fonctionnement est sans différence; ni historiques, car nos histoires nous divisent parfois et notre histoire communautaire est trop récente. Un philosophe soucieux de tester l'impact des technologies numériques a lancé la formule selon laquelle nous vivons la fin des grands récits. A-t-il appelé de ses vœux la fin de la raison narrative, voire la fin de l'histoire? Et comment penser une culture sans récits? Finalement il nous jette le défi d'une culture européenne sans narrativité. Nous ne pourrions penser cette culture que sous le signe du général humain, et cela ne saurait se concrétiser que dans les narrations que sont les littératures, les cultures et les histoires européennes.

Max Weber avait noté l'hostilité entre l'attitude esthétique et toute « éthique conséquente de la fraternité », c'est-à-dire entre l'esthétisme qui était très visible à la fin du XIXe siècle, jusqu'au milieu du XXe siècle, et l'éthique religieuse. Les sources de cette hostilité sont d'abord la prétention de l'art de procurer le salut dans ce monde. Ensuite, la disparition, dans l'art, des éléments visant la constitution des communautés. Et finalement, la subjectivisation irrécusable de tous les jugements concernant les relations humaines. Dans la vision de Weber, l'adversité entre art et religion atteint son comble dans les religions rationalisées comme le judaïsme et le protestantisme. C'est la rationalisation de la vie quotidienne au sein des modes de vie prescrites

par ces religions qui visent à éliminer l'affectivité, la jouissance, la gestion privée de la vie personnelle comme destin ou œuvre d'art, comme disaient les Grecs, *epimeleia heautou*, idées qui nous sont venues des Stoïciens à travers la *devotio moderna* vers le protestantisme. Or, la bureaucratisation de la société européenne actuelle correspond précisément à la même tendance de rationalisation entamée par les églises du Moyen Age. Elle est aujourd'hui essentiellement l'ennemie de l'art et soupçonneuse de la culture.

Mais, selon l'exemple de Rousseau, nous pourrions imaginer une « passion générale », une manière de récupérer l'émotion et l'affectivité dans la rationalité. Je ne fais qu'esquisser une modalité de construire la passion générale, parce que le concept de volonté est un concept derrière lequel se cachent la raison et la passion. La passion, c'est ce qui nous fait agir. Etant donné que les passions individuelles sont contradictoires et réciproquement délétères, il reste une passion du genre humain susceptible d'agrégation sous une forme publique institutionnelle. C'est l'amour. L'amour général c'est la passion de la propagation de l'espèce, soit l'amour pour les enfants, l'éducation, la culture, la transmission de l'héritage. Cette passion trouve une forme institutionnelle dans la culture comme propagation d'une éthique responsable et notamment de l'éducation comme service public visant la construction de l'avenir d'une société composée de citoyens. Service public, bien sûr, mais non pas réduit à l'égalité avec les autres services. Le principe de l'institution éducative n'est pas rationnel au sens économique, car il suppose avoir pour but le bien de chacun des enfants confiés au système. Il est essentiellement passionnel, car il motive pour l'action. Il est, comme disaient les moralistes anglais, *action-oriented*. Et, s'il se rationalise sous des formes institutionnelles, il doit toujours se légitimer par la passion du bien et non par l'efficacité économique, administrative ou quantitative. Voilà donc la confusion que j'essayais d'éclaircir entre la rationalité administrative et la passion de la culture.

L'affectivité, le spectaculaire, l'événementiel doivent pouvoir être récupérés dans l'éducation. Il faut construire une éducation qui soit le lieu d'expériences mémorables et constructives. Et non en dernier lieu, il faut encourager la pensée critique, la créativité et l'esprit d'entreprise, conditions de la compétitivité européenne dans les industries culturelles. Tout cela n'est pas possible sans le développement de la narrativité, sans la connaissance des traditions et sans le développement de l'imagination, conditions de la conscience éthique. La place de la culture européenne dans un monde globalisé passe par le développement des industries créatives dans une économie des savoirs.

Je vous remercie pour votre attention.



