

**Le nouvel ordre de la culture : historique, dérives et dissolution du concept de “ culture générale ” à quoi - non à qui - doit profiter son véritable débat aujourd’hui ?**

Jean-Gaël Barbara

► **To cite this version:**

Jean-Gaël Barbara. Le nouvel ordre de la culture : historique, dérives et dissolution du concept de “ culture générale ” à quoi - non à qui - doit profiter son véritable débat aujourd’hui ?. Atala. Cultures et sciences humaines, Lycée Chateaubriand, Rennes, 2010. halshs-03091277

**HAL Id: halshs-03091277**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03091277>**

Submitted on 11 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Le nouvel ordre de la culture : historique, dérives et dissolution du concept de « culture générale » à quoi – non à qui – doit profiter son véritable débat aujourd’hui ?

version auteur de J.G. Barbara, 2010, « Le nouvel ordre de la culture : historique, dérives et dissolution du concept de « culture générale » : à quoi – non à qui – doit profiter son véritable débat aujourd’hui ? », *Atala*, 14, 67-86, ISSN 1287-6658, ISSN 2496-462X.

Jean-Gaël Barbara

*Université Pierre et Marie Curie, CNRS UMR 7102.*

*Université Denis Diderot, CNRS UMR 7219.*

Dans tout débat sur l’éducation nationale, tant que l’on n’aura pas compris que n’importe quelle de ses conceptions générales vise obligatoirement un projet politique dont les exigences aboutissent, quel qu’il soit, à des pratiques éducatives en apparence opposées, il ne sera pas possible d’envisager une vision globale et unitaire de l’enseignement qui maintienne un équilibre entre l’apprentissage d’aptitudes et la transmission de valeurs, ou entre l’acquisition de connaissances générales et spéciales, tout en définissant également un type de relation entre ces enseignements<sup>1</sup>. Favoriser l’acquisition rapide des connaissances générales d’un socle commun, afin de délivrer une formation spéciale ultérieure en vue d’une profession, c’était déjà l’ambition du Consulat et l’intuition personnelle de Bonaparte pour soutenir l’essor économique de la France post-révolutionnaire ; c’est aussi l’idéal actuel de compétitivité économique internationale. Inversement, que l’on soutienne les sciences ou les humanités, proposer une éducation générale jusqu’à l’université, tout en repoussant – différemment selon les publics – l’âge d’accès aux formations spécialisées et techniques, c’est non plus miser entièrement sur l’accès à un emploi, mais offrir plus de liberté et de diversité des enseignements aux étudiants, pour garantir une société pluraliste et démocratique. Ce dernier modèle, remis en question massivement actuellement à l’échelle internationale<sup>2</sup>, fut celui de la Troisième République, celui des *Liberal Arts Colleges* américains, et c’est lui qui réapparaît discrètement ce jour dans certaines nouvelles formations à l’heure de l’autonomie des universités. Or, les débats actuels sur les réformes de l’enseignement montrent à quel point le collège, le lycée et l’université sont l’objet de querelles sur la place générale prépondérante qui devrait être accordée soit, pour certains, à l’acquisition de compétences générales ou spéciales, soit, pour d’autres, à la transmission culturelle entre l’élève et l’enseignant. Mais dans tous les cas, ne s’agit-il pas de trouver un nouvel équilibre, garanti par une certaine vision unitaire de l’enseignement, qui satisfasse les conditions particulières de notre société actuelle selon les différentes filières envisagées ?

Le détour historique est utile pour répondre à de telles questions et l’on apprend que, comme pour la science, pour la politique, ou pour n’importe quel domaine intellectuel, il est

---

<sup>1</sup> Deux types généraux de tensions apparaissent dans les projets d’enseignement dans les choix suivants : enseignement général (culture) – enseignement spécial (pratique et en vue d’une profession) ; enseignement national égalitaire – enseignement élitiste : « [...] l’histoire des idées éducatives depuis le XIX<sup>e</sup> siècle en France, et plus largement en Europe, est en grande partie celle d’une oscillation entre [...] trois projets concurrents que sont le pédagogisme, l’idéal élitiste de l’« instruction publique » et l’idéal collectiviste de l’éducation du peuple ». Schaeffer, Jean-Marie. « Eduquer ». *Communications*, 2002, 72, 71-111, p. 84. Notons que Platon a défini deux projets d’enseignement, l’enseignement socratique potentiellement égalitaire et un projet élitiste énoncé dans la République. Schaeffer, 2002, *ibid.*, p. 75.

<sup>2</sup> Voir récemment Nussbaum, Martha. « Une crise planétaire de l’éducation ». *Courrier international*, 1025, 2010, 32-37. Article original publié dans *The Times Literary Supplement*.

possible, pour définir le fondement d'une unité possible d'un savoir et de son enseignement, de rattacher les propositions faites à chaque époque à l'essor d'un modèle dominant, le plus souvent issu d'une nouvelle discipline académique développée trente ou quarante années plus tôt. Ainsi, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Louis Liard (1846-1917), ancien recteur de l'académie de Caen, directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique (1884) et fondateur de l'École pratique des hautes études (1886), propose la *science* (expérimentale)<sup>3</sup> comme fondement de l'enseignement scientifique, assurant à la fois, d'une part, spécialisme, essor technologique et progrès et, d'autre part, l'unité des connaissances et l'émergence d'une science. Trente années plus tard, Célestin Bouglé (1870-1940), professeur de sociologie en Sorbonne, républicain, directeur de l'École normale supérieure (1935-1940), attaque cette conception, refusant toute prééminence de la science dans un enseignement général qui doit être basé, selon lui, sur un équilibre avec l'ancien humanisme<sup>4</sup>, mais d'une manière nouvelle, sur le modèle de la *sociologie* de Durkheim qui se développe au tournant du XX<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup>. A l'heure actuelle, la proposition de créer une nouvelle unité de l'enseignement littéraire, en ouvrant une filière plus sélective aboutissant au baccalauréat, basée sur l'*histoire des idées*, telle qu'elle s'est développée dans les années 1960-1970, peut paraître légitime<sup>6</sup> ; mais n'est-ce pas plutôt un autre sectarisme ? Ou bien, chaque modèle ne devrait-il pas être envisagé comme reflétant une composante de l'enseignement national à destination d'un public particulier ? L'équilibre visé ne serait-il pas alors celui de la pluralité des formations ? Mais dans ce cas, où devrait-on chercher l'unité et la cohérence des enseignements, et devrait-on garantir une pluralité des filières dès la fin de l'éducation primaire ?

