

## I - L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN

AÏCHA MAHERZI (\*)

# Conception de la science et de la pédagogie dans la civilisation arabo-musulmane

### INTRODUCTION :

Interroger l'héritage arabo-musulman en matière de conception scientifique et de pédagogie à l'heure d'un vingt et unième siècle tourné tout entier vers la modernité et la technologie de pointe, paraîtrait de prime abord, surprenant et même caduc n'aurait été l'actualité des apports de ce legs et leur pertinence que nous essayerons de démontrer dans notre modeste contribution. Nous verrons dans un premier temps comment les Arabes concevaient la science et, dans un second temps, nous étudierons des points particuliers à l'enseignement universitaire à travers surtout les apports d'Ibn Khaldun. Parallèlement aux deux axes, notre présent sera impliqué à travers quelques remarques qui nous replaceront dans la problématique de l'universalité revendiquée par les tenants de la civilisation contemporaine.

Signalons dès à présent que le terme *Arabe* n'a aucune connotation ethnique puisque des peuples divers se sont reconnus dans cette dénomination qui faisait valoir chez eux essentiellement une qualité linguistique et culturelle qui leur était commune. Des populations d'origine diverse: persane, indienne, africaine, berbère et autres ont participé à la construction de la civilisation arabe. Être Arabe, c'est simplement parler la langue arabe et appartenir à la culture s'y référant.

Lorsque les sciences se développent dans une société donnée, la question fondamentale qui se pose est la suivante : comment transmettre celles-ci aux jeunes générations pour les faire fructifier et préserver leurs richesses? Cette question est directement liée à la qualité scientifique et pédagogique des enseignants qui doivent jouer un rôle déterminant dans la formation des enseignés qui seront eux-mêmes héritiers d'un patrimoine d'une société donnée, dépositaires de biens de valeur inestimable mais qui constituent aussi des biens périssables s'ils ne sont pas compris et entretenus.

Cette préoccupation a été en réalité majeure dans toutes les cultures, même si elle ne s'est pas toujours inscrite dans un cadre formel.

A l'âge d'or de la civilisation islamique qui va de l'avènement de l'Islam au VI<sup>e</sup> siècle jusqu'au XIV<sup>e</sup> chrétien, la relation entre la science et ceux qui sont chargés de la transmettre s'est posée de façon cruciale et des

penseurs-enseignants pour la plupart, nous ont laissé des témoignages sur l'intérêt porté à ce domaine. Le champ scientifique se développait, des sciences anciennes étaient traduites et commentées, des sciences nouvelles apparaissaient continuellement et le problème essentiel était donc celui de la transmission de tous ces savoirs qui s'accumulaient et demandaient une relève. Comment préserver ces précieux legs? Comment les entretenir et comment les transmettre aux générations futures pour qu'ils soient enrichis et inscrits dans la durée?

## **1. DE L'AVANT ET DE L'APRES CIVILISATION GRECQUE.**

**1.1.** Les problèmes formulés ainsi témoignent en vérité d'une maturité de la part de ceux qui se les posent. Ils ne sont pas propres à une société donnée mais ont toujours préoccupé l'humanité soucieuse de marquer sa pérennité à travers la science et la culture. Les fresques du Tassili sont par exemple pour nous un témoignage des premiers hommes, qui voulaient sans doute nous laisser leurs empreintes. Elles témoignent d'un degré élevé de la culture d'une société dont l'économie était basée sur l'agriculture et l'élevage. Les peintures rupestres nous disent la beauté d'un art millénaire et la vie saine de populations qui n'auraient rien à envier à la nôtre si avancée et si techniciste soit elle.

Plus les civilisations se développent et plus les préoccupations de l'opération transmission/préservation se font pressantes. L'éducation et la science n'étant pas innées chez l'homme, celui-ci doit constamment faire un double effort: les acquérir d'abord et les préserver de l'oubli ensuite. C'est pourquoi, l'une est étroitement liée à l'autre. L'éducation n'a pas en effet qu'une fonction de socialisation, elle aide à la conservation de la culture qui elle, englobe toutes les productions matérielles, morales et intellectuelles d'un groupe, d'une communauté ou d'une société donnés et dont les membres partagent les mêmes valeurs et les mêmes sens. Eduquer et cultiver vont dans le même sens et s'inscrivent dans le même système, ils forment l'endroit et le revers d'une même médaille.

Dans la longue histoire de l'humanité, le lieu, le temps et le contexte des sociétés ont eu leur influence sur la construction et l'évolution de leur façon de voir l'éducation et de concevoir leur culture. A la question sous-jacente à l'existence de l'homme: comment penser le monde, des réponses éducatives et culturelles ont été apportées depuis la plus haute antiquité. Toutes les sociétés ont eu leur pensée propre du monde qui les entoure et où elles se sont inscrites. Et cela en dépit d'une tendance réductrice et ethnocentriste d'une certaine histoire assez répandue qui affirme qu'avant les Grecs, il n'y avait ni éducation, ni science ni conception scientifique proprement dites et qu'après eux, se produisit miraculeusement après de longs siècles de silence et d'obscurantisme, la Renaissance et qui sauva l'Occident!

En clair, cela se présente souvent comme si, avant les Grecs, c'était le néant en matière de recherches scientifiques, qu'après ces derniers, comme par magie, l'Occident a rallumé le flambeau de la science pour la développer et l'amener au niveau que nous lui connaissons aujourd'hui! Parfois, pour expliquer la béance séculaire qui existe entre

les deux génies, est souligné (dans certains ouvrages seulement, avec beaucoup de discrétion) que les Arabes ont joué quand même un petit rôle d'intermédiaire entre les deux. Et il n'y a pas qu'Ernest Renan pour affirmer que la science arabe n'était au plus qu'un simple relais entre les premiers et les seconds. Il faut remarquer en effet que même de nos jours, rares sont les manuels d'histoire générale ou d'histoire des sciences qui reconnaissent l'apport des Arabes à la civilisation universelle construite en vérité par toute l'humanité. Le rôle de simples *postiers* est généralement attribué aux savants de la civilisation arabo-musulmane et certains cris de vérité sont perdus dans le chaos de l'égoïsme occidental. Celui de Madeleine Grawitz par exemple est pourtant très clair. Dans sa monumentale recherche sur *Les méthodes des sciences sociales*, ed. Dalloz, 1974 -livre qui a été réédité plusieurs fois et qui constitue aujourd'hui le fondement des études dans ce domaine-affirme sans détour aucun: «Les Arabes n'ont pas été de simples intermédiaires mais les maîtres et éducateurs de l'Occident latin».

Les recherches en anthropologie, en histoire et en archéologie, nous apprennent en effet qu'avant les Grecs, il y avait des civilisations grandioses, telles la babylonienne, l'égyptienne, l'asiatique, et autres qui avaient développé leur éducation, leurs sciences, mis à jour leurs conceptions de celles-ci selon des contextes qui leur sont propres. Leurs *paradigmes scientifiques*, pour emprunter l'expression à Thomas S. Kuhn (dans son ouvrage, *Structure des révolutions scientifiques*, 1983), ont été élaborés et inscrits selon la vision du monde qui leur est propre et suivant une réflexion et une croyance de la communauté scientifique de leur époque.

Des peuples anciens ont donc certainement produit des civilisations avant et après les Grecs. Ils ont même laissé leurs traces dans l'espace qui ont résisté au temps. Les Babyloniens ainsi que les Egyptiens par exemple, ont glorifié le pouvoir de l'homme sur la nature. Ils avaient de la science une conception instrumentale qui leur permettait d'appriivoiser et de dominer le monde. De cela témoignent leurs vestiges écrits et architecturaux, révélateurs de leurs desseins de grandeur et de leurs conceptions quant à la place dominante de l'homme dans le monde.

Les Grecs ont hérité des connaissances de leurs prédécesseurs. Ils les ont développées et dépassées par leurs propres productions qui sont de l'ordre de l'intellect. Ils se sont posé essentiellement des questions sur l'essence et l'existence du cosmos. Leur questionnement relevait surtout de l'ordre métaphysique. Ils ont cherché à comprendre *les causes premières* et ont essayé de les expliquer par des démonstrations et par des preuves théoriques et logiques. Ils ont poussé très loin leur réflexion et la pensée abstraite a atteint chez eux un niveau très élevé.

## **1.2. Conception de la science chez les Arabes.**

Les Arabes ont également exploité les données des civilisations qui ont précédé la leur et ont eu une pensée du monde différente de celles-ci.

