

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan éds), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

**Amr Helmy IBRAHIM**

Professeur à l'Université de Franche-Comté

Directeur de Recherches Associé à l'Université Paris-Sorbonne

[amr.ibrahim@free.fr](mailto:amr.ibrahim@free.fr)

[http://crl.wik.is/User:Amr\\_Helmy\\_IBRAHIM](http://crl.wik.is/User:Amr_Helmy_IBRAHIM)

## **Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance**

Le progrès ou la régression sur la voie de l'approfondissement et de la diffusion reproductible des connaissances scientifiques dépendent, nous semble-t-il, du dépassement dialectique de deux exigences contradictoires. D'une part, la nécessité où se trouvent les institutions d'adopter dans la formation disciplinaire préalable à toute recherche une démarche *cumulative*, d'autre part la quasi obligation où se trouve le chercheur d'adopter en permanence une attitude de *rupture critique* vis-à-vis du savoir établi. Cette rupture critique - on pourrait aussi dire cette *démarcation* -, fondatrice de toute logique de découverte scientifique, est aussi, paradoxalement, la condition d'une maîtrise authentique du savoir établi et, partant, de sa conceptualisation. Les institutions qui impulsent et valident la recherche tout comme les chercheurs ou les enseignants doivent voir dans les ruptures critiques qui remettent en cause leur savoir et leur aptitude personnelle à le développer, des opportunités de refondation théorique et de renouvellement méthodologique s'ils ne veulent pas que leur démarche cumulative se sclérose. Mais cet aggiornamento permanent ne doit jamais être imposé aux chercheurs et à leurs institutions par le pouvoir politique, la demande sociale, une autre discipline ou l'étranger. Une recherche créative et utile procède toujours d'une appropriation "joyeuse" du monde par le chercheur à travers sa langue et les valeurs dont il a hérité et dont il se réclame en dehors comme à l'intérieur de son activité professionnelle.

### **1.1 La démarche cumulative: heurs et malheurs d'un lien ombilical**

La démarche cumulative est, par nature, normative. Les connaissances nouvelles, sans parler des découvertes, ne sont reconnues comme telles que si elles sont susceptibles de s'articuler aux connaissances anciennes et si elles peuvent s'y intégrer selon le protocole qui a présidé à la constitution du savoir établi c'est-à-dire du savoir partagé par l'autorité scientifique habilitée à décréter qu'il a fait ses preuves et qu'il est, dans l'état connu et reconnu des choses, relativement satisfaisant ou tout au moins assez satisfaisant pour permettre à la pratique scientifique de continuer à s'exercer. Il y a certes des cas où les autorités scientifiques, confrontées à une crise patente de la discipline ou des clients de la discipline, voire de secteurs entiers du corps social, reconnaissent leur incompétence ou leur impuissance, c'est-à-dire l'insuffisance de leurs connaissances et de leurs méthodes heuristiques, pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés et qui s'imposent à eux que ce soit de l'intérieur même de leur discipline ou du fait de la demande sociale. On assiste alors à une révolution interne et à une reconfiguration de la discipline, de ses méthodes et de ses protocoles de recherche et de formation. Mais ces cas sont relativement rares et conduisent le plus souvent à un éclatement voire à une disparition de la discipline. Habituellement, l'exigence cumulative a le mérite de garantir la réalité de l'existence chez tous les acteurs de la discipline d'un savoir partagé de référence et d'un consensus sur les protocoles de recherche qui justifient la validation ou la non validation de toute nouvelle production entrant dans le champ de la discipline, c'est à dire dans le domaine où les autorités scientifiques sont *institutionnellement* reconnues. Mais elle a aussi quelques défauts. Elle est souvent *impropre* à reconnaître la validité, et partant la scientificité, d'un savoir qui s'articule mal au savoir de référence et dont les protocoles de recherche cadrent mal ou ne cadrent pas avec les protocoles réputés faire l'objet d'un consensus parmi les chercheurs reconnus. Elle est aussi, très souvent, plus préoccupée de la survie du type de savoir qui la légitime que des résultats effectifs de ses pratiques; d'où une propension, dans son souci de se reproduire, à préférer au savoir lui-même le format de ce savoir et les formes de sa transmission. Un peu comme si le problème de la connaissance n'était ni celui de son objet - ce qui mérite d'être connu - ni celui de

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan édés), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

la méthode à suivre pour élargir les frontières du connu mais uniquement celui d'accéder, au plus vite et aux moindres frais, au connu, autrement dit à ce sur quoi il n'y a plus rien à apprendre. Dans la masse grandissante des savoirs, la démarche cumulative aura donc tendance à retenir d'abord puis à retenir exclusivement ce qui est transmissible au plus grand nombre donc ce qui est le plus proche de ce dont le corps social est déjà, dans ses couches instruites ou tout simplement informées, familier.