Ces questions relèvent toutes en réalité des multiples débats autour du concept de « culture générale », concept central de toute réflexion sur l'enseignement français à l'époque de Liard<sup>7</sup>, à la base de la réflexion de Bouglé sur la « conception française de la culture générale »<sup>8</sup>, et des réflexions actuelles<sup>9</sup>. Or, il serait sans doute préférable de s'interroger sur les principes généraux de l'enseignement sans recourir à un concept aussi galvaudé, s'il n'était omniprésent dans toute littérature sur le sujet. Nous faisons d'ailleurs l'hypothèse que la référence constante à la « culture générale » dans cette réflexion, en France, provient d'un

---

<sup>3</sup> Bernard, Claude. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, Baillière, 1865. Favre, Louis. « La culture générale ; la méthode scientifique ». *Association française pour l'avancement des sciences*, Compte rendu de la 45<sup>e</sup> session, Rouen 1921. Paris, Secrétariat de l'association, Masson, 1922. Accès libre sur Gallica.

<sup>4</sup> Selon Bouglé, le déclin des valeurs spirituelles dans le monde moderne industriel est dû au spécialisme, à la standardisation, à la tendance à tout mesurer. Il entend renouer avec une sauvegarde de l'esprit, de la civilisation, de « l'esprit général » de Comte, en défendant la conception française de la « culture générale ». En républicain convaincu, il pense que l'union nationale, la laïcité, la république, la liberté, la paix et la démocratie dépendent de citoyens autonomes « ayant à [leur] disposition les moyens d'information et de réflexion qui [leur] permettent de contrôler le pouvoir, bref ce minimum de culture générale qui est pour le citoyen moderne un instrument d'action en même temps que de pensée. ». Bouglé, Célestin. *Remarques sur la conception française de la culture générale*. Paris, Hermann, 1938. Collection : Actualités scientifiques et industrielles. Travaux de l'École normale supérieure (Lettres) – Humanisme, Sociologie, Philosophie, p. 7. Bouglé voit dans les humanités le moyen de limiter les défauts du monde contemporain qui rend les citoyens individualistes et spécialistes en cultivant leur esprit et en fondant le véritable rationalisme. La culture générale est opposée à la culture encyclopédique que Bouglé critique, en citant l'opinion partagée de Marie Curie sur son emploi trop exclusif dans l'enseignement des sciences. La culture générale est pour Bouglé unité de l'esprit, fondement de tout jugement, autonomie de l'apprentissage et équilibre entre sciences et humanités. Bouglé entend réformer l'enseignement selon ces préceptes dans l'esprit de la sociologie (p. 37) – alors que la philosophie avait été précédemment proposée pour cette tâche –, en proposant pour cette mission un enseignement de sociologie, tout en accordant une place importante à la philosophie.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Tavoillot, Pierre-Henri. « Qu'est-ce que la culture générale ? », *Le Débat*, 145, 15-23, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>7</sup> Halls, W.D. *Society, schools and progress in France*. Oxford, Pergamon Press, 1965.

<sup>8</sup> Bouglé, Célestin. *Remarques sur la conception française de la culture générale*. Paris, Hermann, 1938.

<sup>9</sup> *Le Débat*, N°145, Paris, Gallimard, 2007.

débat typiquement national sans fin – comme les affectionnent nos concitoyens – dû au glissement de sens de ce terme et des apories qui résultent de leurs confrontations pernicieuses, comme s’il s’agissait d’un concept *unique*.

La culture générale de la période révolutionnaire, c’est notre socle commun d’aujourd’hui, mais l’idéal d’un même enseignement pour tous n’a pas tenu ; il a fallu aussi reconnaître au XIX<sup>e</sup> siècle que le vieil humanisme, tel qu’il était enseigné dans les séminaires, était indispensable à la formation des élites. De même que bon nombre d’institutions d’enseignement, suivant ainsi la double opinion de Platon<sup>10</sup>, retournèrent progressivement à un enseignement plus sélectif. Toute société ne peut en effet faire l’économie d’un enseignement mixte, l’un minimal, l’autre maximal, et la « culture générale » s’est trouvée étirée selon cet axe, par une définition positive (un minimum commun de connaissances) et une autre négative et normative (tout ce qu’il n’est pas permis d’ignorer) qui correspond à un idéal humaniste, développé dans les séminaires jésuites, puis par le projet concurrent de l’*Encyclopédie*<sup>11</sup>.

Puisque les incompréhensions qui résultent de ces débats si courants génèrent les termes généraux de celui sur l’unité et la diversité des enseignements secondaire et supérieur en France, nous ferons appel aux divers concepts incontournables de « culture générale » pour développer un cadre de réflexion historique et actuel.

Les sens de l’expression de « culture générale » sont si divers que de nombreux auteurs soulignent sa polysémie, si fréquente et stérile pour tout autre terme, dont l’historique n’apporterait rien, s’il n’était pensé pour ordonner les débats et les prolonger dans le présent. Chaque auteur adopte le plus souvent sa propre définition restreinte de la culture générale, en l’appliquant à un cadre philosophique ou disciplinaire borné, ajoutant en cela davantage à la confusion. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, l’expression « culture générale » – de même que celle d’ « éducation générale » et « enseignement général » – décrivent un objet qui s’applique au plus grand nombre ; la « culture générale » désigne, au sens figuré, selon l’analogie de la culture végétale, le soin commun apporté aux arts et aux sciences<sup>12</sup>. L’expression accède à une sorte de notoriété en s’associant au titre de l’ouvrage du théologien Isaac Watts (1674-1748), *The Improvement of the Mind* (1741) – en français la *Culture de l’Esprit*<sup>13</sup> – pour aboutir à l’expression « culture générale de l’esprit ».

L’enseignement religieux confère à cette culture son accent dynamique actuel, en insistant sur les « directions pour faciliter l’acquisition des connaissances utiles ». Mais, au cours de ces mêmes années, la « culture générale de l’esprit » devient également, chez certains auteurs, un « principe unifiant toutes les sciences [i.e. toutes les connaissances] »<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Voir note 1.