Dan Popescu

„DES COUPS AVEC DES EFFETS GRAVES”

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs

Merci pour l'invitation qui m'a été adressée de participer à cet événement scientifique de prestige ayant un but si noble : ce qui devrait être fait dans l'apprentissage de la littérature et l'histoire pour former l'homme européen. C'est vraiment une question clé pour la recherche et l'action. C'est que l'homme européen, le citoyen de l'Union européenne, ayant une identité culturelle nationale, communautaire, globale, doit être préparé ainsi. Dans un monde souvent étrange, paradoxale, cynique, déshumanisée et déshumanisante, souvent „hostile”, on a besoin de lui pour avoir une culture, la conscience et l'identité conceptuelle „positive”, culture, conscience, l'identité essentiellement basées sur des paramètres pertinents humanistes des Lumières et de la Révolution française – „liberté, égalité, fraternité” – mais aussi ensuite. Et dissipée au cours du temps et au monde entier. Ces paramètres, d'une manière ou d'une autre, plus facile ou trébuché, mais finalement vainqueurs, ils menent le monde entier vers le progrès, tous étant trouvés dans les terminaux et à des fins d'activités socialement souhaitables, quels qu'ils soient ... Il s'agit d'une question très complexe. Par conséquent, permettez-moi de m'attarder plus sur une question pour ma profession, professeur d'économie: le développement économique, l'histoire économique de même. En conséquence, comment les futurs économistes étudient l'histoire économique pendant le processus de préparation de leurs études supérieures.

Permettez-moi, cependant, à l'avance, de faire une parenthèse, en référence directe à une situation particulière en Roumanie. Nous parlons ici – et pas seulement nous – de l'identité, de la conscience, de la culture, de l'Europe, des Etats-Unis, du monde, de la formation, de l'éducation comme une forme d'éternité, de l'éducation ... Et il est bon, il est bon de le faire. Mais avec quel sérieux peut-on évoquer des choses étant donné qu'en Roumanie, un pays membre de l'Union Européenne, des enseignants à tous les niveaux d'apprentissage sont payés, en particulier les jeunes, à 250–300 Euro par mois ou en dessous de ces niveaux, ceux qui ont de l'expérience et à l'université le *maître de conférences* jusqu'à un peu plus, mais pas beaucoup plus. En fait, généralement, de 8 à 10 fois moins qu'en Occident, des sommes d'argent qui s'élèvent pratiquement à peine assez pour qu'il puissent payer des impôts et très peu pour vivre. D'où, dans de telles circonstances de pénurie grave, le désir, la passion, les possibilités si nécessaires pour apprendre être toujours au courant de ce qui est nouveau dans le monde, de

participer à des colloques à leurs propres frais pour qu'il puisse enseigner au niveau européen lorsque l'on rencontre toujours des soins, des soins terribles pour le jour de demain pour soi et pour la famille? Il y avait eu des promesses d'amélioration, mais pas respectés. Nous espérons, cependant qu'elles soient respectées... Dans une même situation sont les médecins, notre système de santé, avec les exceptions nécessaires, étant lui-même en catastrophe et ils ont choisi de répondre „out” et de partir. Accentuant, pratiquement, irréversiblement, les principaux problèmes de santé en Roumanie. Pour la plupart des enseignants, ces offres n'existent pas, surtout dans l'exercice de leur profession. Ils peuvent, par exemple, partir «en dehors du pays» pour balayer les rues ou cueillir des fraises ailleurs. Et alors?... Combien a perdu la France par l'émigration des huguenots après la révocation en octobre 1685, à Fontainebleau, par Louis XIV, du célèbre Édit de Nantes daté Avril 1598, donné par le roi Henri IV, dans lequel les Huguenots – protestants, calvinistes, étaient considérés avec des droits égaux avec les catholiques? La France a perdu beaucoup, beaucoup. Sont partis les gens préparés et appréciés et en ont bénéficiés certains successeurs... Dans d'autres circonstances, chez nous, la situation se répète. Elle se répète gravement. Certes, on peut se demander, cependant, quel type de société est celle-ci dans laquelle des individus semi doctes nocifs, mais aux „trucs éclatants”, font d'énormes fortunes du jour au lendemain, quelques-uns d'entre eux en termes de corruption institutionnalisée, après avoir été atteint et cela plus d'une fois, sans des „résultats finaux”, de la main de la justice? Cela dans des circonstances où l'économie s'effond et l'éducation et la santé, au lieu de représenter effectivement – et pas seulement en théorie – les domaines prioritaires, comme dans toute société qui évoque le progrès, s'effondrent elles aussi? Quel genre de société est-ce? Celle dans laquelle nous vivons... Voilà, pas chez nous, mais en Espagne, à Madrid on lance ces jours-ci un «mouvement d'indignés», qui deviendra „un groupe de pression», „Ils dénoncent tout, une classe politique corrompue et incapable de faire sortir la société, de la crise»,. Nous avons de telles actions en Roumanie, mais aussi dans d'autres pays. Leur généralisation peut précéder des phénomènes et mouvements violents. Peut-on l'éviter? Nous pouvons le faire à condition que les décideurs fassent ce qui est économiquement et socialement nécessaire...