La démarche cumulative est née avec l'institutionnalisation du savoir et la conscience collective de la nécessité de le transmettre sous un format et selon des modalités qui assurent la reproductibilité de ses effets. Cette démarche, à la fois rationnelle et légitime en elle-même, reste efficace aussi longtemps qu'elle arrive à se renouveler en intégrant au savoir qu'elle a établi le savoir qui la conteste. Aussi longtemps que les ruptures critiques sont assez fortes pour transformer la nature du savoir accumulé.

Il est généralement admis que si l'institutionnalisation du savoir et la conscience de la nécessité de le transmettre est un dénominateur commun à toutes les sociétés quel que soit leur degré de développement, le format et les modalités de sa transmission et, naturellement, son aptitude à assimiler les ruptures critiques qu'il provoque, distinguent radicalement les sociétés qui ont une maîtrise relative de leur destin – sociétés dites développées – de celles qui le subissent et qu'on dit sous-développées ou, par euphémisme diplomatique, en voie de développement. Le trait dominant du savoir cumulé des pays qui maîtrisent leur destin est qu'à chaque rupture critique importante il réalise, en se mobilisant pour y répondre, un grand bond en avant et que, souvent, ce bond s'accompagne d'une reconfiguration radicale des modalités de transmission du savoir.

### **1.2 L'exigence de rupture critique: les grandes mutations**

L'exigence de rupture critique a, depuis toujours, eu un effet révolutionnaire. On peut affirmer, sans risque d'erreur, que toutes les grandes mutations de l'esprit humain, celles qui ont amené un groupe plus ou moins important d'hommes et de femmes, à faire mieux que les autres et à faire avancer l'ensemble<sup>1</sup>, qu'elles soient de nature religieuse, spirituelle, sociale, politique, scientifique ou artistique, lui sont directement redevables. Mais on peut raisonnablement considérer que les formes et la conceptualisation de cette exigence n'ont été fixées dans une formulation relativement consensuelle qu'avec Karl Popper<sup>2</sup>. "*Ce qui n'est pas falsifiable n'est pas scientifique*", la formule et le sens que lui donne Popper signifie en dernière analyse que l'affirmation, l'expérience, le phénomène, qui ne fournit pas à celui qui l'observe ou l'adopte les outils et les moyens de remettre en cause son bien fondé, sa réalité ou sa signification, n'a pas de statut scientifique et ne mérite probablement pas d'être un objet de connaissance. Dans sa préface à *La logique de la découverte scientifique*, Jacques Monod (1910-1976), biochimiste français, Prix Nobel (1965), codécouvreur avec François Jacob de l'ARN messager, écrit à propos de Popper et du principe de falsification:

*"Formé aux disciplines mathématiques et physiques, le jeune Popper s'interroge d'abord sur la théorie de la relativité dont une première confirmation expérimentale, éclatante, vient d'être obtenue. Mais, dans les années vingt, la révolution russe touche à la victoire, tandis qu'à Vienne même un puissant mouvement socialiste ouvrier gouverne la ville impériale. Comment ne pas chercher, sinon trouver, dans ces événements confirmation des thèses 'scientifiques' du Marxisme? C'est de Vienne enfin que rayonne alors et se répand la nouvelle science psychologique dont Freud et ses disciples, bravant le scandale, trouvent de nouvelles vérifications dans chacune de leurs analyses. (...) Pourquoi Psychanalyse et Marxisme lui paraissent-ils, malgré l'importance qu'il leur reconnaît, plus proches en somme 'de l'astrologie que de l'astronomie'? Quel critère appliquer pour évaluer la scientificité d'une proposition quelconque? (...) C'est dans ces remarques, longuement méditées, que Popper trouve la clé de son problème, ce qu'il appellera le 'critère de démarcation': le Marxisme et la Psychanalyse sont hors de la science précisément en ce que et parce que, par nature, par la structure même de leurs théories, ils sont irréfutables. Leur pouvoir d'interprétation est infini; il n'est pas un fait historique, pas*

<sup>1</sup> Nous partons, on l'aura compris, d'un *a priori* selon lequel le genre humain tend de par sa nature à améliorer sa condition et qu'il est pris *mutatis mutandis* dans une perspective où l'évolution et le progrès lui sont imposés.