<sup>11</sup> Diderot, Denis, Le Rond, Jean (d’Alembert). *Encyclopédie, ou, Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Genève, Pellet, 1779. Voir la critique cinglante de l’ordre jésuite, de ses exactions, de ses projets politiques, de son éducation et de son idéologie dans l’article qui lui est consacré au volume 18, p. 258-265. « Pendant que les études se relevoient dans l’université, elles achevoient de tomber [se détériorer] dans leurs collèges [les collèges jésuites], & cela lorsqu’on étoit à demi-convaincu que pour le meilleur emploi du temps, la bonne culture de l’esprit, & la conservation des mœurs et de la santé, il n’y avoit guère de comparaison à faire entre l’institution publique et l’éducation domestique. » p. 264.

<sup>12</sup> Par exemple, Lanjuinais, Joseph. *Le monarque accompli ou prodiges de bonté, de savoir et de sagesse, qui font l’éloge de sa Majesté Impériale Joseph II, et qui rendent cet auguste monarque si précieux à l’humanité*. Lausanne, Heubach, 1776, Tome I. « L’institution est pour un Etat ce qu’est l’éducation pour les particuliers. Son objet est de rendre une nation plus éclairée en tout genre, & par conséquent plus florissante, Rois de la terre, regardez donc la culture générale des sciences & des arts dans vos Etats, comme la source & l’appui des vertus humaines & civiles. », p. 439.

<sup>13</sup> Titre de l’édition française de 1762. L’expression est adoptée la même année par le Dictionnaire de l’Académie française (1762).

<sup>14</sup> Garnier, Jean-Jacques. *L’homme de lettres*. Paris, Panckoucke, 1764. Titre du Chapitre II, p. 12 : « De la culture générale de l’Esprit, ou du principe qui unit toutes les sciences . »

L'enseignement de l'Ancien Régime adopte donc ces expressions pour poursuivre un ancien débat sur l'autonomie de l'élève dans ses acquisitions, dont l'unité néanmoins requise demeure au sein du vieil humanisme, à l'image du projet éducatif des jésuites<sup>15</sup>.

Il s'agit là d'une forme courante de la « culture générale » dont on déplore si souvent la perte aujourd'hui<sup>16</sup>. Parce que des clés passe-partout de la culture n'existent plus en raison de sa diversité croissante, un seuil est dépassé, en deçà duquel son unité pouvait encore apparaître.

Au cours de la Révolution française, les débats politiques sur l'enseignement envisagent de privilégier tantôt des connaissances générales (culture générale – instruction de l'école primaire), suivies de l'acquisition de connaissances spéciales (tout en laissant alors l'éducation aux soins des familles, Condorcet), tantôt une éducation des valeurs morales nationales au service de la Révolution (« éducation nationale » des Jacobins, Rabaut Saint-Etienne)<sup>17</sup>. L'enseignement égalitaire hésite à privilégier l'acquisition de compétences ou l'éducation des vertus. Mais il n'y a pas là de réelle contradiction ; Diderot souhaite une « éducation générale » pour tous, comprenant à la fois la « faculté des arts » (donnant une certaine culture générale) et les facultés spécialisées (médecine, jurisprudence, théologie)<sup>18</sup>. L'éducation générale est réformée au sein des nouvelles « Ecoles centrales », établissements secondaires ouverts de 1795 à 1802, dont l'enseignement se modernise et se caractérise, selon Louis Liard, par l'universalité de l'enseignement, l'indépendance réciproque des différents cours et la prédominance des sciences sur les lettres<sup>19</sup>. La culture générale comme éducation nationale, permettant d'acquérir des connaissances de base solides, change radicalement en s'éloignant du programme jésuite<sup>20</sup> ; son unité semble déjà être un nouveau regard sur le monde, dans lequel l'esprit scientifique est à l'œuvre. Mais là n'est pas tout, car la critique de Liard des établissements municipaux créés par Chaptal en remplacement de ces écoles centrales suggère, au-delà de la critique de la hiérarchie des disciplines<sup>21</sup>, l'importance du grec, de la philosophie et de l'histoire, en ironisant sur la disparition de ces disciplines sous

---

<sup>15</sup> Voir le *Ratio studiorum*. « Le canon, publié sous le titre de *Ratio studiorum*, ne se ramène pas à une simple juxtaposition de matières. Le curriculum est hiérarchique et fortement structuré, enchaînant rigoureusement les étapes selon des justifications idéologiques précises. Ainsi, on enseignera les éléments latins avant la syntaxe et la méthode, la versification avant les belles-lettres, et celles-ci avant la rhétorique pour aboutir, enfin, aux classes de philosophie qui comprennent la logique en première année, la cosmologie et la philosophie naturelle en seconde année, finalement la métaphysique et la psychologie en troisième année. Le parcours conduit donc des langues aux humanités, et des humanités à la philosophie, chaque étape étant soumise à des objectifs précis et comportant un corpus déterminé d'œuvres grecques et latines. ». Simard, Denis. *Éducation et herméneutique: contribution à une pédagogie de la culture*. Laval, Presses universitaires de Laval, 2004, p. 113.

<sup>16</sup> Schaeffer, 2002, *op. cit.* Après avoir présenté la perspective historique de son article et l'analyse envisagée, l'auteur conclue ainsi son introduction : « J'espère que cette démarche fera ressortir que notre obstination à vouloir mesurer la réussite ou l'échec de nos pratiques scolaires à l'aune de l'idéal éducatif et de la vision de la culture humaine qui le fonde relève du donquichottisme. », p. 72. Tavoillot, 2007, *op. cit.*

<sup>17</sup> Voir, Schaeffer, 2002, *op. cit.* p. 96.

<sup>18</sup> Didier, Béatrice. « Quand Diderot faisait le plan d'une université », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 1995, 18, 1-91.

<sup>19</sup> Liard, Louis. *L'Enseignement supérieur en France, 1789-1889*. Paris, Armand Colin, 1894, Tome 2.

<sup>20</sup> Programme fondé sur une hiérarchie relative des disciplines et de la prédominance des disciplines littéraires (grammaire, latin). Une critique initiale du programme éducatif jésuite fut publiée en 1879 par Gabriel Compayré (1843-1913), député républicain modéré du Tarn et membre de l'Académie des sciences morales et politiques (1907). Compayré, Gabriel. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris, Hachette, 1880 (1879), Livre deuxième (Les grandes corporations enseignantes), chapitre premier (Les Jésuites).