Ils ont considéré l'existence comme étant l'objet de la création d'un Dieu unique et transcendant tout l'univers. La croyance en cette vérité leur a permis d'orienter leurs recherches sur d'autres fondements. Ils ont voulu non pas expliquer *les causes premières* de l'existence, mais simplement comprendre et rendre compte de la perfection et de l'équilibre de la création qui sont le reflet de celles de leur Créateur. Leur religion les invitait à observer et à réfléchir sur tous les signes qui les entourent, leur ordonnant de rechercher la science pour connaître le monde, pour se connaître et pour connaître leur semblables dans l'objectif de se rapprocher de ce même Créateur. Pour eux, ceux qui cherchent la science ont une place privilégiée dans la hiérarchie des humains. Par l'effort, le sérieux et la croyance, ils arrivent au savoir et à ce titre, leur rang est élevé. Selon leur religion, ceux qui savent ne peuvent être égaux à ceux qui sont ignorants, comme les aveugles (entendu ceux qui ne voient pas la vérité) ne peuvent être égaux aux voyants (qui connaissent sa lumière) insiste le Coran où le premier mot de la première sourate révélée ordonne au Prophète de *lire* au nom de son Seigneur qui a créé l'homme et «lui a appris ce qu'il ne savait pas». L'homme naît ignorant et c'est par l'apprentissage qu'il devient savant. Sa qualité d'homme s'inscrit donc dans son aptitude à l'apprentissage qui est, dans la religion, une obligation. Il est dit par ailleurs dans le même texte coranique que les anges se sont prosternés devant Adam parce qu'ils ont reconnu qu'il leur est supérieur par sa connaissance des noms que Dieu lui a appris. La capacité d'apprendre élève l'homme et lui fait transcender son côté animal.

L'apprentissage suppose la présence de deux acteurs : un apprenant motivé et attentif et un maître formé et compétent dans sa discipline. La science se transmet grâce à la relation de confiance qui s'établit entre les deux acteurs. Chez les musulmans, ce qui est considéré comme scientifique, relève donc du domaine du sacré. L'élite (al-khassa) comme les gens du commun (al-amma), croient à ce côté sacré de l'apprentissage de la science.

Le paradigme scientifique de la civilisation arabo-musulmane s'est construit autour de deux axes, l'un horizontal qui concerne les savoirs profanes hérités de toutes les civilisations qui l'ont précédée, patrimoine humain universel que les Arabes étaient fiers de préserver, faire revivre et enrichir, l'autre vertical qui provient de la religion qui leur a été révélée et que les hommes ont essayés de comprendre et d'appliquer dans leur vie. Ils ont inventé des instruments scientifiques pour aborder tant les sciences religieuses que celles dites profanes ou étrangères. C'est à partir du texte coranique et de la tradition ou *Hadith* (attitudes, comportements et paroles du Prophète) qu'un élan formidable vers la science s'est produit dans le temps, dans l'espace et dans l'esprit des musulmans.

C'est dans le rapport entre le spirituel et le temporel qu'il faudrait placer le développement de leur civilisation. Séparer les deux éléments, c'est réduire la vision de l'histoire de la culture et de la civilisation des Arabes. C'est l'absence de cette vision qui fait dire à certains «spécialistes» que ces mêmes Arabes avaient une culture «de bazar»

(Claude Levi-Strauss entre autres, l'avait avancé dans son ouvrage *Tristes Tropiques*), et n'ont pas été sur le plan architectural par exemple de grands bâtisseurs. De cette dernière assertion, nous pensons qu'ils en étaient pleinement conscients. D'abord, leurs constructions étaient de l'ordre de l'humain, ensuite et peut-être même avant tout, il avaient une idée précise de la finitude et de l'homme et du monde matériel dans lequel il vivait. Contrairement aux Egyptiens, ils n'avaient nullement l'intention d'en prendre possession et de faire perdurer leur biens. Ils vivaient dans des lieux -d'ailleurs non démunis d'art d'une exceptionnelle beauté- comme de simples passagers sachant que le meilleur legs qu'ils pouvaient laisser à l'humanité ne se mesurait pas dans la solidité et la hauteur du bâti mais dans celles du niveau de la pensée et de la science auxquels ils ont voué leur biens et leur vie.

Ces considérations peuvent paraître importunes dans ce papier, elles expliquent pourtant le fondement même de la science en Islam. Celle-ci s'inscrivait dans l'idée des limites de l'homme et de sa grandeur dans la recherche de la connaissance. Celle-ci avait pour objectif principal de le rapprocher de la perfection et donc de Dieu. Or, comment peut-on se rapprocher de Dieu sinon par la volonté de se connaître, de connaître les autres créatures, de comprendre comment le monde dans lequel on vit fonctionne et évolue? Comment se rapprocher de Dieu sinon par les actes et le comportement de l'homme qui connaît ses limites et adopte la recherche de la vérité comme objectif de sa vie? Ces quelques lignes expliquent le sens que les Arabes ont voulu donner à leur science, à leur culture et à leur civilisation.

Partant de là, nous pouvons saisir le rôle fondamental qu'ont joué leurs enseignants-chercheurs dans la dynamique même de leur civilisation. Ils étaient le moteur autour duquel s'est développée leur civilisation qui est, nous devons le faire remarquer, essentiellement une civilisation du verbe. Le verbe qui explique les choses. Le verbe qui se dit, qui s'entend, qui se répand et exprime les mots et les pensées, Le verbe qui enseigne le savoir, qui se transforme en poésie, en langage scientifique, en calligraphie qui orne le bâti et transcende le monde profane pour se faire pureté absolue. Nous pouvons dire que le verbe à lui seul a porté toute la civilisation arabo-musulmane! A l'humanité, ils ont laissé non pas une pensée théorique et abstraite mais un verbe témoignant des résultats scientifiques de très haut niveau nés de leurs observations et de leurs expériences. Leur apport se situe essentiellement dans la raison du monde par l'observation et l'expérience qui leur ont fait saisir la réalité humaine et celle du monde qui les entoure. Ce sont eux qui ont, les premiers, vérifié non par la pensée spéculative mais par l'expérience les sciences qu'ils ont héritées des autres ou inventées eux-mêmes.

### **1.3. Position privilégiée des savants.**

La conception de la science chez les musulmans ne relevait pas d'une fonction économique même si l'intérêt matériel n'était pas absent de leurs objectifs. Elle portait en elle essentiellement un caractère éthique et religieux. L'enseignant comme les enseignés devaient avoir comme but principal, le rapprochement de Dieu. Dans leur comportement et

leur conduite, les acteurs de la science et de l'éducation devaient tendre vers la perfection: telle est d'ailleurs le sens même de l'éducation en arabe. Le terme *tarbia* vient du verbe *raba* qui signifie élever et essayer d'amener quelqu'un vers la perfection ; dans *Lisan Al Arab* d'Ibn Mandhur, *tarbia* signifie la perfection qui représente Dieu lui-même.

La recherche de la science ouvre les portes de la connaissance qui mène vers la perfection, disent les penseurs musulmans. Abu Hamed Al Ghazali explique largement cet objectif dans ses ouvrages notamment *Ayyuha al walad* (*Ô Jeune homme*) où il rappelle aux enseignés et aux enseignants les devoirs à suivre pour réussir dans leurs études, et *Ihya ulum ad-dine* ou *Revivification des sciences religieuses* où la conception de la science est rappelée, où des codes de son apprentissage sont établis par l'auteur. Ces mêmes codes, nous les retrouvons chez des savants qui l'ont précédé et chez d'autres qui lui ont succédé.

La science ne se mesure donc pas en quantité et en utilité purement matérielle. C'est sa qualité et son application pour le bien qui comptent, nous signale Ibn Sahnun au VIII<sup>ème</sup> siècle de notre ère, qui affirme que beaucoup de science ne sert à rien si l'homme n'y recherche pas le bien. C'est comme une source d'eau qui coule sur une terre rocailleuse et stérile. Par contre, peu de science chez un homme de bien est comme une source d'eau potable qui se verse dans une terre fertile, son propriétaire peut y semer ce qui lui sera utile. La science doit viser avant tout à pratiquer le bien. Celui qui ne traduit pas en pratique du bien sa science, est comme un ignorant. La science non appliquée n'est d'aucune utilité, insiste encore le même auteur (Al-Qadi abu Iyad, *Tarajim aghlabiya*, extrait de *Madarik al Qadi Abu Iyad*, de Mohamed Talbi, éd. Tunis, 1968 p.129).

Celui qui décide de prendre le chemin de la connaissance, doit d'abord, disent les savants musulmans, purifier son âme et la préparer à recevoir quelque chose de sacré. La sincérité de la démarche doit l'aider à se motiver et à avoir une conduite digne d'un homme de bien. Son comportement doit répondre à certains critères moraux dont le respect de la science et des savants, l'humilité et la modestie sont les plus apparents. Il doit prendre la science chez celui qui la possède, quels que soient la religion et l'âge de ce dernier affirme l'Imam An-Nawawi dans *Kitab al Majmu'*. Il doit savoir écouter, être patient et ne pas controverser avec des gens ignorants. Un savant avait à ce propos dit: «chaque fois que j'ai controversé avec un savant, je l'ai convaincu et chaque fois que j'ai polémique avec un ignorant, il m'a vaincu».