<sup>2</sup> *La logique de la découverte scientifique*.

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan édés), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

*une observation clinique que de telles théories ne puissent assimiler. La théorie d'Einstein au contraire est réfutable, vulnérable à l'expérience. (...) Le critère de démarcation (ou de falsifiabilité) a été l'origine, il est demeuré au centre de l'épistémologie de Popper. Il ne s'agit pas seulement, comme il le voit bientôt, d'un instrument critique, utilisable a posteriori pour l'évaluation d'une théorie, mais d'un principe essentiel, sur quoi s'est édifié réellement et repose tout l'édifice, jamais achevé, de la connaissance scientifique." (pp. 2-3)*

On l'a compris, la logique de la rupture critique n'est pas celle de l'élaboration cumulative d'un savoir organisé qui fait foi, s'institue en référence et s'investit dans la durée pour ne pas dire, à entendre les plus conservateurs ou les plus paresseux, dans l'éternité. Il suffit d'ailleurs de se pencher de près sur l'histoire des grandes mutations qui ont formé le capital de connaissances auquel nous devons tous notre liberté, notre confort, notre santé et auquel certains d'entre nous doivent leur fortune, leur pouvoir ou, tout simplement, leur réussite, pour se rendre compte que le savoir qui a abouti à ces avantages on ne peut plus concrets a été généré par des ruptures radicales dans la conception que l'on se faisait de la nature, de la connaissance utile, et, surtout, du parcours qui y menait. Autrement dit, à ce qu'il était utile, à un moment précis, de savoir et au type de formation qu'il fallait choisir pour acquérir et maîtriser les connaissances de référence de l'ordre nouveau.

Pendant longtemps, il a été très implicitement admis en France mais aussi dans d'autres nations d'Europe occidentale ainsi qu'en Amérique du Nord que l'accumulation des connaissances fondamentales sur lesquelles étaient bâties toutes les autres devait être satisfaite dans le cursus scolaire jusqu'au baccalauréat ou son équivalent et que l'enseignement supérieur servait d'abord de champ clos au développement des ruptures critiques. Cela n'excluait pas de former, dans le cycle secondaire, « l'esprit critique » des élèves. Toutefois, la formation au débat contradictoire, à la détection de la cohérence argumentative d'un point de vue qu'on ne partage pas, à la reconstitution de la pluralité des solutions possibles à apporter à un problème, à l'acceptation du caractère relatif des vérités scientifiques les mieux établies, au réflexe d'ancrer toujours la valeur et la signification des faits dans leur historicité, ce type de formation arrivait pour ainsi dire en supplément de l'acquisition des connaissances, constituait, dans l'esprit de la plupart des formateurs, un effet secondaire d'une bonne formation en mathématiques, en philosophie et en histoire.

Cette conception a, surtout dans les pays développés, montré ses limites. Le consensus sur le savoir susceptible d'être partagé a beaucoup faibli et a même, dans certains cas, complètement disparu et ceci aussi bien dans l'ensemble du corps social que chez les spécialistes d'un domaine ou parmi les enseignants.

## **2. Pourquoi ?**

Il y a à cela au moins deux bonnes raisons.

Nous assistons depuis la fin de la deuxième guerre mondiale à un accroissement exponentiel du volume du savoir que les uns ou les autres peuvent légitimement considérer comme "essentiel", voire tout simplement "nécessaire", du fait que ce n'est que depuis les années 60 du siècle dernier que bon nombre des avancées scientifiques décisives des deux siècles écoulés ont donné lieu aux applications qui ont changé rapidement notre existence au quotidien, la structure et la nature de nos emplois, la nature de notre imaginaire, notre conception du bonheur, notre accès au plaisir, notre rapport aux différents pouvoirs et jusqu'à notre durée de vie et notre appréhension du monde.

