

## **A EDUCAÇÃO E A EUROPA**



responsabilidades em muitos programas europeus, daí termo-lo convidado para fazer um dos comentários à apresentação do Prof. Vidal Beneyto. No entanto, o Eng<sup>o</sup> Charters d'Azevedo é um homem da casa e um nosso amigo pessoal, temos muito gosto em tê-lo aqui e agradeço-lhe ter-se também deslocado expressamente de Bruxelas para participar, à semelhança do ano passado, nesta Conferência do Conselho Nacional de Educação.

Ao Dr. Guilherme d'Oliveira Martins os meus agradecimentos, mas o Dr. Guilherme d'Oliveira Martins é duplamente da casa, uma vez que é também membro do Conselho Nacional de Educação.

### **Prof. Doutor José Vidal Beneyto**

Mesdames et Messieurs,  
Chers Collègues,

Bonjour. Tout d'abord vous dire pourquoi je suis ici: je suis ici parce que j'aime le Portugal et que, chaque fois que l'on m'invite et que je pense que j'ai quelque chose à dire de pas tout à fait, disons, inutile, j'accepte. Et j'ai accepté cette fois même si l'Éducation n'est pas mon sujet de travail:

Je suis professeur titulaire à l'Université de Madrid - «Catedrático» d'Epistémologie des Sciences Sociales et de Sociologie de la Connaissance; j'enseigne à Paris - à Paris I j'enseigne Socioéconomie du Développement et à l'Institut d'Etudes Européennes j'enseigne Epistémologie des Sciences Sociales et Politiques et Théorie de la Culture. Donc, tout ceci n'a rien à voir avec l'Éducation, et vous me

direz: comment ça se fait que vous avez osé venir ici à prétendre de professionnel de l'Éducation? Et voilà, je vais vous dire quelles sont mes titularités: tout d'abord, j'ai une expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur, je dirais très large, puisque j'ai déjà un certain âge, ou plus exactement un âge certain, et que j'ai été toujours ce que nous appelons en Espagne «un activista», «un inquieto», c'est à dire quelqu'un qui n'arrive pas à tenir sur place et qu'il faut qu'il fasse des choses. Alors, j'ai été mêlé à beaucoup d'activités universitaires depuis toujours dans le domaine de l'Europe, je suis un militant de l'Europe depuis que j'étais très jeune et je crois que depuis toujours j'ai eu une certaine présence dans l'activité éducative en Europe - en plus que j'ai enseigné dans cinq pays européens différents, ce qui est donc un palmarès, une bonne moyenne pour un citoyen européen. De plus, le fait que j'ai été pendant sept ans au Conseil de l'Europe comme Directeur de l'Éducation, la Science et la Culture m'a donné en effet une connaissance réelle de beaucoup de secteurs de l'Éducation. En fait, je crois que je peux dire, aujourd'hui je suis «senior spécial advisor» - c'est un de ces termes anglais que l'on n'arrive pas à traduire en français parce que dire «vieux conseiller spécial», ça serait tout à fait exacte... mais un peu particulier, donc auprès de Frederico Mayor, où je m'occupe spécifiquement d'Europe, d'un côté, et de l'Éducation, de l'autre. Donc, les deux termes du libellé de cette intervention correspondent un peu à mes fonctions d'aujourd'hui.

Mais je suis en plus, et j'en suis très fier, Directeur du Club Européen des Recteurs, une association presque informelle que j'ai lancée au temps de mon rôle au Conseil de l'Europe et qu'après j'ai repris avec moi, maintenant encadrée par l'Académie de Paris et des Universités de Madrid, mais à laquelle appartiennent de grandes

universités européennes des capitales de l'Europe - ici au Portugal c'est l'Universidade Nova de Lisboa qui est membre aussi de notre Club. Et nous faisons des choses importantes. J'espère que j'aurai l'occasion de vous parler de la dernière réalisation du Club Européen des Recteurs. Donc, disons que pour l'Université je crois avoir une certaine titularité. Mais je suis aussi père de famille, et j'ai eu quatre enfants qui ont fait le baccalauréat et j'ai maintenant trois petits enfants et une fille toute jeune, qui a maintenant six ans, qui a fait le jardin d'enfance et qui est donc dans le primaire. Disons que, d'une façon vécue, directe, j'ai une certaine familiarité avec l'enseignement secondaire et avec l'enseignement préscolaire.

Mais plus important que tout ceci - qui n'aurait pas suffi à légitimer ma présence ce matin parmi vous - c'est le fait que dans le cadre du Collège de Bruges, le Collège d'Europe à Bruges - une institution qui travaille très étroitement avec la Commission puisqu'elle est financée en grande partie par la Commission et elle forme les spécialistes dans l'administration européenne et dans les problèmes européens - dans le cadre, donc, du Collège d'Europe, nous avons développé une recherche que j'ai co-dirigée avec un collègue allemand sur «Convergences - Divergences» en Europe, et j'ai assumé la responsabilité de l'Éducation à l'intérieur de ce projet. Voilà donc ici le texte qui est le résultat de cette étude que nous avons terminée fin 1992, donc elle a déjà un an d'âge, mais même si le rythme de changements en Europe est très accéléré, une année ne modifie pas substantiellement la situation. C'est donc sur la base de ce texte que je veux m'efforcer de vous présenter des choses qui ont un certain fondement. Mais, en tout cas, soyez tranquilles - moi, quant à moi, je suis très tranquille - il y a deux Commentateurs qui viendront mettre les points sur les ii et leur

compétence, leurs qualifications les autorisent, et je suis certain qu'ils ne failleront pas à leur tâche.

Chaque fois que nous parlons de l'Europe il y a un stéréotype, c'est devenu un stéréotype, mais beaucoup de stéréotypes ont un fondement réel important qui est à double bouche: l'Europe est un ensemble qui se veut d'une certaine manière unitaire, comme fédérale, etc. mais, en tout cas, dans sa postulation il y a l'unité mais nous nous efforçons tous de dire que c'est une unité faite de diversité. Il est très difficile d'aller au-delà de cette espèce de «slogan». Je crois qu'il faut essayer de le faire. Et il faut essayer de le faire en brisant la tentation de rester dans le cadre strictement des unités nationales. Je veux dire que si nous disons: l'Europe est faite d'un ensemble unitaire - et voyons quels sont les traits communs de cette unité, tout d'abord les sources communes et après les traits dominants qui dominent certaines communautés à cette Communauté - , il est extrêmement difficile de prétendre quelles différences sont les différences de chaque état-nation, et là où il y a des communautés à vocation nationale, comme c'est le cas dans mon pays, l'Espagne - c'est le cas de la Catalogne, c'est le cas du Pays Basque, c'est le cas dans un grande mesure de la Galize et d'autres communautés - pourquoi s'arrêter à la différence de l'état-nation le plus traditionnel? Je parle maintenant, pas du point de vue politique, je parle du point de vue méthodologique, n'oubliez pas que je suis professeur d'épistémologie des sciences sociales - et donner donc raison encore une fois théorique, méthodologique, à ceux qui disent, comme les Catalans, nous sommes une nation sans état et non une communauté régionale, donc il faut nous tenir présents - au titre des différences, attention! - de même que vous parlez d'une autre

nation qui est l'état espagnol et qui est surtout, d'une certaine manière, la Castille.