<sup>21</sup> « hiérarchie », au sens d'une réelle subordination des cours les uns par rapport autres dans l'enseignement. Cette hiérarchie suit dans les écoles de Chaptal l'ordre suivant : grammaire > latin > histoire naturelle > géométrie > mathématique > physique > littérature ancienne > littérature moderne > chimie et physique expérimentale.

Chaptal et la pauvre « culture générale de l'élite » qui en résulte<sup>22</sup>. Le projet des écoles centrales visait donc à promouvoir un nouvel équilibre des enseignements, unifiés autour d'une vision plus universelle du monde, dans laquelle toutes les disciplines, aussi bien scientifiques que littéraires, auraient leur place. Ce projet rencontra un succès qu'il est possible de mesurer par l'importance et la diversité de la fréquentation des collèges, en un temps où il fallait encore convaincre les familles d'y envoyer leurs enfants. La formation proposée délivrait un enseignement général de qualité, utile aux différentes composantes de la société pour toutes les professions.

Une telle vision de l'enseignement se répand au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, non toutefois sans violents ressacs. Elle fonde le projet d'une nouvelle culture d'élite<sup>23</sup>, mais la culture scientifique peine à y trouver sa place, tant l'héritage de la culture humaniste est riche et nécessaire pour l'insertion de tout esprit cultivé dans la société. L'idéal jésuite d'une culture générale de qualité reposant sur une vaste érudition est loin de disparaître, puisqu'il est cultivé largement, et également par ceux-là mêmes qui s'éloigneront de la religion pour s'informer des sciences. Renan ne critique pas son enseignement peu méthodique du latin avec des « livres élémentaires détestables », et l'interdiction de faire autre chose que des vers latins sous peine d'exclusion<sup>24</sup>. Car, ce n'est pas seulement l'érudition qui est visée, mais la transmission des valeurs morales chrétiennes, et la conscience du monde tel qu'il est : « Ces dignes ecclésiastiques étaient les hommes les plus respectables du monde. Sans rien de ce qu'on appelle maintenant *pédagogie*, ils pratiquaient la première règle de l'éducation, qui est de ne pas trop faciliter des exercices dont le but est la difficulté vaincue. Ils cherchaient, par-dessus tout, à former d'honnêtes gens. »<sup>25</sup> L'unité du savoir est sans conteste, dans ce cas, le catholicisme, l'esprit scientifique y est peu développé, mais il permet le déploiement d'une culture et son assimilation naturelle à partir de maîtres qui sont – *en personne* – ce qu'ils enseignent. Dans cette transmission culturelle interpersonnelle qui dépasse le cadre de l'instruction des compétences que doit acquérir tout élève, la « culture générale », dans sa définition négative, n'a pas un caractère coercitif, elle devient une musique dont on s'imprègne. Ainsi, l'enseignement religieux du XIX<sup>e</sup> siècle résout à sa manière les difficultés propres de l'idéal de l'éducation des Lumières, en particulier la difficulté de forger des citoyens éduqués et rationnels, par des procédures éducatives standardisées, davantage compatibles avec l'enseignement de connaissances spéciales. A cette époque, l'enseignement religieux est celui qui a le mieux réussi à transmettre des valeurs, une culture et des connaissances avec une rigueur et un transfert affectif facilités par la foi, quels que soient par ailleurs ses échecs à convaincre de son projet les esprits brillants originaux à l'image du jeune Descartes. Cependant, ces deux modèles – l'idéal des Lumières et le projet humaniste des jésuites – sont évidemment peu conformes à ce qui semble requis pour notre société actuelle<sup>26</sup>.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le caractère scientifique laïque de l'unité du savoir semble favoriser la pédagogie, l'universalité et la complémentarité des enseignements, tandis que l'enseignement humaniste religieux paraît miser sur l'éveil de la foi, l'affect et la culture latine. Mais tout se trouvera renversé, lorsqu'on apprendra le latin avec des enseignants laïques utilisant des manuels raisonnés, et lorsque l'enseignement de la science découvrira la nécessité de donner aux élèves le goût d'expérimenter et de raisonner par eux-mêmes.

---

<sup>22</sup> Liard, 1894, *op. cit.*, p. 13.

<sup>23</sup> Ainsi la « culture générale » devient l'« ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doivent posséder, au sortir de l'adolescence, tous ceux qui forment l'élite de la nation ». *Dictionnaire de l'Académie française*, 8<sup>e</sup> édition, 1932-1935.

<sup>24</sup> Renan, Ernest. *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*. Paris, Calmann-Lévy, 1883.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>26</sup> Pour une critique de l'idéal éducatif des Lumières, voir Schaeffer, 2002, *op. cit.*

Cependant, cette culture scientifique est des plus difficiles, peut-être parce que l'esprit scientifique – tel que Bachelard cherchait encore à le promouvoir au cours des années 1930 – est moins accessible à l'enfant que le mystère de la foi, sans d'ailleurs de contradiction absolue entre eux. Pour Renan, la difficulté d'atteindre pour l'homme une sorte d'humilité pondérée est plus grande dans les sciences que dans la religion, tant « les personnes qui n'ont pas l'esprit scientifique ne comprennent guère qu'on laisse ses opinions se former hors de soi par une sorte de concrétion impersonnelle, dont on est en quelque sorte le spectateur. »<sup>27</sup> En ce sens, la science, aussi bien que l'humanisme ancien, est porteuse, au prix de grands sacrifices, d'une pratique morale qui initie au respect, au doute et à l'accueil d'opinions opposées. Renan a compris cela. Humaniste et lettré hors pair, admirateur et promoteur des sciences, il les a associées au projet de culture générale des humanités et pensé ces dernières sur le modèle de la science : à son époque, son projet personnel de culture générale associait aussi intimement que possible ces deux versants de la connaissance<sup>28</sup>.