Parallèlement la place des savoirs les uns par rapport aux autres n'est plus celle qui a présidé à leur formation et les accès aux savoirs se sont diversifiés au point d'obscurcir le parcours qui les institue et garantit la légitimité de leur participation au savoir cumulé et partagé de la communauté scientifique. Au point de rendre parfois extrêmement aléatoire, y compris pour une personne instruite, l'authentification de la source de connaissances ou d'informations réputées "vitales" ou "fondamentales". Une situation qui fait planer une suspicion délétère, y compris chez des scientifiques, sur des réalités validées par les meilleurs protocoles expérimentaux de l'époque et dont le compte-rendu a été publié dans les meilleures revues. Le plus inquiétant est qu'il semble parfois que la connaissance ne soit pas remise en cause par une rupture

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, *La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire*, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan éd.), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

critique mais...par une rumeur. Un phénomène amplifié par une fausse démocratisation du savoir. L'accès du plus grand nombre, dans les pays développés et les pays moins développés, à des niveaux d'instruction théoriquement élevés, allié au pouvoir de diffusion sans précédent de plusieurs types de médias, valide facilement et très vite des connaissances incomplètes ou superficielles et fait parfois de la formation disciplinaire, longue, ingrate, coûteuse et débouchant souvent sur des emplois absolument ou relativement mal rémunérés, un exercice globalement anti-social et qui peut même être traité, y compris par les institutions qui sont supposées le protéger, d'inutile voire de nuisible ou d'anti-scientifique.

Mais la conscience de ce mal qui gagne rapidement toutes les branches de la connaissance dans pratiquement tous les pays du monde à l'exception, provisoirement, des États-Unis, peut nous guider vers une solution.

Il semble que la crise de la transmission et du renouvellement des connaissances que connaît l'enseignement supérieur dans la plupart des pays du monde et plus particulièrement dans les pays où il ne remplit plus sa fonction principale à savoir de donner à ceux qu'il forme les moyens de leur épanouissement intellectuel personnel et les outils de maîtrise de leur avenir, soit due à une incapacité foncière des acteurs principaux de cet enseignement à s'évaluer et à la méfiance corollaire que cette impuissance inspire au pouvoir politique. Ces acteurs parviennent parfois à s'organiser pour défendre leurs intérêts professionnels ou protéger leur image sociale mais ils ne parviennent souvent pas à établir des critères et des mesures de reconnaissance et d'évaluation de leur propre production: sa cohérence interne, son degré d'originalité par rapport à la production antérieure, son impact aux niveaux local, régional ou international, son incidence sur la formation des jeunes et des moins jeunes.

Le débat récurrent sur les moyens matériels et financiers que le pouvoir politique refuse à la recherche et à la formation et préfère donner à la haute finance est certes important mais il est loin de tout expliquer. On retrouve les mêmes blocages dans des pays et des situations où les moyens matériels ne sont pas comparables. La formation et l'enseignement qui se conforment aux normes supposées "mondialement évidentes" alors qu'elles ne sont qu'une "standardisation des pratiques" de quelques pays riches, coûtent certes très cher et constituent une part très importante du budget de la plupart des États un tant soit peu civilisés de la planète mais l'argent qui y est consacré – même quand il l'est à tort - est généralement perçu, à partir d'un certain niveau de civilisation et d'humanité, comme aussi naturel que l'argent que l'on dépense pour protéger sa vie et sa santé ou élever ses enfants. Il est rare qu'en regard au niveau général de vie d'un pays, le minimum nécessaire à l'éducation, à la formation et à la recherche leur soit refusé lorsque les acteurs de ces secteurs sont convaincants, c'est-à-dire qu'il peuvent établir eux-mêmes et sans y être forcés ou invités par la pression politique ou sociale, un cahier des charges et une grille d'évaluation de leur activité..

### **3. Que faire ?**

Pour que les acteurs de la formation et de la recherche puissent élaborer eux-mêmes librement et efficacement les critères en fonction desquels ils se prendront en charge et se verront en position de juger sans concession leur propre action, il convient qu'un certain nombre de conditions institutionnelles soient réunies:

/1/ Que chaque discipline se dote de critères propres d'évaluation qualitative. Il n'existe pas de conception universelle de la qualité d'une production, d'une recherche, d'un enseignement ou d'un protocole de connaissance. Les conditions dans lesquelles un savoir nouveau s'articule ou non à un savoir établi constitue ou non une rupture critique avec ce savoir ne sont pas les mêmes dans toutes les disciplines et ne peuvent pas être jugées à la même aune. Les règles de mesure de la valeur, que ce soit au sens large que lui donnent le corps social ou la communauté qui gère un secteur de la connaissance, ou au sens restrictif que lui donne une discipline, ne se limitent pas à celles qui président à la logique de la découverte scientifique. Elles les incluent et les dépassent mais dans des proportions qui ne peuvent pas être les mêmes selon les époques et les pays. Évaluer toutes les disciplines à la même aune comme cela se fait de plus en plus en Europe est à la fois désastreux et criminel. Il prive plusieurs pays européens des atouts majeurs qu'ils ont acquis et renforcé tout au long de l'histoire. Il tue dans l'oeuf la

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, *La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire*, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan édés), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

possibilité pour certaines régions ou institutions de produire de la valeur selon des protocoles et dans des conditions qui ne sont pas transposables ailleurs et que les standards égalitaires et globalisés ne peuvent pas, par définition, prévoir.

- /2/ Que le système national ou régional ou même étroitement local d'évaluation ne se défausse pas de sa responsabilité sur des acteurs extérieurs ou étrangers sous prétexte de garantir une objectivité ou une qualité plus grande sauf dans les cas d'une incompetence patente ou de l'inexistence d'instances d'évaluation. Parallèlement, qu'il n'y ait pas de préjugé survalorisant une publication du simple fait qu'elle est étrangère ou reconnue par des instances américaines<sup>3</sup> de validation. L'infantilisation actuelle de la recherche européenne est désespérante dans la mesure où elle ramène les espaces européens de recherche au principe d'autorité qui prévalait au Moyen-Âge. Ce ne sont plus les principes et la méthode suivie qui valident la qualité mais l'identité et le pouvoir de l'évaluateur. Une situation de fait hypocritement masquée par le fait d'accoler à l'évaluateur l'étiquette – absolument vide de contenu - d'"international", "mondial" ou "universel". Le pire étant l'apparente volonté de compenser ou contrebalancer les effets de cette hypocrisie généralisée en accordant une place plus ou moins importante dans les instances d'évaluation à des faire-valoir supposés garantir une "parité" ou une "égalité de représentation" à ceux dont le seul mérite scientifique consiste à appartenir à une partie de la population ou une minorité présumés opprimés ou sous-représentés<sup>4</sup>. L'hypocrisie s'en trouve du coup confortée et légitimée.
- /3/ Que tous les chercheurs et enseignants puissent travailler, quelle que soit la discipline, dans leur langue maternelle et s'ils le souhaitent dans une langue de leur choix qu'ils maîtrisent parfaitement. Il n'y a pas d'appropriation possible du savoir, pas de transmission efficace de celui-ci et pas de création possible de connaissances, dans une langue étrangère si on n'a pas avec cette langue une familiarité approchant celle que l'on a dans sa langue maternelle. Il est notamment urgent de refuser la posture et le statut de singes auxquels nous invitent bon nombre de nos responsables politiques mais aussi de soit-disant responsables scientifiques. Ils ne connaissent de la démocratie que ses dérives démagogiques et n'envisagent la science que comme outil de leur carriérisme. Il faut absolument, dans ce contexte, tout faire, si l'on veut que nos enfants accèdent à la créativité scientifique et participent à la maîtrise du monde et de leur avenir, pour empêcher les nouveaux traîtres<sup>5</sup> d'imposer l'anglais comme seule langue de la production, de la réflexion, du débat et de la communication scientifiques.
- /4/ Que le travail de traduction quitte le champ de la simple information pour celui de l'élaboration et de la comparaison des savoirs, mission essentielle de l'enseignement supérieur et facteur décisif dans l'appropriation des cheminements de la recherche. Comme le souligne à juste titre Barbara Cassin (2004) dans son introduction au *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles* "il n'y a pas de concept sans mot", les notions et les concepts ne sauraient exister indépendamment des mots de la langue dans laquelle ils sont formulés. Le choix d'une expression pour traduire dans une langue une expression qui dans la langue source construit un univers que la traduction perd ou déforme peut être vécu comme un viol (Ibrahim 1981) et entraîner une rupture critique avec l'ensemble des valeurs, y compris scientifiques, des traducteurs et de leur langue. Enfin la traduction peut être la manifestation la plus directe de la pratique et de la méthodologie scientifiques d'un cadre théorique (Ibrahim 2001).
- /5/ Que l'on renonce définitivement, dans l'espace universitaire, à la diffusion "résumée", "condensée" et "prédigérée" du savoir et au dévoiement des universités dans les formations dites de culture générale. Rien n'empêche les étudiants et les chercheurs d'ajouter les "disciplines" qu'ils veulent quand ils

<sup>3</sup> Il n'existe pas de revues "internationales" ou d'instances de validation "internationales". Ce mirage imbécile sert de prétexte à exclusion de la concurrence, qui elle est bien internationale, tout ce qui ne convient pas aux Américains et à ceux qui jouent leur jeu en Europe.