C'est pour vous dire que le problème des différences est un problème extrêmement complexe et qu'on ne sait jamais où il faut s'arrêter car, en effet, j'ai parlé de la Catalogne mais quant à nous, les Valenciennes - je suis né dans un petit village de Valence, une région au sud de la Catalogne, avant d'arriver à Murce et Andalousie - est-ce que nous avons aussi une spécificité, ou bien est-ce qu'il faut nous englober dans cet ensemble catalan, puisque les Catalans parlent des pays catalans, problème que nous n'allons pas aborder aujourd'hui, il est très complexe et dramatiquement difficile à résoudre, surtout chez nous à Valence. Mais, en tout cas, il nous pose d'emblée l'extrême difficulté de savoir où s'arrêter concernant les différences. C'est pour ça que beaucoup des personnes qui, comme moi, prônent les études européennes, nous pensons que les différences, sans nier les différences des contextes les plus concrets, éventuellement les municipalités, en tout cas les grandes villes - pas de doute que Barcelone, à l'intérieur de la Catalogne, a une très forte spécificité, elle a un contexte socioculturel, une identité communautaire qui lui est propre - donc municipalités, surtout grandes villes, mais aussi régions, mais aussi états-nation, etc. sans nier toutes ces spécificités, toutes ces différences, il faut arriver à quelque chose de plus, il faut arriver en Europe à pouvoir décrire les spécificités de ce que nous appelons, faute de mieux, des aires éco-culturelles. Et il y aurait donc l'aire l'Europe du Sud ou l'Europe Méditerranéenne, plus exactement l'Europe Méditerranéenne, faudrait-il dire, il y aurait l'Europe Centrale, il y aurait l'Europe Orientale et il y aurait l'Europe du Nord - celle-ci ne pose pas de problèmes parce-qu'elle a même une structure politique,

comme vous le savez, qui est le Conseil de Ministres des Pays Nordiques - NORDICOMET - et il y a, bien entendu, tout le monde anglo-saxon qui, d'une certaine manière, a vocation aussi à être aire éco-culturelle. Tout ceci pose énormément de problèmes. Par exemple la France: est-ce que la France est un pays du Nord ou un pays méditerranéen? C'est que la France a un Parallèle qui est le Parallèle 45, qui la divise en deux, c'est clair.

En plus, chaque fois qu'il nous faut parler un peu vite, comme nous allons le faire ce matin, nous ne pouvons parler que des dominantes, et les dominantes n'évitent pas et n'épuisent pas les nuances, c'est évident. Donc, je sais que beaucoup d'objections peuvent être faites à beaucoup de choses que je veux dire, comme celle que je suis en train de dire maintenant, mais je vous demanderais que, dans votre dialogue implicite avec ce que je suis en train de dire - peut-être après vous l'expliciterez un peu - et dans les interventions, objections, commentaires, critiques qui seront faits par mes commentateurs, vous visiez surtout les dominantes beaucoup plus que l'exception dominante, parce que les exceptions dominantes, si je devrais les faire, il faudrait prévoir un séminaire d'un certain nombre de jours pour s'approcher du succès.

Je rentre maintenant dans mon sujet, en commençant tout d'abord parce qu'aujourd'hui, Décembre 1993, dans la perspective de ce que nous appelons l'Europe de l'unité, nous avons, nous les européens, en commun. Dit d'une autre manière, quelles sont les tendances lourdes qui sous-tendent toutes les activités, toutes les pratiques, tous les processus, tous les comportements éducatifs et éducationnels aujourd'hui en Europe? Voilà celles que j'ai retenues - elles ne sont ni exhaustives ni excluantes, je vous les donne dans l'ordre. Et pour que

ça soit clair un peu pour nous tous, je me propose de procéder à une présentation dans laquelle, tout d'abord, je vais vous présenter très brièvement ces tendances lourdes, c'est-à-dire, ces traits de convergence, et après nous verrons niveau par niveau de l'enseignement quels sont les comportements différents dans les différents pays, aussi bien au niveau des structures qu'au niveau des pratiques, c'est très important. - Pourtant il y a une polarisation qui est apparue très nettement quand nous avons réalisé cette étude, j'étais accompagné par une de mes assistantes, de l'Université de Lille, nous avons vu très clairement qu'il y avait deux grands pôles, le Nord et le Sud; ça a l'air très banal, mais c'est, malgré tout, une polarisation qui est là, aussi bien au niveau des structures qu'au niveau des pratiques. Même si, évidemment, il y a de très fortes tendances de compensation, nous le verrons tout au long de mon exposé: le Nord tend à copier où à introduire certains comportements dominants du Sud, et le Sud tend à introduire certains comportements dominants du Nord, donc il y a un processus de convergence généralisé ou d'homogénéisation mais il y a, malgré tout, une sorte de constante, une sorte de persistance des traits spécifiques au Nord et au Sud.

Finalement, je terminerai - je suis en train de vous présenter un peu le schéma de mon intervention - par une considération sur la dimension européenne de l'enseignement qui, dans un sujet sur l'éducation et l'Europe, ne peut pas être absent.

Donc, premier trait: l'augmentation des effectifs d'écopiers et d'étudiants scolarisés, dans tous les niveaux, notamment dans l'enseignement post-obligatoire et dans l'enseignement supérieur. C'est différent par pays et par niveau mais, dans tous les niveaux, il y a une augmentation très importante, à tel point que nous disons tous que nous

sommes dans un enseignement de masses. Et je m'interrompe déjà pour vous dire, ou ajouter un commentaire: nous avons toujours - les français ont une expression qui le consacre, un dire - nous avons tous le vice de nos vertus, ou la servitude de nos grandeurs. Et nous avons réussi - et je dis nous en pensant surtout aux gens de mon âge, il y en a pas beaucoup mas je m'aperçois de quelques-uns comme hypothèse, en tout cas - nous avons réussi depuis les années 50 à démocratiser l'enseignement en Europe. Et c'est une grande conquête. Sous des formes différentes, multiples, nous l'avons démocratisé. Mais démocratiser veut dire ouvrir l'accès, intégrer d'avantage de gens, donc, finalement, on a fait récolte pleine et, aujourd'hui, nous sommes dans un enseignement qui est un enseignement de masses, à tous les niveaux. Un enseignement de masses tempéré par le fait que le «baby-boom» s'est interrompu et que maintenant nous avons moins d'enfants, moins d'adolescents, moins de jeunes disponibles - je dirais, c'est la seule chose qui nous a sauvés partiellement de la massification. Mais nous avons voulu la démocratie et la démocratie est non seulement liberté mais égalité, et égalité veut dire, dans la société actuelle, massification. Donc massification à tous les niveaux de l'enseignement. Premier trait: augmentation.