« Du jour où il a été admis qu'on pouvait demander aux langues vivantes et aux sciences cette même culture générale qui autrefois était considérée comme le privilège exclusif de l'étude des langues anciennes »<sup>29</sup>, le choix d'unifier l'enseignement autour de la science ou autour de l'humanisme ancien a ouvert de vifs débats qui ont traversé tout le XX<sup>e</sup> siècle. Car il serait trop rapide de penser que la séparation des filières scientifiques et littéraires – après la réforme de 1902 – règle le problème. On critique chaque jour davantage le fait que les meilleurs élèves littéraires préfèrent suivre au lycée la filière scientifique jugée plus sélective. L'idée de donner à chaque discipline une place prépondérante pour un public donné est légitime, mais certains ne s'en contentent pas, et regrettent l'ancienne hégémonie des cursus littéraires élitistes. La fracture entre littéraires et scientifiques n'est pas encore refermée dans notre société, tant leurs enseignements demeurent souvent étanches (et les enseignants la plupart du temps indifférents les uns aux autres). Mais les temps changent : il semble souvent naturel pour un excellent élève attiré à la fois par une compréhension scientifique du monde, et par la culture littéraire, de suivre une filière universitaire qui lui laissera plus de temps pour faire un choix ultérieur<sup>30</sup>. Par ailleurs, il serait possible d'ouvrir – si les effectifs le permettaient vraiment – un type de terminale au lycée majoritairement littéraire, qui garantirait un niveau d'excellence relatif en mathématique et physique ou physique et biologie, avec des programmes certes très restreints, mais d'un niveau suffisant pour permettre à ces élèves d'intégrer, non pas une école préparatoire scientifique, mais du moins un enseignement scientifique ou mixte (sciences et sciences humaines) à l'université<sup>31</sup>.

En France, l'enseignement scientifique et l'enseignement littéraire étant souvent encore considérés comme antagonistes, surtout dans les débats sur la « culture générale » et sur les réformes de l'éducation, une sensibilité historique aide à comprendre ces confrontations encore en apparence « insolubles » : pour les enseignants de lettres, il faudrait inventer une nouvelle culture générale littéraire qui tendrait à disparaître, une nouvelle « unité organique des connaissances »<sup>32</sup>, pour servir un idéal utopique de culture, ou pour garantir, nous dit-on, la démocratie<sup>33</sup> ; pour les scientifiques, il faudrait promouvoir la « culture

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 296.

<sup>28</sup> Petit, Annie. « Enseignement scientifique et culture selon Ernest Renan ». *Revue d'histoire des sciences*, 1991, 44, 23-60.

<sup>29</sup> Compayré, Gabriel. *Études sur l'enseignement et sur l'éducation*. Paris, Hachette, 1891, p. 258.

<sup>30</sup> L'université met actuellement en place de parcours mixtes, licences doubles, double cursus, au sein d'une même université, en associant deux universités, ou une université et une autre institution d'enseignement supérieur publique ou privée.

<sup>31</sup> Ce qui n'est de moins possible pour la plupart des formations universitaires, au regard du faible niveau requis en sciences dans les filières littéraires du lycée.

<sup>32</sup> Tavoillot, 2007, *op. cit.*, p. 16.

<sup>33</sup> Nussbaum, 2010, *op. cit.*

scientifique » parce que les étudiants délaissent de plus en plus les sciences. Tout cela ne tient pas, et paraît être du sectarisme fort intéressé, car l'unité organique des connaissances ne peut plus être imposée d'en haut par les ministères et les comités d'élaboration des programmes. En effet, l'esprit de la démocratie n'est pas plus l'apanage unique des humanités que des sciences, et l'esprit scientifique, cultivé partout, ne cesse en réalité de progresser, fort heureusement d'ailleurs, grâce à ceux qui dénoncent son faible impact dans les classes dirigeantes<sup>34</sup>. De sorte, qu'il n'y a pas pour nous de problème de « culture générale » qui dérive d'une quelconque opposition entre les sciences et les lettres, telle qu'elle a pu se manifester dans l'humanisme de la Renaissance négligeant parfois les sciences, ou à l'époque où la culture scientifique définissait les nouvelles filières du lycée lors de la réforme de 1902. D'ailleurs, à chaque époque, sciences, philosophie et lettres s'harmonisent dans les lieux les plus éduqués<sup>35</sup>. Bouglé avait compris cela : « Pour que le temple tienne bon, dit-il en parlant du lycée, il faut à l'entrée deux forts piliers : culture littéraire et culture scientifique. »<sup>36</sup> Aujourd'hui, l'appel lancé aux scientifiques par les citoyens pour gérer les risques des nouvelles technologies, pour limiter certaines de leurs recherches, pour créer des comités d'éthique, tout en s'associant aux chercheurs en sciences humaines, et en se soumettant à des lois émanant de comités d'éthique mixtes (sciences et humanités), renforce cette collusion nécessaire des sciences et des sciences humaines<sup>37</sup>, à tous les niveaux, y compris dans l'enseignement supérieur.

Ce premier fractionnement sciences/lettres de la « culture générale » aboutit à deux modèles non contradictoires de l'unité des enseignements. Ces modèles définissent encore actuellement des filières distinctes, mais ces modèles doivent en réalité être associés dans chacune des filières scientifiques ou littéraires. L'heure n'est plus au dénigrement absolu de toute connaissance scientifique chez les étudiants de lettres, comme on la rencontre encore parfois chez des personnes d'autres classes d'âge. Mais d'autres synthèses devraient également surgir et se développer dans l'enseignement français, pour faire éclater les fractionnements comme ceux entre théorie et pratique, occident et orient, local et mondial, homme et animal, présent et passés récents, présent et passés archéologiques lointains. La surcharge des programmes, la disparition des initiations scientifiques *pratiques*, le repliement national sur le présent immédiat de la culture et de l'information en France (malgré la classe d'histoire-géographie) devraient inciter à rééquilibrer plus harmonieusement l'enseignement des lycées par ces nouvelles synthèses. Mais n'y a-t-il pas alors un risque de dispersion ? Le cursus universitaire d'histoire a depuis longtemps compris la vertu d'une absolue nécessité de focaliser l'enseignement sur des thèmes dont la précision est définie selon le niveau des étudiants, sur des périodes suffisamment longues (un semestre)<sup>38</sup>. De plus, la « culture générale » proposée aux lycéens et aux étudiants est aussi leur propre culture individuelle, c'est-à-dire la rencontre entre, d'une part, l'évolution du monde et de la société dans laquelle ils vivent, et, d'autre part, leurs propres parcours individuels. Cette culture générale n'appartient plus à personne, elle se forge dans les esprits par tous les moyens, surtout par *Google*, encore par les livres, les magazines et la radio ; elle est devenue la culture de l'homme ayant dépassé toutes les frontières complexes des synthèses évoquées, par

---

<sup>34</sup> L'Union rationaliste, l'Académie des sciences (programme « La main à la pâte », la Cité des Sciences, même si l'on peut toujours aider avec pédagogie à mieux pratiquer et comprendre la science. Brézin, Edouard. « Les idées scientifiques et la culture générale », *Le Débat*, 145, 25-27, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>35</sup> Pour une étude concernant la Renaissance, voir par exemple, Jacquot, Jean. « Humanisme et science dans l'Angleterre élisabéthaine : l'œuvre de Thomas Blundeville. », *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 1953, 6, 189-202.