L'attitude de la société arabe envers les hommes de science dépasse le stade du simple respect, car celui dont «la poitrine» s'est ouverte à la connaissance relève d'un niveau supérieur à celui du simple profane. Son degré vient dans la hiérarchie des créatures juste après celui des envoyés de Dieu. Le Prophète musulman a dit lui-même qu'il préférerait la mort de toute une tribu à celle d'un seul savant et il a comparé l'encre utilisée par ce dernier au sang versé par les martyrs.

Si nous avons voulu mettre en exergue la conception de la science chez les musulmans anciens, c'est pour dire que si la civilisation arabo-musulmane a atteint le niveau que nous lui connaissons à un moment où d'autres peuples baignaient dans l'obscurantisme total, c'est en grande partie grâce à la position privilégiée dont bénéficiaient les savants - chercheurs qui disposaient non seulement d'une très haute estime de la part de leurs sociétés mais qui étaient également encouragés par des gens riches et influents qui leur octroyaient des subventions très conséquentes. Le khalife abbasside al-Ma'mun en est un exemple très éloquent. Il récompensait les chercheurs avec le poids en or de leurs livres. Certains savants écrivaient sur des supports conséquents comme les peaux de chameaux et autres qui pesaient lourds dans la balance du mécène éclairé. Aujourd'hui, sauf exception dans certains pays développés, la recherche scientifique est indigente à cause de l'indigence des moyens et de celle du regard que les sociétés daignent parfois jeter aux chercheurs et aux intellectuels qui subissent toutes sortes de pressions sociales et politiques. Leur reste le choix de se soumettre, de se démettre ou de s'exiler vers d'autres contrées plus clémentes pour ne pas être poursuivis pour délit de pensée (Voir à ce propos, le livre de E. Said, *Les intellectuels et le pouvoir*, éd. La découverte, 1994)

#### 1.4. Qu'en est-il de notre époque?

La problématique de la conception de la science n'est pas dépassée mais se pose aujourd'hui de manière différente au monde moderne. La sociologie des sciences à l'heure actuelle apporte des éclairages sur les objectifs de la science à notre époque . Les questions qui sont posées peuvent être les suivantes: quelle est la fonction de la science? S'agit-il de satisfaire la curiosité de l'homme, de rendre le monde intelligible ou d'améliorer le niveau de vie de toute l'humanité ou de certains hommes seulement qui vont grâce à elle dominer cette dernière? N'importe comment, la réponse ne relève pas d'un mystère difficile à percer ou d'un secret impossible à dévoiler. La fonction de la science s'inscrit dans les sociétés modernes dans l'ordre essentiellement matériel. La répercussion de ses résultats sur l'industrie en est la preuve évidente depuis déjà longtemps. Les scientifiques répondent surtout à une demande de développement industriel (civil ou militaire) et de bien-être matériel. Merton, étudiant en 1938 le rapport entre la science et l'industrie dans l'Angleterre du XVII<sup>e</sup> siècle trouve «une correspondance entre les sujets étudiés de la façon la plus intensive par les scientifiques contemporains et les problèmes soulignés par le développement économique» (*Science, technologie and seventeenth century England*, New York, Harper and Row, 1970, p.197). René Guénon, philosophe et mathématicien français, note dans l'un de ses nombreux livres, que la science moderne s'est limitée à une réalité matérielle et sensible, qu'elle «a perdu, du fait de cette limitation et des conséquences qu'elle entraîne immédiatement toute valeur intellectuelle» et «que l'industrie est le seul but réel de toutes ses recherches.» (*La crise du monde moderne*, ed. Bouchène, Alger, 1990, p.66 et p. 109). Les savants pourront-ils encore prétendre à la liberté ? A. Ross se demande: «si la connaissance scientifique n'est

pas sous la coupe du marché, pourquoi les géologues en savent plus sur l'extraction du pétrole que sur tout autre domaine?» («Introduction», in *Social text*, N°14, p.p. 46-47.) Force est de reconnaître que l'objectivité scientifique est illusoire puisque les savants sont au service des besoins matériels et que nombre des branches scientifiques se développent sur la base des besoins militaires.

Ce ne sont pas là des révélations mais des vérités connues à présent par tous. Il est en effet notoire que la science contemporaine est tenue en tenaille par la demande du marché et des besoins militaires. Tout est marchandisé à notre belle époque : la science, l'éducation, le sexe, les êtres humains et leurs pensées les plus profondes. Evoquer une éthique paraîtrait désuet et démodé. Parler de valeurs humaines implique automatiquement d'être taxé de prosélytisme! Cela pourrait même être soupçonné de freiner l'évolution scientifique et le progrès humain! La pensée libre a du mal à échapper au terrorisme des modernistes et post-modernistes qui tirent sur tout ce qui bouge dans le sens qui ne leur convient pas.

## **2. CONCEPTION DE LA PEDAGOGIE CHEZ LES ARABES.**

### **2.1. De la relation entre science et enseignement.**

Aujourd'hui donc l'éducation elle-même comme la science, a fait son entrée dans le monde marchand pour devenir objet à vendre et à consommer. Des économistes étudient depuis la moitié du siècle dernier l'enseignement comme une véritable industrie (Voir à ce propos la thèse de Le Thanh Khoi sur, justement, *L'industrie de l'enseignement*, éd . Plon, 1967). A chaque époque sa conception de la science et de l'éducation qui sont deux domaines étroitement liés comme nous l'avons souligné.

Pour revenir justement à cette relation entre science et enseignement chez les musulmans anciens, notons que l'organisation de ce dernier devait être à la hauteur du piédestal sur lequel était installée la science elle-même dont le développement dépendait de la qualité scientifique et morale des enseignants.

Rappelons qu'à l'avènement de l'Islam, la quasi totalité de la population était analphabète. Ce sont au départ les encouragements de la religion qui ont donné une impulsion inconnue jusqu'alors à l'enseignement. Les esclaves instruits étaient affranchis lorsqu'ils alphabétisaient des musulmans. Ils achetaient ainsi leur liberté par l'acte d'enseigner. Les compagnons du Prophète qui apprirent de la bouche de ce dernier les sourates du Coran au fur et à mesure qu'elles lui étaient révélées, enseignèrent à leur tour aux autres ce qu'ils ont appris. Par la suite, lorsque l'instruction se répandit avec la nouvelle religion, l'analphabétisme s'effaça et la science devint florissante dans tout l'empire musulman. Des centres d'études, des académies dont la première fut créée par un khalife abbasside à Bagdad, se multiplièrent. Des mosquées se construisaient un peu partout et ne servaient pas qu'au culte. On y venait de tous les coins de l'empire apprendre de la bouche des savants des disciplines diverses. Les

étudiants s'installaient à même le sol autour de l'enseignant et formaient *la halaqa* ou cercle. Le professeur était le seul à s'asseoir sur une chaire pour être vu et écouté de tous (nous avons gardé jusqu'à nos jours l'expression de «professeur en chaire») Plusieurs *halakat* (pluriel de *halaka*) existaient dans la même mosquée et on pouvait suivre librement les cours de la *halaka* des grammairiens ou celle des sciences de la tradition, ou encore celle de l'exégèse du Coran ou toutes autres disciplines qu'on avait choisies. Une entière liberté était accordée aux enseignants comme aux enseignés. La seule règle imposée était celle du respect du lieu, de la science et des personnes.

D'un autre côté, la notion de savant ne pouvait se concevoir dans l'esprit collectif arabo-musulman sans la fonction enseignante elle-même. Tout vrai savant doit apprendre à transmettre ce qu'il sait. Savoir transmettre fait partie intégrante de sa qualité de savant. La vie du *'ilm* ou science, implique un savoir qui *a été transmis* et acquis certes, mais qui reste obligatoirement à *transmettre*. En effet, tout savoir était considéré comme vain et répréhensible s'il était tu et non transmis aux autres. L'acte d'apprendre aux autres était inscrit dans la loi religieuse. Science et enseignement se complétaient. C'est pourquoi, les savants devaient être compétents dans leur discipline mais être aussi disposés à transmettre souvent bénévolement ce qu'ils savaient. Ils étaient à ce titre sollicités par des *tollab* (du singulier *taleb* qui signifie demandeur de science) qui se déplaçaient de très loin pour les rencontrer et séjourner de longues années en leur compagnie pour écouter, pour apprendre leur science et leurs méthodes d'enseignement. Si un homme était qualifié de savant, il allait de soi qu'il devait accepter des *tollab* qui eux, étaient à l'instar de tout musulman, soumis à l'obligation d'apprendre la science, d'aller à sa recherche là où elle se trouvait. Ils seront à leur tour autorisés à la transmettre aux autres grâce à une *ijaza* ou licence que leur établissaient leurs maîtres. *Ijaza* qui ne mentionnait pas seulement le témoignage de ce qu'ils ont acquis comme connaissances théoriques et pratiques dans une branche scientifique précise mais aussi et surtout qui attestait qu'ils *étaient autorisés* à les enseigner. C'est une licence qui disait clairement leur capacité à pratiquer l'enseignement.