Deuxième trait: multiplication et diversification des diplômes. Ceci a été dérivé, plus ou moins suivant le pays, par l'augmentation des possibilités de choix, c'est à dire, il y a une volonté des états et des instances du monde de l'éducation auquel vous appartenez tous d'offrir d'avantage de possibilités aux étudiants, à tous les niveaux, mais il y a aussi des demandes sociales qui se sont imposées d'une façon impérative et auxquelles il a fallu répondre en offrant des titres, des

grades, des formations qui correspondent à ces besoins. Donc, multiplication et diversification des diplômes, deuxième grand trait.

Troisième grand trait: allongement général de la durée moyenne des études. On est arrivé à cet allongement essentiellement à travers deux voies: par le rattrapage effectué dans certains pays, surtout en ce qui concerne la durée de l'éducation obligatoire, soit qu'on ait prolongé l'âge de l'éducation obligatoire, comme dans mon pays, en Espagne et d'autres, soit que dans beaucoup de pays le redoublement s'est profondément accentué, ce qui a allongé la durée de scolarisation des enfants. Et il y a eu aussi une augmentation très importante du taux de pré-scolarisation et de scolarisation post-obligatoire et supérieure. Je ne rentrerai pas dans les causes de cette augmentation, il n'y a pas de doute, malgré tout, sans vouloir être masochiste mais en étant un tout petit peu autocritique que, d'une certaine manière, l'enseignement couvre une partie des besoins de «parking» qui ont aujourd'hui les sociétés européennes pour repousser de quelques années l'immense problème du chômage des jeunes. Donc, je ne dis pas que ce soit la raison essentielle, je dis que c'est une des raisons et que nous ne devons pas non plus nous la cacher.

Le quatrième trait extrêmement important et plein d'enseignements pour nous tous est la dévalorisation de la valeur des diplômes. Encore une fois, nous en sommes aux effets pervers, aux conséquences inévitablement négatives de la démocratisation. Si vous avez 60% de la population qui a un titre d'enseignement supérieur, au niveau de la sélection après, du poste de responsabilité dans une société concrète - et les candidats sont beaucoup plus nombreux, bien entendu - il nous faut donc introduire d'autres critères de sélection, de choix, de hiérarchie, que ceux simplement du titre. Cette dévalorisation vient aussi - encore

une fois c'est un exercice d'autocritique - du fait que la qualité de nos enseignements, en général, a diminué, compte tenu, attention, des possibilités de cet enseignement. Je veux dire que, chaque fois qu'on procède à une évaluation, il faut évaluer à partir de la plate-forme dans laquelle on est. C'est pour ça qu'il est si terriblement difficile, au niveau de l'Europe, même à l'intérieur de l'Europe Communautaire, de procéder à des évaluations valables, aussi bien du point de vue de la rigueur du procédé évaluatif que du point de vue de l'équité du procédé d'évaluation.

Cette dévalorisation a eu une conséquence, le cinquième trait:

c'est le glissement vers un niveau supérieur des qualifications intellectuelles et professionnelles demandées lors de l'entrée sur le marché du travail. Et, en conséquence, l'accroissement de l'importance accordée au prestige des centres d'enseignement à tous les niveaux. Ceci, je dirais, est nouveau en partie en Europe, à l'exception de certains pays, la France notamment, où les grandes écoles ont été depuis déjà avant la II Guerre Mondiale, depuis les années trente, la pépinière par excellence de production de la classe dirigeante française. Mais c'est surtout le propre du monde anglo-saxon, Etats-Unis, Royaume-Uni - Grande-Bretagne pour parler de choses que nous connaissons tous, Eton depuis soixante-dix ans est donc le centre où il faut être au niveau de l'enseignement secondaire, de même que Cambridge, Oxford etc. Il est donc clair que cette espèce d'introduction déterminante de l'excellence des centres est aujourd'hui une caractéristique commune à toutes les universités, même dans les pays du Sud.

Un sixième trait, celui-ci dramatique, c'est l'augmentation des besoins de financement et, en conséquence, la nécessaire diversification des sources de financement. Là je dois vous dire - justement, le Club de Recteurs a eu il y a maintenant trois ans, ici à Lisbonne, une réunion sur le financement de l'enseignement supérieur, seulement de l'enseignement supérieur. Et nous avons fait les constats - surtout comme chaque fois qu'il s'agit d'argent - des limites, des limites des possibilités de trouver des sources complémentaires aux sources de l'Etat. Les états n'ont pas, je dirais, été cohérents avec leurs propres a prioris - il faudrait dire peut-être les gouvernements, pas les états, mais nous savons tous que ça c'est un des traits marquants de la vie politique, si les hommes politiques devaient être cohérents dans leur faire et leur dire, ce monde serait le meilleur des mondes... Donc aujourd'hui il n'y a pas de gouvernement qui ne déclare pas que la première priorité est l'éducation, systématiquement; les cinq gouvernements socialistes l'ont fait, Mr. Balladur est arrivé, c'est la première chose qu'il a fait... disons, un peu suivant l'orientation des gouvernements, parfois ça s'appelle éducation, parfois ça s'appelle formation - avec Mr. Balladur, ça a été formation. En fait, ça revient au même et, après, les efforts de financement consentis ne correspondent aucunement à cette première priorité. C'est à dire, la France continue - la France qui est pour moi presque un pays d'adoption, puisque j'étais longtemps exilé en France, etc., donc je dois dire qu'elle continue à se payer des sous-marins atomiques - deux petits sous-marins atomiques qui permettraient de transformer complètement les conditions de l'enseignement en France et on ne sait pas contre qui va les utiliser la France, ces sous-marins atomiques, etc., etc. - enfin, ils vont être malgré tout construits. Donc il y a cette limitation de ressources, parce-qu'il est clair que les sources privées n'iront pas venir en aide à

l'éducation, surtout dans les pays du Sud. Il est extraordinaire que l'essor de fondations qu'ont eu certains de nos pays, par exemple le mien, en Espagne, ces dix dernières années, a toujours été focalisé vers la culture, pas vers l'éducation. Les entreprises même, de plus en plus, quand elles dévouent de l'argent à l'éducation ou à la formation, elles le font de plus en plus pour leurs propres activités éducatives et de formation, non pour des activités de la société en général, à quelque niveau que ce soit. Et j'ai échoué complètement au Conseil de l'Europe quand j'ai essayé de créer, en plus du fonds culturel que l'on avait, un fonds éducatif, les états ne voulaient pas mettre de l'argent et les privés encore moins.