<sup>36</sup> Bouglé, 1938, *op. cit.*, p. 50.

<sup>37</sup> Cette collusion était jadis conçue comme un argument fort en faveur des sciences humaines. Bréhier, Émile. *Science et Humanisme*. Paris, Albin-Michel, 1947.

<sup>38</sup> Ce qui semble être oublié des nouveaux programmes de seconde en histoire.



l'élaboration de représentations adéquates<sup>39</sup>. Ainsi se forge la nouvelle culture de l'homme<sup>40</sup> – par effacement de toute frontière de temps et d'espace – comme si nous pouvions naviguer dans *Google Earth* dans l'espace et en temps réel, avec une définition allant jusqu'au micromètre, aussi bien que dans le temps, de la seconde jusqu'aux quelques centaines de millions d'années d'histoire de notre planète. Cette culture, c'est tout simplement la nôtre, c'est la « culture générique » définie par Michel Serres<sup>41</sup> ; ce sont ces histoires qui nous ont faits, puisque nos corps et nos vies psychiques récapitulent l'histoire de la vie sur terre sur quelques centaines de millions d'années. La notion de « culture générale » y est entièrement *dissoute*<sup>42</sup>.

Une autre approche plus sociologique et historique du même problème peut être tentée sur un point très particulier, dérisoire a priori, mais particulièrement significatif en son temps : cette longue plainte entendue depuis la réforme de 1902, chez de très nombreux auteurs, au sujet de la perte des enseignements du latin, qui témoigne en réalité d'une psychologie d'élite basée sur un eurocentrisme inconscient. Il est remarquable de trouver chez un grand nombre de commentateurs, plutôt progressistes, des réformes de l'enseignement, de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, cette nostalgie de la lecture des auteurs grecs et latins. Leur dette est sincère envers ce profond humanisme acquis chèrement. L'apprentissage du latin, sous sa forme actuelle, n'aurait eu pour eux aucun intérêt ; car, dans leur esprit, il n'était qu'un premier pas vers une assiduité quasi religieuse aux textes de l'Antiquité. Bourdieu a vu dans cette éducation élitiste un moyen d'acquérir des privilèges, sans qu'il n'y paraisse<sup>43</sup>, par un transfert culturel naturel et sans discussion. Mais cette culture de l'esprit a souvent été acceptée avec bonheur, en s'accompagnant de la foi et de l'érudition ; elle tente parfois chacun de nous et personne ne pourrait souhaiter sa disparition totale. Cependant, ces pratiques relevaient également d'une sorte d'ancienne culture dont on s'habillait à la manière

---

<sup>39</sup> On peut désormais penser chacune de nos vies en rapport avec l'aventure d'Alexandre le Grand, la civilisation Maya, la France des années 1940, la Chine actuelle ou New-York, parce que nous en avons partout des représentations diverses qui permettent de les rendre personnelles et de les ramener à nos propres vies.

<sup>40</sup> Cette culture générale libre et centrée sur l'étude de l'homme rejoint le projet de l'université sans condition de Derrida. Jacques Derrida. *L'université sans condition*. Paris, Galilée, 2001. « Le réseau conceptuel de l'homme, du propre de l'homme, du droit de l'homme, du crime contre l'humanité de l'homme, nous savons qu'il organise une telle mondialisation. Cette mondialisation veut donc être une humanisation. Or si ce concept de l'homme paraît à la fois indispensable et toujours problématique, eh bien, tel sera l'un des motifs de mon hypothèse, ou si vous préférez, l'une de mes thèses en forme de profession de foi, il ne peut être discuté ou réélaboré, comme tel et sans condition, sans présuppositions, que dans l'espace de nouvelles Humanités. J'essaierai de préciser ce que j'entends par « nouvelles » Humanités. Mais que ces discussions soient critiques ou déconstructives, ce qui concerne la question et l'histoire de la vérité dans son rapport à la question de l'homme, du propre de l'homme, du droit de l'homme, du crime contre l'humanité, etc., tout cela doit en principe trouver son lieu de discussion inconditionnelle et sans présupposé, son espace légitime de travail et de réélaboration, dans l'université, et en elle, par excellence, dans les Humanités. Non pas pour s'y enfermer, mais au contraire pour trouver le meilleur accès à un nouvel espace public transformé par de nouvelles techniques de communication, d'information, d'archivage et de production de savoir. », p. 13.

<sup>41</sup> Serres, Michel. « Culture générique », *Le Débat*, 145, 40-51, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>42</sup> Jean d'Ormesson s'y trouve lui-même propulsé à l'aube d'une existence qu'il situe désormais aussi bien dans la culture qu'au-delà d'elle, par une nouvelle synthèse apaisante – qu'appelle l'idée réaliste et sereine de la mort, son intelligence en réalité – dans laquelle il juge ce qu'est la science et le monde. d'Ormesson, Jean. *C'est une chose étrange à la fin que le monde*. Paris, Robert Laffont, 2010. Or, cette sérénité est l'une des contradictions de notre temps, car plus nos vies s'accroissent avec anxiété, plus nos connaissances nous apaisent d'une nouvelle manière : nos vies ne sont plus ces trajectoires lumineuses infinies définies par les religions, elles sont tout simplement le fil de la *vie* et de la *matière* dans l'univers. L'intelligence n'est plus seulement celle du *regard*, nécessairement polarisé (science), ni celle du sentiment introspectif méditatif tourné vers l'extérieur (religion), mais dans l'équilibre de deux. Science, Dieu ou mystère, Lettres deviennent en eux-mêmes des fractionnements futiles.