Le corps enseignant était composé de savants. Il y avait le professeur en chaire ou *ustadh kursi* qui dispensait le cours magistral, l'assistant ou *mufid* qui était chargé d'expliquer le cours du professeur et le tuteur ou *mouid* qui devait prendre en charge les étudiants qui avaient quelques difficultés pour mieux leur faire comprendre le même cours.

Sur le plan des subventions, l'enseignement bénéficiait des mêmes avantages que les sciences ; le mécénat fonctionnait et les dons ou *awqaf*, (du singulier *waqf*), étaient nombreux pour payer les études, le personnel administratif et les étudiants qui étaient blanchis, nourris et hébergés gratuitement bénéficiant en plus d'une bourse. Des membres influents de l'Etat, des riches familles, des personnalités scientifiques, des commerçants et autres individus indépendants, conscients des enjeux scientifiques et culturels que représentaient les études supérieures pour leur société, participaient spontanément à la prise en

charge de ces études et au développement de la science elle-même sachant que la société entière bénéficiera du rendement final. Tout un chacun savait que c'est d'une mobilisation générale de cette société que dépendait la survie de la civilisation. En cela, ils suivaient les prescriptions de leur religion.

Les théories pédagogiques se sont élaborées également dans le monde arabo-musulman à la faveur de l'intérêt porté à la science et à l'enseignement. L'expansion de la religion a servi de moteur à ce développement et la réciproque est vraie : l'enseignement et la science ont répandu la religion. En Orient comme en Occident musulmans, un véritable engouement pour l'enseignement et les sciences, s'est emparé de toutes les couches de la population. Partant au départ des mosquées -universités, les lieux d'enseignement supérieur se sont multipliés. Les centres de recherches, les académies fondées par des khalifes éclairés, les demeures des savants, les bibliothèques, les librairies, les cours des grands, les salons de particuliers fonctionnaient parallèlement à ces mosquées qui comme nous l'avons déjà souligné, étaient les premières investies comme lieux privilégiés de l'apprentissage des sciences. Celle d'al Azhar par exemple fut fondée par les Fatimides au X<sup>e</sup> siècle de notre ère et servit dès le départ comme université où plusieurs disciplines furent enseignées à titre bénévole à tous ceux qui désiraient les suivre pour parfaire leurs connaissances.

Ce mouvement trouva son apogée avec la création par le vizir abbasside Nidham al-Mulk, d'universités à Bagdad en 1067 de notre ère et qui se multiplièrent dans tout l'empire musulman. Chaque grande ville avait en effet son université. Cette invention est la première dans toute l'histoire de l'humanité qui a certes connu de grands centres d'études comme celui d'Alexandrie ou de Nichapur, mais n'avait vu s'organiser l'enseignement systématique qu'à cette période qui fut, de l'avis des historiens et spécialistes en éducation, le fondement de l'organisation des études supérieures pour les universités contemporaines (voir à ce propos, le témoignage de Le Thanh Khoi dans son livre: *L'éducation comparée*, ed. Colin, Paris, 1981, que nous avons déjà cité dans un article publié à Catania dans *Un Mare di opportunità*, chez Armando editore, 2000, intitulé: «Cultura tradizioni pedagogiche arabe»)

## **2.2. De la légitimité universelle de l'enseignement.**

Des Arabes anciens, beaucoup de témoignages nous sont parvenus sur la science et l'enseignement et nous ne pouvons faire le tour de leur apports vu la place réduite qui nous est impartie. Parmi les savants qui nous ont laissé des écrits sur la pédagogie nous faisons ici délibérément le choix de nous arrêter sur celui d'un fils du Maghreb que nous venons de citer et dont les travaux, à l'instar de ceux de son compatriote Augustin, sont devenus un patrimoine universel, appartenant par conséquent à toute l'humanité. Ibn Khaldun est considéré à juste titre comme étant le père fondateur de plusieurs disciplines en sciences humaines telles la sociologie, l'histoire ou l'éducation comparée. Ses idées sur l'enseignement sont très

pertinentes et rejoignent beaucoup de recherches de pointe d'aujourd'hui.

Pour lui, l'enseignement a une légitimité universelle car il «est indispensable partout et pour tout le monde» dit-il à la page 889 dans son *Discours sur l'histoire universelle*, traduit par Vincent Monteil, éd. Sindbad, 1978. Tous les hommes peuvent accéder à la science. L'acquisition de cette dernière n'est pas réservée à une élite qui est naturellement dotée d'intelligence supérieure. Ce qui compte, c'est de disposer d'une suite ininterrompue de professeurs qui pourront enseigner les sciences et les arts. La décadence des civilisations provient de l'interruption de cette chaîne de transmetteurs. Dans les contrées où les sciences et les arts sont solidement implantées, les esprits sont entraînés à l'apprentissage des techniques et des métiers. Au XIV<sup>e</sup> siècle, l'ère était à la diminution des savants au Maghreb, «ils sont devenus si peu nombreux qu'il est à craindre que la tradition n'en vienne à son terme», dit l'auteur de la Muqaddima (ibid, p.91). Ce sont donc les hommes qui font vivre l'enseignement et les sciences. Ce sont eux également qui peuvent interrompre leur tradition. «Quant à Fès et autres villes du Maghreb, l'enseignement y est inadéquat depuis la décadence de Cordoue et de Kairouan. Il n'y a plus de tradition pédagogique... Ce qui rend difficile aux habitants...une formation et un bon développement».

Le *sanad* ou chaîne de transmetteurs du savoir est une notion très importante chez Ibn khaldun. Lorsque la chaîne se rompt, il n'y a plus de transmission possible et la décadence intervient. Maintenir vivante cette chaîne est le devoir des humains. Aujourd'hui, on parle de personnes - clé et dans certains pays développés économiquement, l'on se rend compte que la disparition de certaines traditions peut entraîner une déculturation pour les populations. Au Japon, il existe même des personnes musées! Ce sont des artisans ou des artistes qui perpétuent une tradition et que les gens vont rencontrer pour voir et s'imprégner de leurs habitudes. Certains se forment auprès d'elles pour s'inscrire dans la chaîne de la même tradition.

### **2.3. De la liberté de l'enseignement.**

De ce que nous venons de dire, il faudrait relever l'aspect réellement démocratique de l'enseignement chez les musulmans anciens qui, quelles que soient leurs positions sociales, avaient accès gratuitement à un enseignement de qualité que des savants renommés dispensaient pour la plupart du temps à titre gratuit. Ces derniers tiraient leurs subsistances d'autres sources qui étaient principalement l'agriculture ou le commerce ou les bourses reçues pour récompense à leur travaux scientifiques. Il nous faut également rappeler ce que nous avons déjà souligné dans le même cadre démocratique, c'est-à-dire la liberté des savants quant au contenu et aux méthodes de leur enseignement. Conscients de cet acquis, ils ont toujours gardé leur distance vis-à-vis des pouvoirs différents qui tentaient de les récupérer pour utiliser leur influence auprès des masses qui les tenaient en très haute estime. L'Imam Sahnun (VIII<sup>e</sup>-IX<sup>e</sup> siècle) par exemple, ne reconnaissait pas le titre de savant à celui qui accepte les faveurs du pouvoir. Pour lui, le vrai

savant doit se passer des grands de ce monde et doit également éviter leur fréquentation. Ce cas n'est pas isolé. Lorsque le vizir Nidham al-Mulk créa les universités, des protestations très énergiques s'élevèrent de la part des savants qui craignaient que la politique ne s'emparât de l'enseignement et que leur liberté ne fût confisquée. Il a fallu beaucoup de diplomatie et d'assurances pour que certains savants acceptent d'y professer. L'Imam al-Ghazali pour qui la première université fut fondée, abandonnera son enseignement pour une vie de mystique et pour enseigner en fin de parcours dans son propre domicile dans sa ville natale Tus. Beaucoup d'autres savants ont continué à professer dans les mosquées où ils se sentaient à l'abri des gens de pouvoir et où les curricula étaient de l'ordre de leur choix personnel.