<sup>4</sup> Les critères de la *bonne* ou de la *vraie* représentation ayant, comme on le sait depuis l'antiquité, une géométrie éminemment variable.

<sup>5</sup> Cf. *La trahison des clercs* de Julien Benda.

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan édés), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

veulent et comme ils veulent mais il appartient aux supérieurs de rester *disciplinaires*" et aux formations de fuir comme la peste le saupoudrage et les formations généralistes, très intéressantes pour les universités du 3<sup>ème</sup> âge et les garderies d'étudiants en situation d'échec mais sans rapport avec les missions d'un enseignement supérieur tendu vers une obligation d'excellence dans un monde où la concurrence prend de plus en plus la forme d'une guerre ouverte. Les formations du supérieur doivent être radicalement disciplinaires et ceci dès la première année et avec des obligations impératives de résultats.

- /6/ Que l'on revienne à des cursus longs avec des prérequis. Qu'il n'y ait plus de possibilité d'intégrer les cursus en cours de route avec des équivalences fallacieuses comme c'est aujourd'hui le cas dans la plus grande partie de l'Europe. La validation des acquis doit correspondre à une présence effective des étudiants sur les lieux de l'enseignement ou de la formation et pendant toute la durée du cursus. Elle doit correspondre également à une participation réelle à toutes les activités à caractère académique liées au contenu d'un cursus.
- /7/ Que l'on renonce définitivement à la distinction entre filières professionnalisantes et filières sans étiquette professionnelle et que toutes les formations professionnalisantes ne soient pas une alternative à la formation universitaire habituelle mais viennent à la suite de cette formation afin que les "professionnels" ne soient pas des perroquets incapables de réfléchir mais des acteurs de premier plan dans la rupture critique qui porte la connaissance au cœur des pratiques professionnelles.

## **5. Conclusion**

Les pouvoirs politiques, en France et ailleurs, se sont piqués à partir du début des années 80 du siècle dernier puis d'une manière beaucoup plus agressive depuis une quinzaine d'années d' "organiser" la recherche et de "demander des comptes à l'enseignement supérieur". Les enseignants et les chercheurs ont été sommés de travailler au sein d'une équipe "reconnue", de publier régulièrement - même s'ils n'ont rien de nouveau à présenter -, de préférence en anglais - même s'ils doivent pour cela faire traduire leurs précieuses œuvres et même s'il s'agit d'une recherche sur l'espace francophone, les francophones ou le français<sup>6</sup>-, de rester jeunes et de s'intéresser aux sujets qu'une poignée de fonctionnaires chargés de mission pour deux ou quatre ans ont décrété passionnants.

Les chercheurs et les enseignants du supérieur "intégrés" à des équipes ou "financés sur des crédits de projets" se sont vus imposer des thématiques et des sujets le plus souvent sans aucun rapport avec les compétences pour lesquelles ils avaient été recrutés. Le choix des sujets "dignes de faire l'objet d'une recherche et de recevoir un financement" n'est pas dicté, dans le dispositif actuel, par la logique scientifique d'une discipline mais par des rapports de force politiques, sociaux ou, pire, entre des individus plus ou moins proches de l'administration. Même en supposant une très bonne volonté chez les intéressés et une grande prédisposition à la reconversion, les délais sont toujours ridiculement courts or il n'y a pas ou peu de recherche dans l'urgence surtout lorsque le sentiment de l'urgence ne procède pas d'une conscience collective mais de choix que la communauté des chercheurs ne partage pas. Les choix des décideurs et de leurs alliés carriéristes - qui ont donc souvent rompu les ponts avec les habitudes et les réflexes du milieu de la recherche ou de l'enseignement dont ils sont issus<sup>7</sup> - dans la plupart des disciplines ont été dès lors et sont toujours dictés par des considérations éphémères. Parfois on va, par son choix, répondre rapidement, donc maladroitement, à une manifestation politique menaçante, à une défaillance économique soudaine ou à la brusque prise de conscience d'un changement social qu'on n'a pas vraiment diagnostiqué. Le besoin semble

---

<sup>6</sup> Français et français ne sont, comme on sait, des objets scientifiques que dès lors que la distance introduite par une pensée étrangère, dans une langue étrangère, les fait accéder au privilège de l'aborigène et leur accorde cet exotisme qui est le garant d'une observation objective...