Maintenant, les économistes. Il est bon de rappeler que dans l'évolution du monde moderne – et pas seulement – dans le panthéon de la gloire, dans le forum public pour des débats, des discussions, ont été témoignés clairement les grands chefs d'état, des pays, des peuples; en particulier des armées, généraux et stratèges audacieux qui ont fait des conquêtes incroyables. Ils se manifestent clairement dans ce Panthéon de la conscience du monde, les héros des grandes découvertes géographiques, les grands héros des fantastiques découvertes de la science, dans les sciences, les grands constructeurs, des ingénieurs, de grands athlètes, les gens de l'art exceptionnelles, les acteurs, les metteurs en scène, même demi modernes, sans parler des prostituées de luxe, etc. Ils ont été et sont les plus connus, illustrant notre mémoire collective, notre mentalité, le cas échéant, toute notre gratitude. Outre cela, cependant, il y a certaines personnes, trop peu connues, qui apparaissent souvent figurant au chapitre „etc.,..”. Que leurs pensées et leurs actes nous ont influencé et influencent nos vies d'une façon persévérante et déterminée, nos destins, nos aspirations, nos espoirs et nos rêves. Ils ont été et sont „les économistes du développement, de la croissance” avec un rôle relativement défini dans l'évolution des sociétés d'aujourd'hui, des Etats, des collectivités, du monde. Bien sûr, à condition qu'ils soient entendus. Par conséquent, il est nécessaire pour ces personnes d'être bien préparées, de connaître de près ce qui était dans le monde entier, ce qui est, qu'ils soient capables de deviner, de préfigurer ce qu'il y aura. Bien sûr, pas seuls, mais multidisciplinaire

ment, transdisciplinaire ment. Ou, que dire de l'étude de l'histoire économique en ce qui concerne leur formation professionnelle?

Pratiquement, rien. Par la «bonne volonté» des forums directeurs et des facteurs dirigeants des universités – à mon avis, avec un terme élégant, au moins limités – l'étude de l'histoire économique ne fait pas partie des programmes d'études économique pour l'apprentissage des spécialités de l'économie. Voilà, on a aujourd'hui pas mal de spécialistes «*formés*» de cette façon et qui ne compense pas le déficit constaté par l'effort personnel de formation continue. Et qui n'ont aucune idée de ce qui était dans le passé. Nous avons, cependant, les spécialistes qui „*naissent aujourd'hui*„, qui travaillent aujourd'hui et qui sentent trop peu de ce qui peut arriver demain. Nous avons des «*techniciens*», bien sûr, certains sont même brillants – mais, tant soit peu, des personnes de larges conceptions économiques. Malheureusement, au moins, hélas, ce n'est pas le cas seulement de la Roumanie. En tant que représentant de la Roumanie, de la Commission d'histoire économique et histoire de la pensée économique de l'Académie Roumaine dans IEHA” („*Association Internationale d'Histoire Economique*”) et en tant que participant, puis président de section, aux grandes Congrès internationale d'économie et de l'histoire économique (Milan, 1994, Madrid, 1998, puis président de section Buenos Aires 2002, Helsinki, 2006, Utrecht, 2009, Stellenbosch – Afrique du Sud, 2012), comme professeur totalement „*autorisé*„, à l'Ouest, je connais bien la situation des autres universités économiques du monde où aussi – à l'exception des quelques grandes universités américaines, plusieurs de France et d'Italie – l'histoire économique est pratiquement marginalisés jusqu'à la disparition.