Le problème de la liberté des enseignants du supérieur est d'actualité. D'éminents professeurs au Japon, par exemple, contestent au gouvernement le droit de regard sur le contenu de leur enseignement. L'un d'eux alla même jusqu'à attaquer en justice le même gouvernement pour délit d'ingérence dans les curricula et gagna le procès! Un autre exemple, celui des universitaires français qui sont très jaloux de leur liberté dans l'enseignement même s'ils sont fonctionnaires de l'Etat. Ce dernier ne peut en effet intervenir dans le cours du professeur à l'université. Il y a une sorte de confiance qui s'établit entre enseignants et enseignés d'une part et enseignants et Etat d'autre part. Le corps des enseignants du supérieur refuse en effet l'éventualité d'une évaluation par des tiers et n'accepte pas d'être contrôlé durant le cours. Tout se passe comme si l'Etat et la société leur font confiance. Les étudiants qu'ils ont sont pour la plupart majeurs et il y a comme une entente tacite entre tous les acteurs pour que chacun respecte son devoir. Même si les Français critiquent beaucoup leur système d'enseignement et leur université, en les comparant à ceux d'autres pays, force est de reconnaître leur aspect démocratique et leur niveau scientifique qui n'est pas classé parmi les moindres dans le monde où leurs diplômes sont internationalement reconnus. Liberté ne rime en rien avec manquement au devoir. Les universités françaises nous font l'effet d'une organisation d'une véritable fourmilière où chaque membre de la société connaît son rôle et l'assume pleinement.

Les enseignants tout en étant libres dans leurs cours accomplissaient également chez les Arabes anciens, leur tâche avec beaucoup de méthodes et de dévouement. Le bouche à oreille fonctionnait sur la valeur de tels ou tels enseignants que les sociétés choyaient. Une sorte d'évaluation implicite, efficace existait quant à leur enseignement dont la renommée pouvait dépasser les frontières sans qu'on ait employé des méthodes d'informations spéciales. L'expression employée souvent de nos jours de façon péjorative du «téléphone arabe» est à replacer ici dans un contexte civilisationnel qui la valoriserait !.

L'enseignement était, dans les premiers siècles de l'Islam, confié aux gens ayant atteint le rang de la noblesse par leur comportement et le degré de leur science, par la recherche et la persévérance dans le chemin de la connaissance. Etaient considérés comme savants pouvant dispenser l'enseignement, ceux qui avaient une conduite

irréprochable sur le plan moral et qui étaient reconnus par leurs vastes connaissances dans telle ou telle discipline scientifique ou dans plusieurs à la fois.

Par la suite, lorsque la civilisation a commencé à décliner, les maîtres du niveau du primaire par exemple se recrutèrent parmi les gens les plus démunis, ceux qui ne voulaient pas partir à la guerre et qui manquaient souvent de formation disciplinaire et même de morale.

La fonction d'enseignant a évolué également, nous dit Ibn Khaldun, qui nous invite à ne pas confondre les différentes valeurs que suppose une même fonction exercée à des époques diverses. Il faut dit l'auteur nous méfier du raisonnement par analogie parce qu'il peut nous induire en erreur. La transposition de ce que nous observons dans le temps présent sur un temps passé, peut en effet nous amener à la confusion. Il nous présente l'exemple de ce que rapportent certains historiens sur Al-Hallaj, gouverneur d'Irak des premiers temps de l'Islam, qui aurait eu pour père un maître d'école (*mu'allim*). Or, dit l'auteur, «de nos jours, l'enseignement (*ta'lim*) est un métier (*sina'a*) que l'on exerce pour vivre...» et il donne cet accablant témoignage sur l'instituteur qui «est un pauvre diable déraciné» ce qui confirme le proverbe rapporté avant Ibn Khaldun par Al Jahidh dans son *Kitab al Hayawan* (ed. Harun, 1970) qui dit que l'homme bien élevé se doit d'éviter la fréquentation de celui qui ne se lève pas lorsque son père entre dans pièce où il se trouve, celui qui se marie plusieurs fois et le maître d'école!

L'enseignement au début de l'islam répondait comme nous l'avons souligné, à des critères de noblesse (celle-ci se situant au niveau du caractère et du comportement surtout comme nous l'avons déjà souligné). A l'époque du Prophète et de ses quatre successeurs, sous les Omayyades et sous les Abbassides, nous informe le même auteur, «la science n'était pas un métier... aussi les représentants des grandes familles et les chefs de clan -c'est-à-dire les classes dirigeantes- fournissaient ceux qui enseignaient l'écriture et la Tradition (*Sunna*) du Prophète. Ils le faisaient non par métier, mais sous forme de communication... L'islam était leur religion: ils avaient combattu pour lui jusqu'à la mort. Ils étaient fiers d'être ainsi distingués entre les nations. Et ils aimaient enseigner les autres. Ils ne se laissaient arrêter, ni par l'amour propre, ni par la critique, comme le montre le fait que le Prophète envoya les premiers d'entre eux en mission auprès des Arabes». (Ibn Khaldun *ibid*, p.p. 44, 45)

#### **2.4. De la nécessité de la pratique quant à l'acquisition de la science.**

Ibn Khaldun a partagé la majorité de sa vie entre la recherche et l'enseignement. Il nous parle de ce domaine ayant été lui-même étudiant et ayant fait l'expérience de la recherche scientifique et de la pratique enseignante au niveau du supérieur dans plusieurs endroits du monde musulman.

C'est en connaissance de cause donc qu'il nous livre ses réflexions. Il nous dit que «pour être versé dans une science... et pour s'en rendre

maître», il faut prendre «l'habitude de comprendre ses fondements et ses problèmes et pouvoir passer des principes aux applications» Il ne sert à rien d'apprendre des théories et de ne pas les appliquer. Il rejoint en cela Ibn Sahnun que nous avons évoqué plus haut.

En effet, pour nous autres enseignants/chercheurs, nous pouvons être munis de hauts diplômes et de savoirs théoriques importants, mais nos pratiques pédagogiques peuvent rester théoriques. Nous gardons des idées très abstraites sur nos enseignements même si nos carences en la matière sont reconnues et prouvées. Connaître et amasser des savoirs théoriques ne suffit pas lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans la chaîne des transmetteurs qu'Ibn Khaldun appelle à juste titre *sanad* ou appui solide pour la formation des générations qui nous sont confiées. Appui qui assure la pérennité de la science chez les hommes car si ce même *sanad* venait à s'interrompre, la chaîne se briserait et la science elle-même disparaîtrait selon l'auteur de la *Muqaddima*. La fonction enseignante ne se réduit pas à la seule connaissance théorique de la discipline. Michel Duvelay, dans son ouvrage *Peut-on former les enseignants*, ed. ESF, 1994, propose quatre champs à mettre en synergie pour la formation des enseignants: celui des connaissances disciplinaires, celui des compétences relevant des savoirs didactiques, celui des compétences pédagogiques et celui des compétences relevant d'une formation psychologique. Rajoutons que pour les Arabes anciens, il fallait une autre dimension, celle de la formation éthique et morale.

Pour être objectif, notons que de nos jours, même avec une telle formation très complète, la difficulté d'enseigner demeure très grande car d'autres facteurs interviennent qui accentuent la profondeur du fossé entre les compétences de l'enseignant et leur application sur le terrain. Les entraves peuvent être d'ordre institutionnel, organisationnel ou simplement d'ordre économique : des amphithéâtres surchargés, une absence de tutorat, etc... Ce sont là des causes indépendantes de la volonté de l'enseignant lui-même qui ne peut dans ces cas, même avec toute la volonté du monde, faire évoluer ses méthodes d'enseignement. Il se réfugiera la plupart du temps dans les cours magistraux avec tout ce que ces derniers impliquent comme passivité des étudiants et comme recours à la mémorisation. Les cours magistraux sont nécessaires pour donner des informations premières qui doivent déclencher ensuite des réactions, des recherches, des discussions avec et par les étudiants eux-mêmes. Cela suppose des petits groupes, des assistants nombreux, un matériel adapté, des salles disponibles et des horaires adéquats.

## **2.5. De la question des références bibliographiques.**

La science doit être recherchée auprès des *chuyukh* (du singulier *cheikh*, qui littéralement signifie vieux mais par analogie à la sagesse de ce dernier, veut dire savant).

L'enseignement doit être en effet pris de la bouche des savants. Les étudiants doivent voyager pour parfaire leurs connaissances auprès d'eux. Les sciences apprises auprès des savants sont les mieux

ancrées dans l'esprit des apprenants. Plus les savants sont nombreux à intervenir dans l'enseignement d'un étudiant, plus la formation de ce dernier est solide. A la fin de son *Kitab al Ibar* (Ed. Dar Al Kitab al Lubnani, 1981), Ibn Khaldun présente son autobiographie et nous apprend que lui-même a appris les sciences religieuses et rationnelles (héritées des civilisations étrangères) de la bouche de plusieurs maîtres reconnus qui lui ont délivré des *Ijazat* (du singulier *ijaza* ou licence).