C'est pour vous dire qu'il est presque inutile, nous nous gargarisons donc du secteur privé comme source de financement - pas comme source d'enseignement, parce-qu'il existe - mais comme source de financement, et je crois que ça ne mène pas loin. Je dirais d'avantage: les autres systèmes de financement tournent courts très rapidement. Nous avons évoqué longuement ici à Lisbonne, il y a trois ans, la possibilité d'intérioriser les pratiques professionnelles dans le cadre universitaire, c'est-à-dire, les grands avocats qui sont des professeurs d'université, les grands médecins qui sont des professeurs d'université, les grands cabinets d'architectes, d'ingénieurs qui sont des professeurs des écoles polytechniques, etc., etc. faire leur travail à l'intérieur des cadres universitaires, ou d'un centre d'enseignement supérieur: nos amis de l'Université de Londres, le Vice-Chancellor Sutherland nous a présenté des acquis de l'Université de Londres très limités; le Recteur Johnson de l'Université de Stockholm nous a présenté le bilan à l'Université de Stockholm extrêmement modeste, etc., etc. Par ailleurs, l'autre forme d'augmenter nos ressources c'est le

droit d'entrée, c'est-à-dire, le droit d'inscription chaque année; et il est clair - je crois que maintenant vous, au Portugal, vous êtes en train d'être témoins des territoires des réactions à cette mesure, qui a des arguments pour et contre, comme presque tout dans la vie, mais l'éducation est, je crois, à juste titre un des sujets sociaux les plus sensibles, parce-qu'elle nous mobilise tous dans tout ce que nous avons de plus important, qui est notre passé, notre présent et notre avenir. Et il est normal que nous suscitions donc des réactions allergiques extrêmement fortes. C'est non seulement l'inquiétude des jeunes - bien entendu que les jeunes sont beaucoup plus disponibles que les adultes, comme les adultes sont plus disponibles que les vieux, en tout cas jusqu'à la retraite - mais en dehors de ça, c'est clair que c'est un sujet qui est au coeur même de la vie des sociétés.

Nous avons de plus en plus un trait européen extrêmement préoccupant que j'appelle l'auto-problématisation de l'enseignement en Europe, surtout dans les niveaux élevés, surtout au niveau de l'Université. Il y a un questionnement qui parfois est un questionnement à vocation de positivation, qui veut trouver d'autres pratiques, d'autres possibilités mais que très souvent est purement masochiste - c'est-à-dire, il est malheureusement intellectuel, c'est cette partie lamentable des intellectuels, sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Il est clair qu'il y a beaucoup de raisons pour cette espèce d'auto-problématisation. La plus forte de toutes, la plus importante est le chômage. J'ai publié une fois un article dans le journal El País - il s'appelait «A Universidade - fábrica de desempregados» et, en effet, cette conscience que nous avons de plus en plus que nous produisons beaucoup de chômeurs problématise fortement notre croyance, notre foi dans le travail que nous faisons. Mais il y a aussi ce que nous disions

auparavant: nous avons tous conscience que nous sommes dans une situation extrêmement complexe dans le domaine de l'enseignement, pour une double raison: parce que nous avons une masse énorme d'étudiants, partout, avec des insuffisances de structures partout, dans tous les pays. Prenons le cas de ma fille, en France - puisque, maintenant, c'est surtout la France qui m'accueille et qui m'opresse - : ma fille, qui a six ans, cette année il y a maintenant trois mois qu'elle a changé dans une école publique; dans cette école publique il y a quarante petits enfants par classe, alors je trouve que c'est trop, quarante c'est trop! Et alors ils disent: mais il y en a où il y a soixante-dix. Il peut en avoir cent-cinquante, mais quarante c'est trop. Mais dans les universités, dans les cours magistraux des universités, quand j'ai fait la première semaine de Socioéconomie de l'Environnement, qui est tout de même une matière nouvelle - d'ailleurs je n'y connais pas grand chose, mais c'est passionnant parce que je suis en train d'apprendre ce que j'enseigne, on est en train de construire une discipline - et bien, nous avons environ 450 étudiants, 440! Donc, je veux dire, c'est monstrueux, ce n'est pas possible, nous sommes ici déjà trop nombreux, nous serons peut-être 180, 150, nous sommes déjà trop nombreux pour avoir une vraie interaction. Alors nous sommes conscients de ça par rapport à une situation extrêmement complexe, et comment aborder cette complexité dans un contexte éducatif défavorable et quand nous avons un ennemi redoutable, terrible, qui est la communication de masses, notamment l'audiovisuel et notamment la télévision, dont le principe est la simplification? Comment donc, quand nos enfants sont habitués depuis qu'ils ont 3 ans, 4 ans, 5 ans à des messages hypersimplifiés et redondants par excellence, leur montrer que le monde est divers et que le monde est complexe?

Et nous sommes extrêmement tentés de nous décourager, parce que à tout ceci vient s'ajouter quelque chose d'extraordinaire - extraordinaire parce que c'est extrêmement stimulant mais extrêmement «stressant», angoissant: c'est que nous n'avons pas de solutions, nous n'avons que des problèmes. Je veux dire, l'effondrement des grandes vulgates, des grands credos - le marxisme, mais aussi le positivisme, la phénoménologie, l'interactionnisme symbolique, tous les grands corps doctrinaires se sont effondrés dans l'espace de quarante ans et, aujourd'hui, nous sommes dans une situation que moi avec d'autres nous qualifions de «perplexité paradigmatique» - je crois que c'est surtout Edgar Morin, qui est aussi un habitué du Portugal et que certains d'entre vous doivent bien connaître, qui le plus s'est penché sur cette situation de la perplexité paradigmatique - nous n'avons pas de solutions. C'est extraordinaire, parce que nous avons récupéré notre pleine disponibilité intellectuelle, mais celle-ci, comme la pleine liberté, est extrêmement inconfortable pour se conduire convenablement et ne pas faire n'importe quoi, parce que nous savons tous que la liberté, ce n'est pas faire n'importe quoi, mais faire ce que nous voulons, faire ce qui n'est jamais facile. Donc, cette espèce de perplexité paradigmatique au niveau de l'éducation, pour les personnes qui ne sont pas inscrites dans une structure autoritaire rigide, est aussi extrêmement inconfortable et angoissante.

Neuvième trait: c'est le renforcement de la présence et de la légitimité de la dimension privée et corporatiste dans le monde de l'éducation, c'est-à-dire, cette espèce de rejet - je parle de pays à tradition laïque, la France est un excellent exemple - qui était massif, compacte, hermétique de tout ce qui était enseignement privé ou enseignement corporatiste, aujourd'hui est battu en brèche un peu

partout, et nous assistons à une acceptation beaucoup plus généreuse de la nouvelle situation. Et ça s'est produit dans la plupart des pays et non seulement dans les pays du Nord.

Mes chers amis, je n'ai fait que la première présentation. Et puisque le temps me manque, évidemment je ne pourrai pas, inévitablement, faire une sorte de parcours comme je voulais sur la pré-scolarisation, la scolarité obligatoire, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et les variables sociales et l'échec scolaire. Je vais essayer de vous dire - ça sera beaucoup moins précis, beaucoup plus approximatif et impressionniste - mais je vais essayer de vous dire rapidement et en oubliant un peu mes papiers quelles sont les dimensions dans les différents niveaux de l'enseignement au sein de ces deux pôles, le pôle Nord et le pôle Sud.