... Or, on ne peut pas comprendre que très difficilement et presque certainement faux les politiques libérales actuelles sans connaître les mercantilistes, mais aussi les physiocrates en particulier avec leur „*laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*„. Sans connaître Bernard de Mandeville, avec son opus „*Fable des Abeilles*„, sans connaître les économistes classiques anglais, sans connaître celui considéré comme le père du libéralisme économique, d'abord professeur de littérature anglaise et morale, l'écossais anglais Adam Smith, qui, quelque grand libéral qu'il fut – „*Il mondo va da se*„ – il a décidé de soutenir l'Etat national nécessaire à la réalisation de la sécurité nationale, la police, la justice, et, bien sûr, de l'éducation. Et tout cela sans connaître le français J.B. Say, sa conception – en grande partie erronée – sur la genèse de la crise. Sans connaître les libéraux „*pessimistes*„, l'anglais Th. R. Malthus et l'ancien banquier David Ricardo – un «*social*» éclatant. Et Lord Keynes, avec son institutionnalisme. Vous ne pouvez pas bien comprendre le sens de la vie sociale, de la social-démocratie sans un plan économique visant à savoir comment le Nobel français Léon Bourgeois, puis Léon Blum ont affirmés „l'économie sociale et solidaire”. Vous ne pouvez pas être „*social*„, sans connaître la pensée et l'action de L'Abbé Pierre. L'homme qui ne voulait pas la mort des pauvres, leur élimination, mais la réduction de la pauvreté. Vous ne pouvez pas comprendre le monde sans tenir compte du terrible escroc John Law, qui, en 1718, à Paris, sous le régent Philippe d'Orléans – un temps pour les fêtes de la haute société et de libation d'une grande «*joie*», dirigé par la célèbre dame de Parabere – a monté la première société par actions dans le monde, et la Compagnie française de l'Inde, les perdants à la fois douloureux alors pour la France, le préparant, en fait, les pénuries créées, pour La Révolution de 1789. Certes, ce que les gens chantaient dans la rue Quincampoix, le siège de la „*la Banque Law*„, pouvait et peut fournir une meilleure compréhension de ce qui est représenté, dans certains marchés déformés, les sociétés par actions, cupides. Voici: «J'ai beau piocher, bêcher et herser le terrain / Semer et moissonner, battre et vanter le grain / Me lever auvent l'aube et rentrer la nuit close / Travailler comme un bœuf qui jamais ne repose / Quand je vivrai cent ans, je ne gagnerai pas ce qui gagne

en un mois [lui, l'actionnaire] / en se croissant les bras". Et pourtant, sans commentaire maintenant facilement compréhensible: „Lundi j'ai pris des actions / Mardi je gagnai des millions / Mercredi je pris l'équipage / Jeudi j'arrangerai mon ménage / Vendredi je fus au bal / Samedi à l'hôpital,,. Ainsi, du bal à l'hôpital, simple et significatif. Très souvent, les spéculations et les escroqueries finissent ainsi ...

Vous ne pouvez pas comprendre le monde, l'économie – sans rappeler l'évolution temporelle du niponisme, le modèle de l'Europe du Nord, le modèle moins libertarien et plus de liberté économique qu'aux États-Unis. Le modèle de l'économie sociale de marché en Allemagne, ayant l'origine dans certaines politiques sociales promues par le chancelier Otto von Bismarck lui-même. Ce que recommande et fait la chancelière allemande Angela Merkel en Allemagne – et non ce qu'elle recommande à d'autres pays en promouvoir la coupe drastique du revenu des gens – tient justement de la matérialisation de ce modèle, etc. Sans connaître les «*nouveaux libéraux*», Milton, Friedman, les «*nouveaux économistes*», etc.

Que faire alors? Comment pouvons-nous éviter les grandes horreurs, des erreurs et non-sens économiques – et leurs effets désastreux – que le monde, toute la société, l'Europe l'ont fait dans le temps? Malheureusement, moins de gens se préparent pour l'Europe qui impose un monde très exigeant pour être socialement efficace de prévenir les bouleversements sociaux terribles, sanglants, pour l'Europe qui impose des gens, des économistes hautement qualifiés, ayant une culture économique active, et non seulement pour les gens hautement placés. Qui, le plus souvent, n'ont aucune faute? De nombreux experts estiment que le modèle général de développement actuel de la planète est, en grande partie, faux. Il condamne effectivement d'un angle d'une culture de profits excessifs, à la pauvreté, à la faim, au sous-développement dans une très grande partie de la population mondiale. Nous sommes sur le point de perdre l'identité nationale en termes de profits excessifs et exclusif. Profit, bien sûr, très nécessaire, mais il ne se substitue pas à l'identité nationale. Au lieu de cela, nous comprenons, de plus en plus difficile, notre.

Peut-être en raison du „*management*,, en excès, de la „*technicisation*,, en excès, en particulier pour le «*moment*» et sans une perspective large. Peut-être en raison de la négligence de la création du profit social, avec une approche éminemment pratique, exclusivement sur le profit individuel, au profit de ce moment particulier. Peut-être à cause de la spéculation, de l'absolutisation de la spéculation au détriment de la production. Peut-être – mais je pense que, certainement – à cause de ces relations parce que nous sommes entrés si facilement, dans le monde, dans la difficile crise économique et financière qui nous a englobé de manière difficile. Si nous voulons être plus intéressé par l'évolution du développement dans le temps historique, c'était possible, mais aussi probable, que le développement économique du monde ait été différent. Nous avons besoin de gens, pas des „mécanismes". Le développement durable, soutenable? Ce sont des aspirations relativement proches d'une certaine réalité que seulement pour quelques Etats de l'UE. Je me joins à eux, mais j'espère que la situation peut être corrigée par une autre culture de l'éducation essentielle, y compris du travail abnégant et récompensé. Nous parlons de la «convergence», réalisons-la!