Cette question est d'actualité. Qui parmi nous ne se souvient de la crainte provoquée au début d'un cours à l'université face aux longues listes bibliographiques que l'enseignant nous donnait à lire? Qui n'a pas reproduit cette pratique angoissante en elle-même pour les étudiants, avant même d'aborder avec eux un cours? Ibn Khaldun conseille au contraire de donner peu de références à l'étudiant débutant, car dit-il: «trop de livres nuisent à l'instruction et à la recherche scientifique». Ibn Khaldun critique la méthode qui exige de l'étudiant de lire tous les livres de sa spécialité. Or toute une vie ne suffirait pas à connaître la littérature qui s'y rapporte. L'auteur n'est pas non plus pour la multiplication des manuels résumant les grandes oeuvres et que devaient apprendre les étudiants. Ce sont des condensés qui nuisent à la clarté de l'exposé et sont préjudiciables à l'acquisition des connaissances car ils présentent au débutant les résultats sans qu'il y soit préparé. Les idées s'y accumulent et la compréhension devient impossible. Rien ne vaut la science apprise sous l'égide d'un bon savant qui initiera progressivement l'apprenant à sa science et le préparera à recevoir plus de données. Platon avait mis également en garde les jeunes étudiants contre les livres qui risquent de rendre les esprits paresseux et passifs ! Que dire aujourd'hui des moyens d'information et de communication qui sont mis librement à la portée des débutants et dont la mauvaise utilisation peut produire l'effet inverse de celui attendu. Les étudiants ont besoin au départ de guidance également quant à l'utilisation d'Internet...

## 2.6. De l'épineuse question des terminologies scientifiques.

Ibn Khaldun nous affirme que celui qui apprend les sciences auprès de plusieurs maîtres arrivera à distinguer les différences entre leurs terminologies et la véritable science. L'enseignement étant un art ou *fan*, les maîtres emploient différentes terminologies ou *istislahat*: «chaque autorité a la sienne, comme c'est le cas pour toutes les techniques. Ce qui montre bien que la terminologie ne fait pas partie (intégrante) de la science». (p. 889) et ajoute l'auteur, «c'est le cas de toutes les sciences : chaque maître se sert d'un vocabulaire spécial. C'est donc que les termes techniques sont variables, tandis que chaque science donnée est unique.» Ces remarques montrent la gravité de l'anarchie terminologique du monde scientifique et technique non seulement à l'époque d'Ibn Khaldun mais également aujourd'hui où, par exemple, parmi les raisons de l'échec des étudiants que l'Observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse II en France relève, on trouve essentiellement le problème de la non compréhension des étudiants de la terminologie employée par les enseignants. Nous

constatons une fâcheuse tendance pour *l'absolument moderne* de Baudelaire : des confrères croient qu'il faut *absolument* employer un langage hermétique et ésotérique.

La réussite ou l'échec de nos apprenants sont liés à la clarté ou à l'obscurité du langage que nous utilisons. Beaucoup d'étudiants *décrochent* dès la première année universitaire parce qu'ils disent entre autres raisons ne rien comprendre au jargon employé par leurs enseignants. Selon une enquête menée par l'Observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse II en France intitulée *Le suivi des nouveaux bacheliers*, les abandons des études universitaires dès la fin de la première année sont de plus en plus nombreux (de 22,8% en 1991 à 30,6% en 1997). Parmi les raisons de ces abandons, celle qui apparaît en premier lieu est en rapport avec le cours lui-même et au langage trop abstrait et théorique employé par le corps enseignant. Le tiers des étudiants échouent à leurs examens parce qu'ils ne comprennent pas le jargon pseudo scientifique! Ils n'ont pas pu assimiler la langue qu'ils croyaient pourtant maîtriser. Ils n'ont pas pu acquérir les codes, les concepts et les notions qui auraient gagnés à être plus simplement et clairement dits. Nos discours universitaires se disent scientifiques et sont incompris par nos destinataires. La communication est ainsi dès le départ interrompue malgré tous les efforts de nos étudiants pour comprendre nos messages!

Et que dire des étudiants algériens pour la plupart arabisants au départ, qui se retrouvent en première année universitaire face à des enseignants qui ne parlent pas la même langue qu'eux. De l'arabe, langue d'enseignement dans le primaire, le collège et le lycée, les étudiants passent sans transition au français qu'ils ne dominent pas, même s'ils le parlent couramment. Leur oral n'a rien à voir avec les nouveaux concepts et les nouvelles notions utilisés par leurs enseignants. C'est un langage totalement différent qu'ils sont censés acquérir dans un laps de temps très court. Une étude sur les déperditions de ces étudiants dès la première année nous révélerait le pourcentage de ceux qui échouent à cause du changement de la langue d'une part et de la terminologie scientifique employée par leurs enseignants universitaires d'autre part et cela dès leur premier contact avec les études supérieures. La difficulté ici est double et dépasse largement celle que rencontre leurs camarades de l'université Toulouse II que nous avons évoquée. Au fait, à quand la création dans les universités algériennes d'observatoires de la vie étudiante? A quand une étude sérieuse sur les réelles raisons d'abandon et d'échecs multiples?

Le langage des sciences en général et des sciences humaines en particulier est un problème qu'il faudrait régler non seulement pour nos étudiants mais aussi pour l'avancement des recherches dans tous les domaines scientifiques. Appeler à la clarté de nos discours n'est pas une demande qui relève de l'impossible : les plus grandes et les plus belles idées peuvent être exprimées dans une langue souple, concise et claire. La clarté devrait être la première exigence qu'un chercheur et un enseignant doit s'imposer.

Or, nous constatons que mêmes certaines revues spécialisées dans telle ou telle branche des sciences sociales et humaines à travers le monde refusent justement la clarté, n'acceptant pas de publier des écrits où la terminologie n'est pas hermétique, empruntée à la langue des *sciences pures et dures*, se référant à des termes grecs ou latins de préférence. C'est là une façon de justifier «la qualité scientifique» de certains périodiques qui ont comme devise de «la rigueur avant toute chose!», rigueur terminologique bien sûr, quant à celle de la méthodologie, c'est une autre question qu'il faudrait traiter à part. Certains «savants - enseignants» se renferment dans une terminologie que seuls eux ou les membres de leur «secte» peuvent comprendre. La recherche à ce niveau devient une véritable parodie que dénoncent d'ailleurs certains chercheurs.

Nous ne voulons pas ici reprendre à notre compte ce qu'on a appelé «l'affaire Sokal et Bricmont», mais force est de signaler que beaucoup d'écrits en sciences humaines et sociales qui ne sont pour Ibn Khaldun que des *funun* ou arts, demeurent incompréhensibles peut-être même pour ceux qui les ont produits! Ils sont en tous les cas incompris non seulement par leurs étudiants mais également par des spécialistes de la même discipline qui ne savent quelle gymnastique employer pour comprendre les productions de leurs collègues où le jargon, «l'obscurantisme», «le verbiage», «les élucubrations» l'emportent sur le fond. La forme, le contenant obscurcissent la pensée elle-même et donnent des contenus difficiles à saisir. Sokal et Bricmont ont dénoncé toutes ces torsions terminologiques et disent clairement à propos de ce qu'avancent des savants postmodernes: «nous pouvons démontrer que, s'ils semblent incompréhensibles, c'est pour la bonne raison qu'ils ne veulent rien dire». Ils dénoncent «la trivialité d'un discours maquillé souvent par des phrases obscures visant à impressionner». C'est, affirment encore les deux auteurs, le «terrorisme intellectuel» dû à «l'effet néfaste de l'abandon de la pensée claire sur l'enseignement et la culture» (Alain Sokal et Jean Bricmont, *Imposture intellectuelle*, ed. Odile Jacob, 1996).

Avant Sokal, un biologiste, P.R. Gross, et un mathématicien, N. Levitt, ont écrit un ouvrage intitulé *Higher superstition, the academic left and quarells with science*, The John Hopkins University Press, Baltimore, 1994 où il apparaît que «l'ensemble des connaissances produites par la culture occidentale depuis des siècles -parmi lesquelles les connaissances scientifiques- ne sont au mieux que des «vérités locales» ne faisant sens qu'à l'intérieur d'un contexte social particulier», (voir l'article de Michel Dubois, «l'affaire Sokal: études culturelles et sociologie relativiste des sciences», *Revue française de sociologie*, avril-juin 1998, XXXIX-, p.p.391-318.)

«L'affaire Sokal» a fait verser beaucoup d'encre et dépasse il faut le signaler, la question de terminologie qui elle, n'est que le signe apparent de l'iceberg, d'une crise profonde des sciences humaines en particulier et des sciences exactes en général. Celles-ci ne sont que l'expression de questionnements d'une société qui est elle-même en crise et qui cherche peut-être sans le savoir à sortir de la rotation autour

d'un nombril qu'elle croit être le centre du monde. Don Quichotte n'est pas une simple vue de l'esprit de Cervantes, il est bel et bien vivant, tapi en nous à notre insu !

## 2.7 - Des intelligences multiples.

Il est habituel depuis les théories de l'eugénisme du XIX<sup>e</sup> siècle qui affirmaient pour justifier la supériorité des colons par des méthodes qui font sourire aujourd'hui, que les Blancs sont intelligents et que les peuples dominés se rapprochent plus de l'état animal que celui de l'humain. Une vaste littérature a été produite pour illustrer cette théorie. Quelques siècles auparavant, Ibn Khaldun affirme que les hommes sont dotés d'intelligences différentes et que c'est par l'exercice des techniques et des arts que celles-ci peuvent se développer. L'homme ne vient pas au monde avec un pré-requis génétique qui le prédispose à une supériorité intellectuelle quelconque.