<sup>43</sup> Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude. *La Reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 1970.

d'un aristocrate se parant d'un habit pour tenir son rang, afin qu'on le respectât. Cet élitisme feint, sous couvert de foi et de modestie, transparaît souvent dans les textes du passé : « La vieille politesse, nous dit Renan, [...] n'est plus guère propre qu'à faire des dupes [...] nos machines démocratiques excluent l'homme poli. J'ai renoncé depuis longtemps à l'omnibus ; les conducteurs arrivaient à me prendre pour un voyageur sans sérieux. En chemin de fer, à moins que je n'aie la protection d'un chef de gare, j'ai toujours la dernière place. J'étais fait pour une société fondée sur le respect, où l'on est salué, classé, placé selon son costume, où l'on n'a point à se protéger soi-même. Je ne suis à l'aise qu'à l'Institut et au Collège de France, parce que nos employés sont tous des hommes très bien élevés et nous témoignent une haute estime. »<sup>44</sup> Cette haute culture humaniste est ce qui garantit protection et politesse envers l'élite des érudits républicains. Leur crainte de la voir disparaître a une dimension sociale indéniable, puisqu'ils opposent la vieille politesse, la culture générale à l'égoïsme, à l'individualisme de la société égalitaire moderne et démocratique, victime d'une américanisation<sup>45</sup> également dénoncée par Renan<sup>46</sup>. La défense de ces intellectuels du caractère impératif de cette voie d'accès à la culture par les langues mortes reproduit un modèle d'élitisme. En défendant cette culture générale, même s'ils y associent largement la science, ces hommes ne peuvent pas en concevoir d'autres, parce qu'inconsciemment, ils savent qu'en dépend ce qu'ils *sont* en réalité dans la société. Mais ce soupçon d'esprit de l'Ancien Régime est ce qui fait le charme, et rend parfois insupportable à quelques esprits scientifiques, cette vision polarisée de nombre de cercles littéraires qu'on rencontre parfois encore aujourd'hui chez quelques enseignants de lettres, qui gaussent les sciences sans n'y rien entendre<sup>47</sup>. Plus sérieusement, l'histoire de la disparition du latin au lycée aboutit à la question du multiculturalisme et du choix de l'unité de la culture littéraire au lycée, discutée par Jean-Claude Forquin<sup>48</sup>. Il demande si la démocratie moderne n'a pas à craindre la multiplication des modèles et si le concept de chef-d'œuvre universel ne serait pas finalement le plus important pour « permettre à chacun d'accéder à cet héritage le plus essentiel, à ce « don des morts »<sup>49</sup> qui nous apporte à la fois le plus de mélancolie et la plus belle espérance. » Mais répétons-nous, la nouvelle unité, au-delà de toute connaissance particulière – lettres ou sciences – c'est *l'homme*, ce qu'il est, ce qu'il fait ; le chef-d'œuvre, c'est la personnification dans l'histoire d'un homme qui se donne ainsi à nous.

Alors survient une étrange tentation, celle-là même évoquée plus haut à de nombreuses reprises, celle de faire dépendre une nouvelle unité de la connaissance et de la culture d'une approche intellectuelle *nouvelle*. Que serait une nouvelle « culture générale » en tant que nouveau modèle de la culture dans l'éducation nationale ? Si la dissolution de la culture générale ne laisse plus qu'une culture qui serait le propre de l'homme, l'homme devient l'unité : mais en est-on certain ? La réflexion de Schaeffer<sup>50</sup> propose l'abandon de l'ancien idéal éducatif des Lumières pour une vision plus scientifique, plus cognitive, de la transmission culturelle que partagent – nous le pensons – la plupart des scientifiques. Cette unité recherchée ne serait donc pas tant l'homme lui-même que l'animalité, ou simplement la *vie*, c'est-à-dire l'ensemble des processus biologiques d'élaboration de la culture, ou, dit

<sup>44</sup> Renan, 1883, *op. cit.*, p. 356-358.

<sup>45</sup> Montandon, Alain. « Le nouveau savoir-vivre. En guise d'introduction ». *Romantisme*, 1997, 27, 7-15, p. 12.

<sup>46</sup> Renan, 1883, *op. cit.*, p. x : « Le monde marche vers une sorte d'américanisme, qui blesse nos idées raffinées [...] ».

<sup>47</sup> Pour l'analyse d'une expérience similaire, voir Dupuy, Jean-Pierre. « Mettre la science en culture », *Le Débat*, 145, 35-39, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>48</sup> Forquin, Jean-Claude, « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner », *Revue française de pédagogie*, 2001, 131-144.

<sup>49</sup> Sallenave, Danièle. *Le don des morts : essai sur la littérature*. Paris Gallimard, 1991, cité in Forquin, Jean-Claude, *op. cit.*, p. 143.

<sup>50</sup> Voir note 1.

autrement, cette complétude du cercle refermé sur lui-même, décrite par Georges Canguilhem, de la *Connaissance de la vie*<sup>51</sup> et de la vie de la connaissance. De façon plus explicite, l'unité de tout savoir serait dans son partage et sa réunion (l'ancien schéma analyse/synthèse) en *saisie du monde par l'esprit (connaissance de la vie) et saisie de l'esprit par le monde (vie de la connaissance)*, ou encore, la *cognition* (en acte) et son *étude* (sa description). Cette tentation serait donc de faire reposer les discussions au sujet de la culture générale sur les *sciences cognitives* pour rapprocher les disciplines, comme les mathématiques et les neurosciences, ou la littérature, la psychanalyse et les sciences cognitives. Cette unité servirait une interdisciplinarité tant recherchée. Associer à l'étude d'une grande œuvre littéraire l'analyse historique, la psychanalyse des personnages, et l'étude psychologique et cognitive des interactions humaines ne pourraient manquer de faire sens au sein d'une connaissance unifiée.

Mais à cette tentation, je ne me soumetts pas, aussi conscient puis-je être de l'importance de l'étude scientifique moderne de l'esprit. Car dans une connaissance totale du monde et de l'homme, le point de vue n'a plus d'importance. Considérer un seul point de vue, c'est se voir comme un spécialiste, comme l'enseignant d'une discipline unique, c'est finalement restreindre ses propres capacités d'intelligence du monde. Notre multiplicité et la dynamique du regard doivent être cultivées pour accéder à la vie constante de l'intelligence en nous-même, sur le modèle de la vie intellectuelle qui met en interaction constante les êtres par les nouvelles technologies de l'information à l'échelle planétaire. Une conscience mondiale s'auto-organise en silence aujourd'hui, comme jadis les êtres unicellulaires s'associaient timidement pour former ces êtres pluricellulaires, dont on a retrouvé récemment des traces beaucoup plus anciennes que celles connues de l'explosion cambrienne<sup>52</sup>. De l'auto-organisation des particules élémentaires en atomes, à l'auto-organisation planétaire de cette conscience humaine, en passant par celles des premières cellules en métazoaires, mon père avait un jour tiré une loi log-normale qui n'avait d'autre vertu que de penser ces processus sur une même ligne temps, d'un point de vue *naturel*. Penser tout cela ensemble, dans un paradigme de la complexité, c'est entrevoir l'univers comme les séries d'histoires de Michel Serres<sup>53</sup>. Or, une manière de définir l'unité d'un système complexe, c'est la densité et l'architecture des interactions internes à différentes échelles<sup>54</sup>. Aussi en est-il du monde, de la culture et de la culture générale.