Et dans un tel cadre, l'apprentissage de l'histoire économique ne peut pas manquer. Au contraire. La recherche économique sur le développement et la croissance, pour être sérieux, «à long terme», à l'avenir, ne peut plus être tenu pour un an ou deux, mais pour de nombreux siècles et même des millénaires. Les grandes universités américaines et françaises ont été les premières à lancer une telle idée, une telle technologie. Pourquoi de nombreuses civilisations du monde ont disparu et que certainement une fois quand disparaîtra aussi notre civilisation? Pourquoi? Surtout par des motivations économiques. Je ne sais pas vraiment. Ils peuvent être nécessairement impliqués dans





ces approches de recherche non seulement les économistes, les sociologues, les politologues, mais aussi les ingénieurs, les chimistes, les physiciens, les biologistes, etc. Pour être mené à bonne fin il est, bien sûr, obligatoire la connaissance impérative de l'histoire économique, pour l'Europe, par exemple, au moins depuis l'antiquité, à partir d'Aristotele.

Il y a un problème. Un problème «grand» problème, mais dont je vais parler brièvement. Quels modèles de vie, en particulier pour l'éducation, nous recommandons aux jeunes de choisir en tant que professeurs? Peut-être en dehors de la famille et l'église on a promu de telles activités en Roumanie assez timide... Ils choisissent – pour la Roumanie – le modèle d'un enseignant, d'un niveau de vie minimum pour tout le temps et ont insisté pour demain? Ils choisissent généralement le modèle du «*capitaines d'industrie*» des États-Unis, de l'Angleterre, de la France, de l'Allemagne, qui ont fait d'immenses fortunes, mais seulement travaillant durement pour s'imposer sur le marché – Henry Ford, Pullman, Krupp, Citroën, etc. ? Grâce à leur progrès technique et social en créant des emplois, ils ont assumé non seulement le progrès de leur pays, mais celui du monde. Pour choisir ces modèles on devraient connaître l'histoire économique, qu'ils ne connaissent pas. Ou choisir son modèle bruyant, emphatique, arrogant, même grotesque d'un grand spéculateur fortifié généralement du domaine de la corruption, de la criminalité et frisant le pénale? En particulier, en Roumanie, malheureusement, après la Révolution de 1989, ils choisissent le modèle bruyant, arrogant, grossier, qui, bien qu'il fasse fortune volant de l'Etat, et est souvent tellement impressionnant en particulier par son luxe, par sa tendance à la vie, par son éclat et le rayonnement momentanée? Ils choisissent ce dernier, même s'ils savent – je veux dire, toujours, de la Roumanie – que le personnage vient à travers la solidarité cupide, souvent dans la nuit des institutions répressives, refoulées, des organes et institutions du communisme soviétique et du socialisme? Je crains fort que les jeunes confiés à nous pour l'éducation vont choisir cette troisième option. C'est le plus „confortable”. Voici une occasion de réflexion profonde pour nous, les enseignants, les chercheurs, en parlant sur les modèles de l'homme

Nous risquons non seulement, mais nous sommes déjà devenus – je dirais «traditionnellement» – en dehors du prix énorme payé historiquement, divisée par deux. D'une part, les partisans de l'ultra-libéralisme, du transnationale, quelques-uns en font, ils ne voient que leurs propres intérêts, indépendamment des circonstances. Ils voient surtout la spéculation et non la production, la spéculation qui sera essentiellement le démantèlement des institutions et ne conduira pas dictatorialement „le monde,, mais les communautés qui ne sont pas „un monde,, proprement dit, mais „un monde global,,. Ils veulent conduire «*sur la base de la dictature des marchés*», mais être à l'origine de ces marchés. Beaucoup de marchés ne sont pas „*objectifs*,, déterminés par des lois économiques en tant que telles, mais ils représentent des intérêts stricts – plus ou moins corrompus, directement ou par des intermédiaires – des magnats. Il ne s'agit pas de bonnes ou de mauvaises personnes, mais d'un concept, d'une façon de faire des affaires, un certain mode de vie, d'éducation, de cynisme. D'autre part, les partisans manifestent la promotion du profit de la production, de l'initiative, mais aussi de la vie sociale, en tant que telles, mais aussi comme „profit social,,. Les adeptes de soins pour les autres, les pauvres et la pauvreté ne vont pas disparaître dans le néant. Vous vous occupez de ces derniers par les reconversions appropriées qu'ils soient affiliés à la concurrence, pour produire et pouvoir vivre. Les spécialistes de cette catégorie soutiennent la division du travail telle qu'elle est conçue par Adam Smith, chacun à son utilité dans la création des biens. Pour la plupart, ils disent «*économie sociale et solidaire*», soutiennent des intérêts nationaux, de l'État et de la communauté. La mondialisation va faire bénéficier tous et pas seulement certains. Ils affirment, par exemple, que les ressources naturelles doivent «*travailler*» pour le bénéfice des pays, des