C'est en fait une question d'entraînement de l'esprit qui fait augmenter les possibilités intellectuelles (Ibn Khaldun, *ibid*, p..888) Il est faux d'affirmer que certains hommes sont plus intelligents que d'autres car à la base il n'y a pas une seule forme d'intelligence. L'auteur de *la Muqaddima* en distingue à l'intérieur d'un même individu ou d'une même société quatre sortes: l'intelligence discernante, l'intelligence empirique, l'intelligence spéculative et l'intelligence «pure» qui relève de la perfection de la pensée.

Il faut donc remarquer que les réflexions d'Ibn Khaldun au XIV<sup>e</sup> siècle, connues depuis le XIX<sup>e</sup> siècle puisque des traductions de ses travaux existaient déjà, n'ont pas eu d'impact sur l'enseignement traditionnel mondial qui continue à centraliser l'acte d'apprendre autour de l'idée de l'existence d'une seule intelligence générale que des psychologues, pédagogues-épiciers, pèsent et mesurent comme il est de tradition de le faire pour les épices ou pour les tissus. Les enseignés sont souvent partagés entre deux catégories: ceux qui ont l'intelligence et ceux qui en sont démunis. Les premiers sont préparés à devenir l'élite de la société, les seconds sont rejetés du système éducatif pour rejoindre souvent les hordes entières d'individus non intelligents, bêtes et inaptes à l'apprentissage, à l'enseignement et parmi lesquelles la société «recrute» ses rebuts!

Les critères d'établissement des quotients intellectuels (Q.I) très à la mode encore, la psychométrie elle-même, sont certainement à revoir aujourd'hui après les travaux de Howard Gardner qui viennent confirmer ce qu'avait avancé d'Ibn Khaldun. En effet, l'idée d'une intelligence générale à laquelle se réfère une longue tradition de l'éducation est totalement erronée car elle traite avec le même modèle d'intelligence une diversité multiple d'individus différents sur les plans cognitif, psychologique et comportemental. Gardner affirme dans ses nombreuses recherches qu'il n'y a pas justement une seule intelligence et en dénombre neuf différentes. Dans son livre *Les intelligences multiples*, ed. RETZ, 1996, il démontre que les être humains diffèrent justement les uns des autres sur ces plans cités, qu'ils possèdent tous différentes forces et différentes faiblesses dans divers domaines

intellectuels et par conséquent il y a une diversité de profils intellectuels qui devraient être pris en charge par l'éducation pour éviter de condamner systématiquement ceux qui ne répondent pas au modèle traditionnel, aux normes établis d'une intelligence unique, ce qui entraîne de fâcheuses conséquences pour les individus et pour les sociétés. L'éducation formelle et informelle est assurément du domaine du possible pour tous les êtres humains qui peuvent développer des intelligences diverses. La réussite dépend de la capacité d'adaptation des apprentissages à cette diversité des intelligences.

Une autre idée qui découle de ce qui a précédé est qu'il ne faut pas comparer les groupes humains en termes d'intelligence parce que le risque qui consiste à créer des classes de gens intelligents et d'autres «idiots», est bien réel. Ibn Khaldun donne l'exemple de la croyance répandue à son époque que les gens d'Orient sont nés plus intelligents que ceux du Maghreb. Il explique que «les Orientaux sont plus pédagogues et plus cultivés» que ces derniers. Si les premiers paraissent plus doués c'est simplement qu'ils ont une «vivacité intellectuelle plus grande due à l'influence de la culture sur les arts... chaque génération hérite des arts de la précédente. De la sorte toute technique a sa place hiérarchique et son influence: grâce à elle, on acquiert un surcroît d'intelligence et l'on s'ouvre l'esprit à l'apprentissage d'autres arts. Ainsi on est disposé rapidement à s'instruire.» Le développement de la civilisation va de pair avec le développement de la pensée. Les techniques, les métiers exercés, préparent l'esprit de l'individu à l'acquisition d'autres techniques. Le sociologue français Bourdieu parlerait de «capital intellectuel» et «d'habitus» qui sont le produit de notre famille, de notre environnement et qui nous distinguent des autres individus qui en sont démunis, individus que le système éducatif juge non intelligents, nuls et bons à rejoindre les larges couches de la population des exclus.

L'intelligence se développe grâce à l'exercice et à l'habitude de l'utilisation des techniques et des arts. Nous l'avons vu chez Ibn Khaldun, elle n'est pas le privilège de certains hommes seulement mais peut être la chose au monde la mieux partagée si les mêmes chances sont données aux individus.

Ibn Khaldun accorde, d'autre part, une place primordiale dans l'enseignement à l'exercice de l'oralité qui peut également aider les étudiants à développer leurs intelligences: «l'entraînement convenable le plus simple, c'est sans doute l'exercice de la parole dans les conversations et les débats scientifiques». Il s'attaque à l'hypertrophie de la mémoire en constatant qu'il y a des étudiants qui passent leur vie à suivre des réunions savantes, mais qui se tiennent cois et ne prennent aucune part active aux discussions. Leur affaire, c'est d'apprendre par coeur -beaucoup plus qu'il n'est nécessaire- et il ajoute: «mais ainsi ils n'ont aucune pratique scientifique ou pédagogique. Ils peuvent bien savoir plus long que d'autres, à force de s'en remettre à leur mémoire, mais l'entraînement scientifique est tout autre» (Ibn Khaldun, *ibid.*p. 892).

L'activité scientifique a besoin d'être continuellement en exercice pour développer l'esprit et l'habituer à la pensée. Les raffinements artistiques et sociaux, les techniques maîtrisées aident l'esprit à se développer. «Il y a des métiers nombreux chacun avec sa pratique et sa pédagogie» (Ibn Khaldun, ibid, p. 895).

Les Orientaux sont donc seulement plus avancés que les Maghrébins dans les sciences et les arts «et c'est cela qui fait croire, aux gens superficiels, qu'ils sont plus parfaits», rajoute l'auteur.

## **CONCLUSION :**

Les quelques lignes qui ont précédé ont abordé un sujet vaste comme la nuit qui demande en réalité du temps, une mobilisation de beaucoup de groupes de recherches et des moyens importants pour être correctement traité. Parler ici de conclusion serait manquer à la fois de modestie et d'objectivité car nous n'avons fait en vérité qu'évoquer un des problèmes capitaux propres à toutes les sociétés, celui de la survie de leur civilisation par la mise en synergie de deux pôles majeurs : l'éducation et la science.

Reste à aborder la question du véhicule de cette civilisation qui fait l'objet pour les Arabes d'aujourd'hui de débats et de passions démesurés : la langue arabe, qui sert des débats de «boulitique» dit l'homme de la rue pour exprimer la futilité de ces mêmes débats. Comme la religion, certains s'en servent pour atteindre des objectifs politiques. On lui associe et on lui oppose les questions de la liberté des autres langues employées dans le monde arabe. On la présente comme une langue d'oppression, comme une arme contre toute forme d'expression des populations. Le problème est faussé à la base. Lorsque la langue arabe fonctionnait comme véhicule de toute une civilisation, il n'a jamais été question d'ignorer les nombreuses autres langues que parlaient des peuples d'ethnies diverses. Elle a cohabité avec la langue persane, avec la langue indienne, avec la langue assyrienne, avec la langue berbère et autres dont elles s'est enrichie en les respectant.

Les langues ont le destin que leur réservent ceux qui les pratiquent. Comme les cultures elles peuvent naître, se développer et disparaître. Certaines langues ont été classées dans le temps comme étant mortes. Pourtant même une langue dite morte, peut renaître de ses cendres si les hommes décident de la faire revivre. L'exemple de l'hébreu est à ce niveau éloquent: il est remis en marche après des siècles d'oubli et après avoir été considéré comme mort et enterré. Il revit et puise sans complexe son lexique dans d'autres langues dont une qui lui est particulièrement proche et qui n'est autre que l'arabe.

Le problème se situe ailleurs: les Arabes, toutes populations confondues, doivent régler au plus vite une question: sont-ils ou non prêts à faire revivre leur civilisation? Celle-ci reste encore à découvrir malgré les apports certains de quelques historiens de l'Orient et de l'Occident qui ont essayé en toute objectivité de remettre dans la chaîne des civilisations qu'a connues l'humanité, un anneau manquant : celui

de huit siècles de vie culturelle et scientifique intense. Quelques richesses ont été mises à l'abri des avatars du temps, mais il faut signaler que des manuscrits de valeur inestimable sont encore à dépoussiérer, à publier, à expliquer, à commenter et à traduire. Cela demande une vaste opération de sauvetage de la part des Etats, de mécènes éclairés et de chercheurs soutenus. Le Maghreb et le Machrek n'ont pas livré encore tous les secrets de leur civilisation... La démarche reste à entreprendre en dehors de tout clivage et de toute prise de position stériles.