Alors commençons par la pré-scolarisation: il est clair que dans les pays du Nord ce qui domine, et c'est très important, c'est la fonction de socialisation, c'est-à-dire, on amène les enfants en dehors de la famille pour les socialiser dans le groupe extra-familial, on veut leur apprendre l'interaction sociale, essentiellement. Deuxièmement - nous sommes toujours au Nord - il s'agit de développer la personnalité de l'enfant. Finalement, donc, nous voyons qu'il s'agit de former un individu en société, c'est le développement de la personne et sa vie sociale qui constituent les deux grandes orientations du jardin d'enfants qui correspondent, bien entendu, à la culture protestante du Nord et qui ont aussi une conséquence: c'est que dans le Nord en général - pas dans tous les pays, parce que là il faudrait que je vois mes papiers, et qu'on voit pays par pays - mais ces jardins d'enfants, c'est-à-dire, cette pré-scolarisation est prise en charge, non par la dimension publique mais par la dimension privée. Dans nos pays du Sud elle est aussi prise

en charge par la dimension privée, mais dans les pays du Nord elle est prise d'une façon très, très largement majoritaire. Evidemment quand nous parlons du secteur privé, au Nord, nous parlons des églises - comme au Sud - mais nous parlons aussi d'associations de familles et d'associations privées de type communal, de type municipal, qui n'existent pas dans le Sud. Bref, il y a toujours une sorte de circularité cumulative dans les comportements sociaux (ça c'est une de mes vieilles manies...) qui fait que les effets deviennent causes et les causes deviennent des effets à nouveau, etc. Il est clair que la plus grande socialité publique des pays du Nord pousse à développer d'avantage le sens de la socialité chez les enfants, et cette conscience de socialité plus développée de chez les enfants renforce la tendance à la socialité publique de cet ensemble de pays, etc. etc. Je ne vous découvre rien si je vous dis que le nombre d'associations volontaires dans tous les pays du Nord est quinze fois supérieur à celui des pays du Sud, de tout type, de tout ordre, bien entendu. Dans le Sud, nous avons l'école maternelle - et là, essentiellement, une fonction de préapprentissage, c'est une sorte d'école publique. Il est extraordinaire que dans les écoles maternelles on commence à évaluer la «performance» des enfants très rapidement, ce qui est absolument contraire au Nord: dans la plupart des pays du Nord, on s'oppose à ce que les enfants apprennent à lire avant un âge relativement avancé - 6 ans et demi, 7 ans, etc. En Espagne, de mon temps - les choses, heureusement, ont changé - moi j'étais un petit prodige parce que à trois ans je savais lire, alors n'importe quel singe est capable de faire ça, pourvu qu'il ait une mère dévouée, qui travaille sur lui x heures par jour. Alors, en fait, tout ceci - et encore je viens me corriger - n'est pas compact, aujourd'hui il y a une tendance vers l'homogénéisation qui est très forte, et il y a l'introduction de pratiques, de mesures, de dispositions qui tendent à ce

que, par exemple: aujourd'hui, en France, jusqu'à six ans on n'apprend pas à lire aux enfants, c'est-à-dire, c'est à partir de 6 ans qu'ils commencent à avoir connaissance des lettres, de l'alphabet, la syllabation, etc., pas auparavant. Avant, c'était à 4 ans, déjà, donc je veux dire il y a une tendance un peu, je dirais de même que le fait de l'interaction sociale aujourd'hui dans nos pays commence à s'ouvrir chemin - en Italie il a été très développé dans les dix dernières années - donc, il y a cette tendance dans le Sud. De même que, dans le Nord, par contre, on commence à introduire certaines pratiques d'apprentissage. Il y a, donc, une sorte de tendance vers l'homogénéisation.

Je passe à la scolarité obligatoire: la scolarité obligatoire est un domaine horriblement compliqué à cause de la multiplicité des systèmes en Europe. L'allongement de la scolarité obligatoire, qui répond à l'allongement général dont nous avons parlé précédemment, qui fait qu'aujourd'hui la durée de l'enseignement obligatoire oscille entre 8 ans et 12 ans, s'achevait auparavant à 14 ans - je crois qu'au Portugal elle s'achève encore à 14 ans, je ne sais pas si je me trompe ou non, mais dans la plupart des pays, elle s'achève maintenant à 16 ans, l'Espagne, entre autres - et elle ouvre après la voie vers une scolarité post-obligatoire qui, en Espagne, va de 16 à 18, 19 ans, un peu dans le système allemand, etc. Alors, en fait, la notion d'enseignement obligatoire devient moins pertinente à mesure que ce développe un enseignement secondaire post-obligatoire qui rassemble un pourcentage de plus en plus élevé de jeunes entre 15, 16 et 18, 19 ans.

Quelle est la fonction majeure de l'enseignement obligatoire? Je crois que nous en sommes tous maintenant à admettre que, au-delà de l'enseignement primaire dans le but surtout d'apprendre à apprendre,

l'enseignement obligatoire tend surtout à fournir un noyau dur de connaissances de base et à orienter l'apprenant vers sa carrière postérieure. Il y a, donc, ces deux concepts, aujourd'hui je crois que ça c'est clair et que c'est partout. Nous ne pouvons pas considérer l'enseignement obligatoire exclusivement comme une voie pour faire des études postérieures, mais il doit être de plus en plus considéré aussi comme une phase pendant laquelle nous acquérons une somme de connaissances nécessaires pour nous ouvrir après un chemin dans la vie. Je vous dirais même qu'il y a de plus en plus une tendance à penser que, déjà dans l'enseignement primaire, cette somme de connaissances suffisantes devrait être instruite. Seulement là il y a une diversité: les gens qui parlent des champs des connaissances, comme la familiarité essentiellement avec les langages et avec les problèmes - et quand je dis les langages je dis les langues, bien entendu, donc les langues naturelles, mais je dis aussi le langage iconique; je dis, parmi le langage iconique, le langage cinématographique, filmique ou audiovisuel; je dis aussi la familiarité avec l'informatique et la télécommunication, donc, il faut dire tous ceux qui sont langages artistiques - il y a, donc, de plus en plus une tendance à dire que tout ceci doit entrer dans le primaire. Simplement, il faut se rendre compte que la capacité horaire est limitée, que les enfants de six à douze ans ont un âge, tout de même, où il faut respecter un peu les périodes de croissance, leur nature physiologique, je dirais même, donc on ne peut pas non plus lui emboutir tout. Mais, en tout cas, ce qui est important c'est qu'un nombre d'experts comme vous tend à dire: dans le primaire déjà il s'agit de transmettre une somme de connaissances suffisante, et ces sommes de connaissances suffisante sont des sommes thématiques - histoire, géographie, mathématique - bien que la mathématique, on la considère langage - littérature, un peu de physique, enfin, un peu de

connaissance des sciences de la nature, des sciences de la terre, des sciences de la vie; ou, au contraire, des langages, essentiellement des langages. C'est là où les gens qui sont penchés sur les problèmes n'arrivent pas à se mettre d'accord.