nations qui ont dans leur sous-sol, ces ressources, et dont ils ont la propriété, étant donné que ces ressources, généralement, leurs appartiennent, et non pas être données pour rien aux magnats. Ils soutiennent la nécessité de l'emploi, de la protection sociale, de l'éducation et de la santé pour tous. En fait, je crois qu'un monde divisé sévèrement entre grands magnats, privilégiés, très peu, et misérables, beaucoup de malheureux, a ou aura une issue tragique. L'histoire l'a démontré et il est susceptible de le répéter. Comment pouvons-nous l'éviter? C'est par l'éducation, l'apprentissage, la connaissance de l'expérience historique et les décisions nécessaires. Grâce à la conscience civique active à cet égard...

Bien sûr, il y a encore beaucoup de questions à détailler, à conclure. Certaines même sont comprises par ceux indiqués. Mais, je vais finir, par un épisode drôle – triste et aussi significative que possible, la vie du célèbre général français George Boulanger, né à Rennes en 1837 et mort à Bruxelles en 1891. Il était très populaire, ministre de la Guerre en 1886. Il a groupé autour de lui les mécontents – en créant autour de lui le courant „boulangeriste,, («boulangisme» en roumain sonne mal) – et il a tenté un coup d'état. Menacé par les autorités avec l'arrestation, il s'enfuit à Bruxelles, où il a trouvé sa fin, suicidé, sur la tombe de sa plus jeune maîtresse, morte avant lui. En spéculant la position *«au-dessus (du tombeau) de sa maîtresse»*, dit Guy Breton dans son livre *„L'Histoire d'amour de l'histoire de France”*, ceux qui se moquaient de lui affirmaient: *“Le célèbre général Boulanger a vécu comme général et il est mort comme un sous-lieutenant”*. Blague pas très réussie, mais significative négativement pour une personne qui voulait prendre le destin de la France... On peut y arriver ainsi – entre autres choses, par manque de bonne éducation et d'apprentissage – avec notre Union européenne, de vivre „en fanfare” et avoir nous tous une fin pas du tout glorieuse? Si nous ne faisons pas attention, je pense que, malheureusement, il pourrait être possible... Merci pour votre attention.

P. S. Un collègue français de la Sorbonne, personnalité en France et en Europe, nous a révélé plusieurs facteurs critiques, beaucoup de bon sens, sur l'éducation et l'enseignement de l'Hexagon. Dans *„Questions et commentaires sur la communication”* j'ai fait référence au grand essayiste français, Hyppolite Taine, qui a dit : *«Nous trouvons dans la vie de quatre types de personnes: les amoureuses, les ambitieux, les observateurs et les imbéciles. Le plus heureux sont les imbéciles,,*. Or, comme nous travaillons dans notre séminaire, nous avons présenté des „papiers”, nous avons posé des questions, etc., nous ne sommes pas du tous de la dernière catégorie... J'ai interrogé le destin de l'histoire économique de l'enseignement supérieur français des affaires. Cette discipline a la place importante et traditionnelle qu'elle mérite? Le professeur a répondu que, malheureusement des conséquences graves, l'apprentissage dans les facultés économiques, de l'histoire économique ont considérablement diminué depuis environ deux décennies, faisant place presque d'une façon injuste, à des disciplines *«techniques»* de type *«Management»* dans ses diverses formes et détails, et pareil du *«Marketing»*. Évidemment ces disciplines sont importantes, nécessaires, mais pas au détriment de l'Économie Politique et de l'Histoire Économique, de l'Histoire de la Pensée Économique. Du point de vue des compétences pratiques, qui, bien sûr, doivent être acquises, on néglige souvent la formation de la culture économique, un des concepts économiques indispensables aux économistes et aux cadres de l'économie... J'ai reçu tristement une telle réponse, dans l'espoir, cependant, moi et Son Excellence, pour le mieux. En définitive, c'est une question de sagesse, des priorités, des privilèges et de l'argent. Si non, nous avons ce que nous avons, comme nous le montre l'histoire économique – qui, cependant, ne s'apprend pas: un monde dans lequel la force, la brutalité, la violence, les préjugés, la corruption, le vol, gagnent généralement à court terme, rarement à

moyen terme et sont spectaculaires dévastatrices, même perdants amers, à long terme.