<sup>7</sup> Parmi les bonnes choses qui gouvernent l'enseignement supérieur et la recherche aux Etats-Unis, et que naturellement les Européens se gardent de copier, le fait que les gestionnaires, directeurs et autres "chefs" et "présidents" ne sont jamais des chercheurs ou des enseignants. Ils ne prennent jamais de décisions proprement scientifiques mais parallèlement les chercheurs et enseignants ne s'occupent jamais de la gestion administrative et financière.

**IBRAHIM, Amr Helmy, 2010, Les conditions paradoxales du développement de la connaissance scientifique: sept propositions pour une renaissance, *La méthodologie de la recherche scientifique: composante essentielle de la formation universitaire*, (Mihaela Şt Rădulescu, Bernard Darbord & Angela Solcan eds), Bucarest: Ars Docendi, 43-54.**

urgent, le projet est proposé mais quatre ans après - c'est la tranche administrative magique en France - , les commanditaires – à supposer qu'ils soient toujours en place – ont oublié ce qu'ils ont demandé et plus personne n'a les moyens et les compétences pour évaluer le travail accompli. Parfois c'est une mode – la pensée médiatisée en a selon un cycle à peine plus lent que celui de la haute couture – qui présidera à la formulation d'un programme de recherche. Quelques fois mais seulement dans certaines disciplines où les scientifiques ont les reins assez solides et disposent d'une information non partageable et même non publiable, ce sera un besoin réel et ce sont les politiques et leurs polichinelles qui doivent se soumettre à la logique du développement de la discipline.

Bref, le dispositif, bien adapté à un très petit nombre de disciplines, est parfaitement contreproductif dans la grande majorité des autres où il pousse chercheurs et enseignants à choisir entre le faux semblant, l'abandon pur et simple de leur pratique scientifique au sein de l'institution, l'isolement ou...l'émigration.

Face à cette situation, les propositions que nous avançons ont un dénominateur commun: les chercheurs et enseignants du supérieur de l'espace européen doivent reprendre confiance en eux-mêmes c'est-à-dire dans leur capacité à transmettre et à se transmettre les connaissances cumulées de l'espace dont ils ont hérité et qui est encore, indiscutablement, de ce point de vue, parmi les plus performants si ce n'est le plus performant de la terre. Pour cela ils doivent redevenir leur propre mesure en accueillant toutes les ruptures critiques du monde et en démontrant au monde, à travers leurs formulations très locales, que c'est en Europe que ces ruptures critiques s'articulent le mieux, quelle que soit l'étendue des bouleversements qu'elles introduisent, aux savoirs cumulés de l'humanité.

### **Bibliographie**

- Benda, Julien, (1867-1956), 1937, *La trahison des clercs*, Paris: Grasset, 308p. - Réédité par Jean-Jacques Pauvert en 1965.
- Cassin, Barbara (sous la direction de), 2004, *Vocabulaire européen des philosophies: dictionnaire des intraduisibles*, Paris: Le Seuil-Le Robert, 1531p.
- Ibrahim, Amr Helmy, 1981, La 'Oumma ou la "Communauté" d'une langue à l'autre, *Peuples Méditerranéens* 15, Avril-Juin, Paris, 3-24.
- Ibrahim, Amr Helmy, 2001, Quelle linguistique pour la traduction ?, *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*, (Isabel de la Cruz, Carmen Santamaria, Cristina Tejedor, Carmen Valero eds), Alcalá: Universidad de Alcalá, 759-771.
- Popper, Karl Raimund, (1973-1982), *La logique de la découverte scientifique* [Traduction française par Nicole Thyssen-Rutten & Philippe Devaux de *The Logic of Scientific Discovery* (1959 - 1968) - Version augmentée de *Logik der Forschung* (1934 - 1935) - Préface de Jacques Monod (1972)], Paris: Payot, 480p.