En tout cas, un problème qui reste au centre du débat de l'enseignement obligatoire est celui de sa structure: doit-elle être une structure unifiée, c'est-à-dire, un enseignement qui prend un enfant et le laisse à 16 ans d'un coup, comme c'est le cas du Danemark - au Danemark, ça commence à 7 ans et de 7 à 16 ans il y a un enseignement unique, une structure unifiée; en Espagne c'était comme ça auparavant avec l'«educação geral básica», mais maintenant ça a changé - ou bien des structures mixtes, avec un cycle primaire et le premier cycle du secondaire? Alors là nous sommes dans des structures binaires, avec un premier cycle intégré, une de variantes - c'est le cas surtout de l'Europe du Sud, la France, l'Italie, la Grèce, le Portugal et l'Espagne, celle-ci après la réforme, ainsi que le Royaume Uni - ou une structure binaire avec cycles différenciés - comme c'est le cas en Belgique où, après deux années d'observation, normalement de 12 à 14 ans, on opère de 14 à 16 ans une diversification vers un enseignement général et un enseignement technique, ou un enseignement artistique ou formation professionnelle. Et après il y a finalement la structure à premier cycle de filières - c'est le cas surtout de la République Fédérale d'Allemagne, et là c'est un point essentiel auquel il faut se référer: c'est le grand débat ouvert surtout par l'Allemagne concernant le cycle à filières multiples. En Allemagne, à partir de l'âge de 10 ans - maintenant on l'a repoussé à 11 ans et il semble qu'ils vont le repousser à 12 ans - mais en tout cas, dans les premières phases de l'éducation, les écoliers doivent choisir ou, plutôt, sont choisis en vertu de leur

«performance», mais toujours en accord avec la famille, ça c'est très important à souligner; l'enfant est dirigé vers d'autres écoles, et vous avez donc une école primaire en Allemagne, c'est la «Grundschule», école de base, nous dirions, école fondamentale, que jusqu'à l'année dernière allait jusqu'à 10 ans et, à partir de là, les écoliers doivent choisir, ont leur dit de choisir et on les oriente - avec l'accord de la famille, j'insiste - soit vers les «Hauptschulen» - des écoles d'apprentissage qui durent cinq ans - soit vers les «Realschulen», qui sont destinées à des formations professionnelles mais du secteur tertiaire, non du secteur primaire ou secondaire, comme dans les «Hauptschulen», ou bien vers le «Gymnasium», vers le lycée, qui est l'équivalent du lycée français traditionnel et qui se termine par un diplôme terminal de l'«Abitur», qui est le prévu dans l'entrée dans l'enseignement supérieur. Alors, évidemment l'Allemagne a prévu de plus en plus une sorte d'harmonisation a posteriori dans laquelle, pendant deux ans, si vous venez de la «Realschule» ou de la «Hauptschule», vous pouvez récupérer la filière, disons, des «Gymnasium» et avoir finalement votre «Abitur», c'est-à-dire, votre titre de Baccalauréat.

Toute cette organisation a été extrêmement mise en doute, questionnée depuis la réunification de l'Allemagne. Dans l'ancienne RDA, il y avait ce qu'on appelle une structure unifiée dans le cadre des écoles polytechniques - «Politechnische Oberschulen» - qui scolarisaient les jeunes dans une structure unifiée de 6 à 16 ans. Maintenant, tous les syndicats de l'ancienne Allemagne Orientale refusent d'admettre le système de l'Allemagne Occidentale, enfin, de l'Allemagne, en disant que la structure unifiée est beaucoup plus démocratique que la structure à trois filières autonomes propre de

l'Allemagne Orientale, et qu'ils ne veulent pas accepter ce recul dans le processus de démocratisation des écoliers. Ce problème est difficile à résoudre, et les grands arguments que donnent les autres c'est que finalement le seul déterminant décisif, ce sont les faits. Et les faits sont qu'en Allemagne, aussi bien Orientale qu'Occidentale, anciennement 80% des étudiants qui étaient dans les «Politechnische Hochschulen» ou qui étaient dans les «Hauptschulen», «Realschulen» ou «Gymnasium» se tournaient vers des orientations professionnelles soit du tertiaire, soit du secondaire. Ce que je prétends dire par là c'est que, au-delà des structures, il y a ce que nous pourrions appeler la culture de l'éducation, qui est absolument déterminante dans un pays. La chose la plus extraordinaire de l'Allemagne c'est que le fait d'avoir une qualification professionnelle ne vous déconsidère pas socialement, et qu'un boucher réussi - ne disant rien d'un hôtelier réussi - est aussi respectable, ou peut-être d'avantage, qu'un architecte, un médecin ou un avocat. Donc ceci c'est la culture de l'éducation.

Et j'enchaîne ceci avec une considération qui me semble aussi extrêmement importante, qui est celle de la formation professionnelle: nous ne réussissons pas la formation professionnelle si nous ne dotons pas d'une grande légitimation sociale la formation professionnelle. Et doter de légitimation sociale, ça dépend de la société mais ça ne dépend que de l'état, donc du gouvernement, donc de la classe politique d'accepter la multiplication des passerelles entre une chose et une autre. Je veux dire: aujourd'hui, plus que jamais, toute formation professionnelle est conçue dans le cadre de la formation continue. J'étais hier matin, à Paris, à un Colloque comme le nôtre convoqué par le Chef du Gouvernement Français, Mr. Balladur, autour de la problématique éducation et entreprise où il y avait très peu

d'enseignants - je n'y étais pas à titre personnel, mais en tant que représentant du Directeur-Général de l'UNESCO - mais où il y avait toutes les grandes entreprises françaises, un bon nombre d'entreprises espagnoles et même deux banques portugaises, etc., présentes. Et tout le problème était de dire: écoutez, aujourd'hui la formation professionnelle est une formation continue, il faut que nous assumions, nous, la formation professionnelle, peut-être pas dans la phase initiale comme font les gens du Nord, disaient les gens du Sud, disaient les Français, mais en tout cas après la phase initiale. C'est-à-dire, quand les gens sont dans notre entreprise, il faut que nous fassions nôtre l'obligation de les mettre à jour, le recyclage doit être permanent. Non seulement - et c'est ça qui est extrêmement important - au niveau des connaissances techniques, mais aussi au niveau des connaissances culturelles et sociales, car l'argument qui a été donné par le président du Groupe Schneider était: si nous parlons d'une culture d'entreprise, il faut que l'entreprise assume les valeurs de la société dans laquelle elle vit, et il faut que ces valeurs avec les problèmes soient transmises aux gens qui travaillent chez nous. Donc, c'est une sorte de formation continue que les entreprises veulent introduire, non seulement par rapport au contenu technique, mais aussi aux contenus sociaux, humains, politiques, etc., du monde dans lequel elles vivent. Je crois que ça c'est extrêmement important.

Il est clair que la formation professionnelle fonctionne admirablement bien là où elle est prise directement par les agents de cette formation, qui sont justement les entreprises. Aucun mystère à ce qu'en Allemagne la formation professionnelle soit une énorme réussite - pourquoi? parce que la formation professionnelle est initiée dans des structures d'enseignement privé ou publique mais, disons, académique,

mais elle est immédiatement reprise déjà au niveau initial par des stages dans des entreprises; et à partir de là, l'entreprise ne l'abandonne pas. Et là vous avez beaucoup de systèmes - est-ce qu'il vaut mieux les systèmes alternés, est-ce qu'il vaut mieux le système de séquences consécutives, c'est-à-dire, est-ce qu'il vaut mieux avoir des enseignements théoriques pendant trois semaines et après passer une semaine à l'entreprise ou vice-versa, ou est-ce qu'il vaut mieux à l'intérieur de chaque semaine diviser entre trois ou quatre jours dans un lieu et un ou deux jours dans l'autre, etc.? Tout ceci a ses pour et ses contres. Mais ce qui est évident, c'est que la formation professionnelle ne peut se faire qu'en partant des professions.