Un éminent collègue roumain, avec des années de gouvernement et législateur, dans la communication a visé des déceptions produits dans notre capitalisme: la concurrentiel, souvent corrompu et corrupteur en dehors de regarder et, par tout moyen, seulement ses propres intérêts, etc. On a montré que pour „la transition l'on n'a pas été préparé pour une telle confrontation, pour un tel capitalisme. On n'a pas préparé des spécialistes, des gens pour lutter avec tout cela. Encore une fois, concernant les „*Questions et commentaires sur la communication*”, j'ai parlé en ajoutant ma grande déception, a celle de Son Excellence: peut être vraiment le capitalisme prédateur, et nous n'étions pas prêts, comme il faut, soyons raisonnables, à préparer nos étudiants – mais j'ai les préparer, quand-même. Mais, à ces déceptions, j'ai ajouté mes déceptions concernant le cas des ceux qui ont assumés des responsabilités pour le sort de l'économie du pays depuis 1990. Concernant ceux qui ont effectivement conduit à la catastrophe économique que nous en sommes maintenant en concurrence et collaboration directement à la destruction de l'industrie et de l'économie, de l'emploi, à la mise en place du système de corruption institutionnalisée, subordonnant efficacement l'Etat en tant qu'institution et de soutenir, pour eux ou pour d'autres, l'acquisition d'immenses fortunes alors que l'économie s'est effondrée, une grande partie la population est devenu misérable, nous ne plus produisant presque rien. Et presque personne n'a répondu concernant aucune question, même si nous pouvons rétablir le circuit de l'argent de ceux qui ont volé. Une grande déception et donc...

Un collègue d'Israël, a cité favorablement un célèbre sociologue américain qui considère la souveraineté nationale comme un obstacle essentiel dans la réalisation de la culture et de la conscience mondiale. Donc renoncer à cela. J'ai parlé de Son Éminence, déclarant que je suis d'accord avec lui et le chercheur américain en question. J'ai même fait remarquer que je vais diriger et prendre ma responsabilité, une telle proposition au gouvernement et au Parlement: renonçons à la souveraineté nationale. Mais, le faire, après les Etats-Unis, l'Allemagne, le Royaume-Uni, la France, la Russie, la Chine, l'Inde, le Canada, le Brésil, bien sûr l'Italie, les Pays-Bas, la Belgique et, pas moins, l'Israël, etc., vont le faire en premier. Fournissant ainsi „*un exemple*” évident aux petits États ou plus faibles économiquement, dans les conditions ou, par exemple, les ressources du sous-sol des pays, sur les quelles, en général, les États sont souverains, produisent directement ou indirectement de véritables guerres économiques, financières, la publicitaires, de la propagande. Le collègue israélien a répondu qu'il réfléchirait





profondément sur mes paroles.

Andrei Terian

Mesdames et Messieurs,

Ma très brève intervention concerne l'enseignement de la littérature roumaine destinée aux étrangers. Je voudrais vous rappeler d'abord la question qui donne le titre de notre conférence, «Comment enseigner l'histoire et les littératures pour former l'homme européen». Permettez-moi de décomposer cette question en trois autres sous-questions qu'elle implique.

En premier lieu, quel type d'histoire et de littérature nous pouvons enseigner. Si dans le cas de l'histoire cette question est peut-être moins relevante, il est évident que le cas des littératures on ne peut enseigner que les littératures en traduction. Cela signifie que nous devons adopter une perspective selon laquelle la littérature est un contenu qui implique un ensemble de valeurs, de valeurs politiques, sociales, économiques, religieuses etc.