Les Occidentaux se sont servis au moyen âge de ce qui leur est parvenu de cette civilisation par l'Espagne et par l'Italie. Il ont eu le mérite de comprendre la valeur de ce qui s'est trouvé entre leurs mains. Ils l'ont traduit dans leur langue, commenté avant de l'enrichir par de nouveaux apports. A titre d'exemple, en médecine et en pharmacie, leurs études se basaient jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle essentiellement sur le *Qanun* d'Ibn Sina. En philosophie, c'est Ibn Rochd qui leur a servi de levain et qui continue jusqu'à nos jours à être étudié et commenté. La pensée d'Ibn Khaldun elle-même a servi de base à la naissance de plusieurs disciplines en sciences sociales et humaines telles l'histoire et la sociologie contemporaines. Ce sont en effet les Occidentaux qui ont sauvé quelques savants arabes de l'oubli. Mais que font aujourd'hui les Arabes pour la préservation de leur propre patrimoine? La colonisation a certes étouffé chez eux pendant longtemps toute tentative d'une quelconque vie scientifique et culturelle. A présent qu'ils sont souverains, procèdent-ils pour autant à une opération de sauvetage et de renaissance de leur tradition? Que font-ils pour faire renaître celle-ci? Il est vrai que le mécénat a quasiment disparu et que l'exploitation du pétrole et l'acquisition de tonnes de béton, rapportent dans l'immédiat des biens palpables et de grosses devises entassés dans les banques étrangères... pour servir et assouvir les besoins de gadgets d'une certaine élite! L'investissement dans la recherche scientifique en général est très rare sinon inexistant.

Dans nos contrées qui cultivent la stérilité quant à la science, l'éducation et la culture, toute tentative de recherche autour du patrimoine, s'affronte à deux tendances: l'une passéiste basée sur une idéologie de l'enfermement, de l'autarcie et de l'intolérance, l'autre moderniste basée sur un certain «universalisme» étrange et singulier qui nous offre une image de l'humanité soumise totalement au pouvoir de l'argent. Le modèle de la première est effrayant car il veut momifier l'humanité, la rendre incapable de mouvement et d'évolution. Celui de la seconde n'est pas plus valorisant puisqu'il porte en son essence les germes destructeurs de cette même humanité. Il est basé sur des rapports de puissance, d'armement et veut nous imposer «la marchandisation généralisée des mots et des choses, des corps et des esprits, de la nature et de la culture...» (Ignacio Ramonet, «l'an 2000», Le Monde diplomatique, décembre 1999) pour compléter ce que nous avons évoqué à ce sujet plus haut.

Le monde arabe a les moyens pour nettoyer son propre miroir, pour y voir clair et s'y regarder sans rougir. Il faut qu'il y mette le « *paquet* »,

qu'il respecte la liberté de ses penseurs pour que l'exode de ces derniers cesse et que le futur ne soit pas l'otage d'une poignée de politiciens - marchands d'obscurantisme!

Le Japon que nous avons déjà cité, n'hésite pas à valoriser ses traditions tout en étant à la pointe de la modernité. En France, il y a des journées réservées au patrimoine où les citoyens, même s'ils ne visitent pas les châteaux et les monuments historiques, sont sensibilisés aux legs des Anciens qu'ils essaient de rendre vivants en les expliquant à leurs enfants et aux millions d'étrangers qui visitent chaque année leur pays dans un total respect. Une nation est riche par ses traditions et l'ancrage de celle-ci dans l'esprit des gens.

Combien d'encyclopédies et d'ouvrages sont consacrés à l'étude du moyen âge européen que les historiens qualifient pourtant de période obscure et barbare? Ils se comptent par milliers et remplissent des bibliothèques entières! Posons la même question au monde arabe et cherchons à compter les écrits consacrés à la même période que les mêmes historiens qualifient d'âge d'or? La cueillette sera décevante parce que très maigre! et les ouvrages les plus pertinents de la science et de la culture arabes sont à chercher dans les fonds des bibliothèques occidentales. C'est comme une clef de la Mecque qui est enfermée dans une vitrine du British Museum à Londres !

Il nous faut remarquer pour terminer ces quelques lignes que dans le cadre de la recherche des richesses du passé, l'Occident tente aujourd'hui de se diriger vers de nouveaux sens. Sa quête de nouvelles valeurs est perceptible car il semble prendre conscience de sa fragilité et craint d'être *englouti dans la gueule des loups de la modernité* et de la pseudo universalité. A propos de cette dernière, le savant Edgar Morin affirme à juste titre que: «c'est toujours quand on prétend parler de l'universel que l'on affirme le plus fortement sa subjectivité bornée... ainsi les anthropologues modernes ont découvert l'anthro-occidentalo-centrisme caché sous la pseudo-universalité», *Sociologie*, ed. Fayard, coll. Points, Essais, 1994.

Il s'agit en fait pour tous les hommes de ne pas se laisser impressionner et emporter ni par le courant passéiste limité et borné ni par celui du modernisme, matérialiste, fondamentaliste, porteurs de tous les «istes» négateurs de leur liberté intérieure et de leur dignité. Le défi vaut la peine d'être relevé par les uns et les autres au risque de passer au départ pour des marginaux !

## Références bibliographiques

**Dubois M.**,1998. «L'affaire Sokal : études culturelles et sociologiques relativistes des sciences», *Revue française de sociologie*, avril-juin, XXXIX, p.-p. 391-318.

**Duvelay M.**,1994. *Peut-on former les enseignants ?*, ed. ESF,

- Gahiz (al)**, 1969. *kitab al hayawan*, ed. Haroun, Beyrouth,
- Gardner H.**, 1996. *Les intelligences multiples*, ed. Retz,
- Ghazali (al) A. H.**, 1980. *Ihya ulum ad-dine*, Beyrouth,
- Grawitz M.**, 1974. *Les méthodes des sciences sociales*, ed. Dalloz,
- Guenon R.**, 1990. *La crise du monde moderne*, ed. Bouchène, Alger,
- Ibn Jamaa**, 1934. *Tathkiratu as-sami' wal muta'allim fi adabi al 'alim wal muta'allim*, Beyrouth.
- Ibn Khaldun**, 1978. *Discours sur l'histoire universelle*, trad. Monteil V., ed. Sindbad.
- Ibn Khaldun** 1981. *Kitab al 'Ibar*. ed. Dar El Kitab Al Lubnani Beyrouth
- Ibn Mandur**, Encyclopédie: *Lisan al arab*, Beyrouth, sans date.
- Ibn Sahnun**, 1969. *Kitab adab al mu'llimin*, Alger.
- Imam an-Nawawi**, *Kitab al Majmu'*, Médine, sans date.
- Kuhn S.T.**, 1983. *Structure des révolutions scientifiques*, ed. Flammarion.
- Levitt N.**, 1994. *Higher superstition, the academic left and quarrels with science*, The John Hopkins University Press, Baltimore.
- Maherzi A.**, 2000. «Cultura e tradizioni pedagogiche arabe, in *Un Mare Di Opprunita*, Armando editore, Catania, p.p. 94-110.
- Maherzi A.** 1998, «Essai d'éducation comparée : enseignement et théories pédagogiques en Ifriqya au moyen âge», *Mélanges Amam*, Toulouse, p.p.305-313.
- Maherzi A.** 1995. «Science et enseignement chez Ibn Khaldun», *Revue algérienne de l'éducation*, n°3, juin, p.p. 12-21.
- Le Thanh Khoi**, *Industrie de l'enseignement*, ed. Plon, Paris, 1973.
- Makdici G.**, 1981. *The rise of college institutions of learning in Islam and West*, Edimbourg.
- Mieli A.**, 1938. *La science arabe et son rôle dans l'évolution scientifique mondiale*, Leyden.
- Merton M.**, 1970. *Science, technology and seventeenth century England*, New York, harper & Row.
- Morin. E.**, 1994. *Sociologie*, ed. Fayard, Col. Points, Paris.
- Observatoire de la vie étudiante**, 1991-1997. Service Etudes et Projets, Université Toulouse-Le-Mirail, *Le Suivi des nouveaux bacheliers à l'UTM*.

**Ramonet I.**, 1999. «L'an 2000», *Le Monde diplomatique*, n° 549, Paris, décembre.

**Ross A.**, «Introduction», in *social Text*, n° 14, p.-p. 46-47.

**Saïd E.**, 1994. *Les intellectuels et le pouvoir*, ed. La découverte.

**Sokal A. et Bricmont J.**, 1997. *Impostures intellectuelles*, ed. Odile Jacob,

**Talbi M.** 1958. *Madarik al qadi Abu 'lyad*, Tunis.

## Notes

---

**(\*)** Professeur en sciences de l'éducation, Université d'Alger.

---