Alors, l'idée que la formation professionnelle est indissociable de la formation continue et que la formation professionnelle est indissociable du travail dans le lieu concret de la formation professionnelle est quelque chose que nous, enseignants d'établissements privés ou publiques, mais surtout à culture académique, nous devons incorporer dans notre mentalité, c'est essentiel. Ce Collège de Hautes Etudes Européennes auquel on a fait allusion dans mon C.V., que nous avons créé il y a à peine un an et qui groupe toute une série d'universités parisiennes et de grandes écoles, puisque nous avons Nîmes, Sciences Politiques, etc., mais aussi des universités du Sud de l'Europe, il ne fait que de la formation professionnelle européenne, c'est-à-dire, nous apprenons aux cadres professionnels de l'Europe du Sud qu'est-ce que c'est que l'Europe. Qui sont ces cadres professionnels? Ce sont les cadres des entreprises, mais aussi les cadres des administrations nationales, régionales et municipales, il faut qu'ils sachent qu'est-ce que c'est que l'Europe - mais d'une façon pratique; et ça veut dire que, pour enseigner ce que c'est que la pratique du métier d'avocat en

Europe, les enseignants doivent être surtout des avocats, des juges, magistrats, etc., avec une expérience directe de l'Europe. Cela n'empêche que ces avocats peuvent être des professeurs, ou ces juges peuvent être des professeurs plus difficilement, ou l'avoir été, mais en tout cas c'est à travers le contexte professionnel qu'une formation peut être donnée. Et il est clair, mes chers amis, que ce recyclage est absolument capital, en tout cas en ce qui concerne l'Europe.

Si, finalement, la tentative de la construction de l'Europe institutionnelle ne nous fait pas faux bond et nous n'assistons pas à une sorte de dilution ou d'implosion de l'ancienne Communauté Européenne à travers les abâtardis de l'Union Européenne, l'élargissement, etc. - ce que je souhaite vivement, pour mes convictions et pour la retraite de notre ami Commentateur, parce que, évidemment, si nous implosionnons, votre retraite, je la vois réellement «in globo» comme on dit en Espagne... - donc, si effectivement nous réussissons à maintenir ceci, il faut connaître les pratiques européennes.

Je voudrais déjà commencer à terminer, je laisse trop de choses dans l'encrier, parce que j'étais à la scolarité obligatoire... Je veux dire deux choses de l'Université, malgré tout, sans ça je me sentirais trop frustré:

Il y a un grand problème aujourd'hui à l'Université - c'est que l'Université est, par définition, un enseignement global - «uni-versitas» - et un enseignement d'élites, un centre d'excellence; et que nous sommes en train de faire des enseignements extrêmement parcellaires et des enseignements qui n'ont rien à voir avec des enseignements d'excellence. De plus en plus les Universités - excusez-moi pour me

citer, j'ai publié dans le Europa-Zeitung un article sur l'Université comme supermarché, c'est-à-dire, où évidemment les acheteurs sont les étudiants et nous ne sommes que les exposants, nous les Universitaires ou les Universités. Mais je vous assure que je n'exagère rien, je suis - mais c'est un peu un privilège aussi de l'âge - très, très souvent président de jury, et parfois je pose des questions, etc., alors donc j'étais cette année au mois de juin dans un jury sur la Guerre d'Espagne, à l'Institut d'Études Européennes; alors j'ai interrogé les étudiants au sujet de la Guerre d'Espagne et là ils m'ont répondu: non, nous connaissons très, très bien «Guernica», le tableau de Picasso qu'on nous a expliqué, pour le reste on ne connaît rien. C'est-à-dire que, pour eux, la lecture de la Guerre d'Espagne était réduite à «Guernica», ils ne savaient même pas que Guernica était un village dans le Pays Basque, mais ils connaissaient très bien la structure du tableau, etc., donc on avait fait réellement une analyse sémiotique du tableau «Guernica», picturale, etc.. Mais ils ne savaient rien d'autre. Donc, en effet, on ne peut pas arriver dans notre permissivité jusqu'à ce contresens de réduire la Guerre d'Espagne au tableau de Picasso «Guernica».

Et ça veut dire que nous avons dégradé énormément l'ordre universitaire et je crois qu'il faut que nous le disions - surtout qu'ici il n'y a pas la presse, enfin je l'espère, et si il y a la presse, on nuancera après... - donc, nous avons dégradé énormément notre enseignement, dans l'offre universitaire, dans le recrutement de professeurs, dans toutes ces choses, dans la structure même de ce que c'est qu'aujourd'hui que l'Université. Mais nous avons une raison pour cela: c'est que l'enseignement en général et l'universitaire beaucoup plus, comme tout ce qui est une activité des services, a augmenté

énormément, je veux dire les coûts de l'inflation, le coût de l'université a représenté plus de 40% dans les huit dernières années, c'est énorme, ça dépasse la plupart des coûts de beaucoup d'autres services, tandis que, par contre, les ressources n'ont pas été augmentées. Alors tout ce dégrade - je ne veux pas parler du Portugal mais, enfin, je pourrais aussi parler du Portugal - donc dès les structures d'accueil au niveau des bâtiments jusqu'à tout le reste. Mais, disons, qu'est-ce que nous pouvons faire - parce que, comme disait un de mes anciens collaborateurs, «problemas tenemos todos, lo que queremos son soluciones» - donc, qu'est-ce que nous pouvons faire? Je crois que tout d'abord changer un peu le concept de notre Université classique. Aujourd'hui, l'Université n'est pas seulement un lieu d'enseignement, elle est aussi essentiellement un lieu d'enseignement et de recherche. Alors, dans beaucoup de nos pays - je pense au Sud, à la France, à l'Espagne, à l'Italie - il y a des choses qui s'appellent «Conselho Superior da Investigação Científica», Centre National de la Recherche Scientifique, etc., où la recherche est localisée, seulement isolée, séparée de l'Université, à l'Université on fait autre chose, des livres, etc. etc.. Donc, il faut que l'enseignement et la recherche soient ensemble. Il faut que la formation et l'enseignement soient ensemble. Ceci est absolument capital. Moi je suis, entre autre, avocat en Espagne, j'ai terminé mon doctorat en Droit en Espagne où, en plus, j'ai fait une thèse sur «Contencioso Administrativo Municipal» - et je n'avais jamais été dans une mairie, et je n'avais jamais été dans un palais de justice! J'étais trop bon étudiant, je ne voulais pas perdre mon temps, n'est-ce pas, à aller dans des mairies ou dans des cours de justice, etc. ... C'est absolument démentiel!