En deuxième lieu, y-a-t-il un statut particulier de la littérature par rapport aux sciences et même à l'histoire, autrement dit, y-a-t-il une littérature européenne? C'est-à-dire un certain caractère européen capable de différencier à l'intérieur de la littérature ce qui est vraiment européen de ce qui ne l'est pas? De ce point de vue, l'image standard sur la littérature européenne peut être l'image qui s'est imposée dans le dernier siècle, par exemple, partir du fameux article de Ferdinand Brunetière de 1900, «La littérature européenne», et celle que la littérature européenne se réduit, dans ces grandes lignes, à trois ou peut-être 6 grandes littératures - française, anglaise, allemande et, peut-être, espagnole, italienne et russe. D'autre part, cette vision sur la littérature européenne implique une représentation qui se fonde sur quelques valeurs fortes, comme la modernisation, l'urbanisation et la sécularisation. Et, de ce point de vue, peut-être que le problème principal dans notre cas est le suivant: comment enseigner aux autres une littérature qui, dans ce qu'elle a de plus spécifique, se caractérise par des valeurs comme le ruralisme, le mysticisme ou même l'orientalisme? A mon avis, ce problème est étroitement lié à la troisième sous-question que je veux vous proposer. C'est-à-dire quel type d'homme européen nous voulons former? Et de ce point de vue, je voudrais proposer une autre distinction entre l'homme politique d'une part et l'homme problématique d'autre part. Selon ces classifications, l'homme politique serait une personne capable de se conformer, même d'une manière irréprochable, à toutes les valeurs européennes reconnues, comme disons, officielles. Par opposition, l'homme problématique serait une personne capable non seulement d'agir en conformité avec une certaine éthique, mais aussi de la questionner. Cette deuxième perspective repose sur la prémisse que l'Europe ne représente pas une identité fixe, mais un réseau identitaire en plein cours de formation. Et de ce point de vue, je crois qu'une construction identitaire européenne ne peut pas ignorer les valeurs définitives de l'Est, la Roumanie y-compris. Merci.



Solomon Marcus

DOES CULTURE INCLUDE SCIENCE, MATHEMATICS? ARE SCIENCE, MATHEMATICS A HUMAN ENTERPRISE?

I would like to believe that we all give an affirmative answer to these questions. But I am surprised to read at p.323 in the brilliant Thierry de Montbrial's *Penser l'Europe* (Fundăția Națională pentru Știință și Artă, București, 2013): "Les mathématiques ne sont pas une question véritablement humaine [...] J'adore les mathématiques [...] Je suis passionné de ce domaine, mais je ne le suis pas dans la culture. Je crois que c'est une catégorie à part. Comme aussi la physique fondamentale, que je rapprocherai des mathématiques ». Then, p. 324, with reference to the unification of various forces in physics : « Il y a évidemment l'aspect esthétique, aussi, auquel on peut être sensible, et l'aspect esthétique, lui, ressortit plutôt à la culture. Mais il y a aussi un aspect mathématique qui échappe, qui va au-delà de l'homme justement, et qui donc n'est pas du domaine de la culture à proprement parler ». I am sure that Professor Montbrial is playing here with very delicate distinctions and after some clarifications we would agree. But the question is of high importance and any ambiguity here should be avoided. A whole history of tensions between the sciences and the humanities is behind us and one of our aims in these debates, in the Romanian Academy and I am sure, in all European countries, is to bring science, art, philosophy, technology in a common cultural framework.

I believe there are two nouns with the same form at singular, *culture*, but one of them has the plural *cultures*, while the other is devoid of plural (the so-called singularia tantum). Each people has its specific culture some times called *civilization* (history, traditions, institutions, way of life, habits etc) and there are a lot of different cultures. But there is also the other word *culture* with no plural, including all creative works, be they artistic, scientific, technological, theological, philosophical etc, which define human being as one superior to other living beings and characterize its identity, giving a sense of life, making highly meaningful the existence of a person, of a people, of a nation. Mathematics, science belong to this second way to understand culture. Technology is civilization in some respect, culture in another respect. The distinction we have in view is important also from the viewpoint of education. It was and still is the claim that only humanities have a formative capacity, only humanities develop a way of thinking and the right moral attitudes. This claim is credible to the extent to which mathematics, science are taught only as a collection of procedures tools, formula, algorithms, ignoring the ideas, the explanations, the cultural and historical context, the interaction with other fields and with practical life, the aesthetic aspect. Unfortunately, the pathology of education favored this misunderstanding. But the whole book published by Professor Thierry de Montbrial is implicitly an argument for the unity of human knowledge.



















Couverture & vision graphique
Mircia Dumitrescu / Orbán Anna-Mária

Mise en page électronique
Orbán Anna-Mária

Photographie
Cristina Șoican / Alina Bălan / Orbán Anna-Mária

Coordination éditoriale
Alina Bălan

Impression exécutée à
Typographie «Semne»
en Septembre 2014



LA FONDATION NATIONAL POUR LA SCIENCE ET L'ART
Rue Dem I. Dobrescu, No. 11
Bucarest

e-mail office@fnsa.ro

ISBN 978-606-555-127-5