Enseignement - recherche - formation. Mais aussi une autre chose capitale: l'Université doit être de plus en plus un instrument de services, services professionnels et services sociaux. Je veux dire, il est clair que les municipalités sont extrêmement avares vis-à-vis des universités et les financent avec une extrême parcimonie; mais c'est aussi que les Universités ne remplissent pas des rôles sociaux qu'elles devraient remplir, il y a une force de travail là extrêmement importante qui est absolument inutilisée. Quand, au contraire, ça dynamiserait beaucoup - imaginez nos étudiants: pourquoi est-ce qu'on ne cherche pas des rôles sociaux pour nos étudiants? En accord avec les villes, en accord avec les structures communautaires, non seulement les structures politiques et administratives; là il y a donc des fonctions sociales, des fonctions de service qui doivent être rétribuées d'une manière ou d'une autre, mais que les universités doivent de plus en plus accomplir.

Et je crois finalement que l'Université est un agent social majeur, parce-qu'elle est un agent de socialisation forte pour le reste de la société. Vous me direz qu'il y a un peu de corporatisme, peut-être, dans ces dernières choses que je dois vous dire - peut-être que c'est inévitable, on n'arrive pas à se séparer jamais de soi-même mais, en tout cas, nous sommes tous en train de parler depuis une quinzaine d'années déjà de la société civile comme le grand acteur, comme le grand protagoniste de la vie du 21ème siècle. Bon, parmi ces acteurs, je sais bien qu'il y a les gangs et les mafias et tout ça, mais il faut aussi qu'il y ait des universités au niveau concret de vie des régions, des états-nation, au niveau mondial des réseaux d'universités, comme des acteurs de la mondialisation de la vie actuelle. Parce que s'il y a des O.N.G. extrêmement positives, par ailleurs, dont le travail doit être

élément salué avec enthousiasme et avec reconnaissance, même si parfois elles sont très combatives, et un peu provocatrices, etc., mais des O.N.G. comme «Amnistry», comme «Green Peace», comme «Terre des Hommes», comme «Médecins Sans Frontières», etc., font un travail excellent, sont vraiment des acteurs de la société civile, au niveau du local et au niveau du global, les Universités doivent l'être. Elles peuvent l'être. Bon, il faut changer.

Je vais terminer en vous racontant ma dernière expérience qui n'est pas vieille: elle a eu lieu de jeudi de la semaine dernière à mardi de cette semaine: j'ai passé cinq jours et quatre nuits dans une ville qui s'appelle Sarajevo. Je suis allé là en tant que Directeur du Club Européen des Recteurs pour donner un Prix que le Club avait institué. Le Club a institué cette année un Prix de 80.000 dollars pour la paix et contre le racisme et la xénophobie, et la candidature qui a remporté le Prix a été composée d'une femme professeur de l'Université de Zagreb, d'un professeur de l'Université de Belgrado, d'un professeur de l'Université de Sarajevo et de deux moyens de communication. Nous avons donné ce Prix à Madrid, mais les trois personnes primées de Sarajevo n'ont pas eu la possibilité de venir, n'ont pas été autorisées, donc je suis allé là pour leur remettre les prix qui leur revenaient. Je suis allé aussi au nom du Directeur-Général de l'UNESCO pour déclarer Sarajevo «ville ouverte de la Culture». Et je vous assure qu'il faudrait que vous alliez tous, les européens, là-bas, tous: car, finalement, la Bosnie-Herzgovine - je ne rentre pas dans cette arithmétique extrêmement compliquée où personne se reconnaît, si 2 km de plus, 4 km de moins, etc. etc. - ce qui est clair c'est qu'en Bosnie-Herzgovine il y avait une multi-culturalité effective, il y avait des communautés religieuses, ethniques, culturelles tout à fait différentes à Sarajevo.

Vous voyez à quelques 100 mètres de distance un temple orthodoxe, un temple protestant, évangéliste, un temple catholique et une mosquée; vous les avez là, dans un périmètre peut-être de cinq-cent mètres-carrés - un peu détruits, il faut dire, mais ils sont encore là, on arrive à les reconnaître. Donc, cette réalité multi-culturelle sans laquelle l'Europe n'est pas pensable, parce que si nous ne pensons pas à la multi-culturalité, comment voulons-nous nous regorger en disant toujours que l'Europe est faite de différences? Il faut que les différences apprennent à vivre ensemble; là elles vivaient ensemble, aussi bien qu'elles ont vécu dans l'Espagne du 12 ou 11ème siècle, il y avait trois religions et trois communautés différentes qui vivaient en Andalousie et dans toute la partie sud de l'Espagne ensemble. Mais ceci est en train de disparaître, est en train d'être réduit à l'impossible. Et je me suis rendu compte là-bas - parce que la chose la plus extraordinaire de Sarajevo c'est que, dans une situation de guerre, où il n'y a pas d'eau, il n'y a pas d'électricité, il n'y a pas de lumière, les gens continuent à vouloir vivre une vie normale dans une situation absolument anormale. Et ils m'ont fait l'honneur de me prendre comme membre honoraire d'un jury pour une thèse, en plus, sur une oeuvre d'un juif sépharate espagnol qui a écrit son oeuvre à Constantinople. Donc, je veux dire que c'étaient tous les éléments pour que je sois profondément ému, comme je l'étais, parce que, en plus, ceci s'est passé à quatre heures de l'après-midi et il n'y a pas de lumière, donc c'était à la lumière de bougies. Alors c'est là où on voit qu'effectivement l'Université est l'alma mater d'une communauté et en général de l'éducation.

Donc, université en tant qu'éducation. Et c'est ce message essentiel que la culture et l'éducation sont surtout et avant tout des structures de production de sens que nous devons retenir aujourd'hui de tout le

travail éducatif en Europe. Sans le sens, la vie est invivable. C'est pour ça que le message de Sarajevo - que j'ai transmis à Frederico Mayor qui est toujours à l'UNESCO - était de lui dire: tous ces gens-là disent qu'ils sont arrivés à s'habituer à vivre en mangeant de la soupe et du pain, à dormir sans chauffage à moins sept degrés à l'intérieur de la maison, à ne pas se laver, mais ils ne peuvent pas vivre sans sens, il leur faut un sens et ce sens est donné par la dimension culturelle et éducative.

Merci beaucoup.

### **Dr.Guilherme d'Oliveira Martins**

Antes de mais, naturalmente, quero agradecer ao meu querido amigo José Vidal Beneyto a magnífica intervenção que aqui nos fez. Neste meu comentário, necessariamente breve, limitar-me-ei a indicar, telegraficamente, algumas das questões que julgo essenciais neste tema.

Em primeiro lugar, o nosso Orador começou por nos dizer que, sendo um homem da cultura, de algum modo não estaria inteiramente à vontade a falar de educação. A sua intervenção desmentiu por completo essa afirmação de modesta; e mais: a conclusão - e é por aí que eu começo - leva-nos a ligar intimamente as questões Cultura e Educação. Não é mais possível, e muitas vezes isso acontece, infelizmente, como bem sabemos, considerar em dois territórios à parte a política cultural, muitas vezes entendida mais como propaganda ou como espectáculo, e a política educativa. Cultura e educação estão intimamente ligadas e, no fundo, correspondem às estruturas de produção de sentido. E como Vidal Beneyto acabou de nos dizer, através do seu testemunho