Revenons au lycée. La culture générale, ce serait l'aptitude des meilleurs enseignants à créer des liens dans leurs enseignements, à se retrouver chez eux pour discuter de projets éducatifs communs au service des élèves. Car, par expérience, l'adolescent est réceptif à l'interaction des référents adultes, et accorde plus d'importance à une valeur partagée par des personnes différentes, ce qu'il considère plus facilement comme une culture *générale* à adopter. Dans le cadre de l'enseignement, par exemple en histoire des sciences, par un scientifique et un philosophe, l'élève est interloqué de voir l'unité de la culture scientifique résister à la double analyse scientifique et philosophique qui l'éclaire, *par des références communes*. Depuis le début de mon adolescence, mon esprit n'a cessé d'être illuminé chaque fois qu'il m'était possible de confronter des textes très différents traitant de questions proches. La culture générale est ainsi considérée comme une approche dynamique de la connaissance, basée sur des interactions passées ou présentes entre individus, des accords ou des désaccords,

---

<sup>51</sup> Canguilhem, Georges. *La connaissance de la vie*. Paris, Vrin, 1952. Voir p. 12-14 et la quatrième de couverture.

<sup>52</sup> El Albani et al. « Large colonial organisms with coordinated growth in oxygenated environments 2.1 Gyr ago », *Nature*, 466, 100-104, 2010.

<sup>53</sup> Serres, Michel, *op. cit.*

<sup>54</sup> Voir par exemple : Zachar, Oron. « The notion of dynamic unit : conceptual developments in cognitive science », *Cognitive Science*, 22, 1998, 229-268.

ce qu'enseigne depuis longtemps déjà la nouvelle histoire des sciences. Que pourrait être la culture générale délivrée par un enseignant isolé, taciturne, enfermé dans sa classe, refusant réformes, dialogues et toute curiosité intellectuelle ?<sup>55</sup> Pour l'enseignant qualifié et honnête homme, travaillant nécessairement la majeure partie de son temps seul, l'idéal de culture serait d'associer, à la rigueur des instructions du programme officiel, le plaisir de la découverte, les sorties, les documents multimédias, bref tout ce qui offre une ouverture affective et intellectuelle au monde et l'éclaire.

Nous avons refusé la tentation des sciences cognitives comme nouvelle unité de la connaissance dans l'enseignement. Il serait également tentant de dire que la culture générale devrait être fondée sur l'*interdisciplinarité*<sup>56</sup>. Mais nous savons tous combien elle est un idéal, plutôt qu'une recette, dans tous les domaines, tant elle est imprévisible<sup>57</sup>. Pour Schaeffer, l'enseignement de la culture générale au lycée est tout aussi imprévisible, puisqu'il dépend d'une transmission culturelle complexe reposant sur une harmonie psychologique entre l'enseignant et l'élève<sup>58</sup>. En guise d'interdisciplinarité, il faut donc reconnaître que, comme pour la découverte scientifique, ce n'est pas la rencontre des disciplines qui compte, mais celle de quelques hommes prêts à créer ensemble. Nous nous trouvons donc écartés des disciplines (de l'histoire des idées, de la philosophie, de l'herméneutique) et nous nous trouvons conduits à nouveau dans la sphère psychologique et au rôle de l'affect dans l'éducation. A y regarder de près, ce débat a également parcouru tout le siècle, depuis le projet d'enseignement socratique du système américain<sup>59</sup> (maïeutique), au modèle proposé par John Dewey d'un enseignement plus actif reposant sur l'émulation de l'élève, ou celui proposé par le film *Le Cercle des poètes disparus* (*Dead Poets Society*) de Peter Weir (1989). L'importance du fonctionnement du couple enseignant-élève dans la transmission culturelle est la condition essentielle de tout transfert de goûts et de valeurs. Et nous croyons qu'en dehors de ce fonctionnement, tout apprentissage d'une quelconque culture générale au lycée est impossible<sup>60</sup>. Car la psychologie de l'adolescent requiert davantage l'adhésion par l'émotion<sup>61</sup>, parce que toute culture s'imprègne d'abord par une diffusion passive où l'élève est initialement récepteur, et parce que la dimension pédagogique de la culture qui s'accompagnerait de tests de connaissances – et pourquoi pas de QCM – serait la meilleure garantie pour en faire poursuivre une toute autre de son goût par l'élève. En un sens, cette transmission culturelle est celle qui prévalait antérieurement dans les familles, mais qui n'existe plus beaucoup aujourd'hui quel que soit d'ailleurs le niveau social<sup>62</sup>. Renan avait vu juste, « la meilleure manière de former des jeunes gens de talent est [...] de les instruire et d'exciter fortement leur esprit sur les questions philosophiques, religieuses, politiques, sociales, scientifiques, historiques [...] »<sup>63</sup>.

L'idée de fonder l'éducation d'une culture générale au lycée sur la liberté des enseignants à interagir entre eux et avec le monde n'est pas essentiellement contradictoire avec celle de promouvoir des approches interdisciplinaires comme l'histoire des idées, l'herméneutique, la philosophie ou l'épistémologie. Mais tous ces projets se veulent le plus souvent directs, alors qu'ils devraient être incitatifs – non pas dans leurs contenus, mais dans

---

<sup>55</sup> Nous saisissons cette occasion pour remercier et féliciter les enseignants exceptionnels de la revue *Atala* du lycée Chateaubriand de Rennes.

<sup>56</sup> Compagnon, Antoine. « Pour la perméabilité des disciplines », *Le Débat*, 145, 28-34, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>57</sup> Barbara, Jean-Gaël. « La transdisciplinarité, concept et enjeux : la leçon des neurosciences », in *La transdisciplinarité. Pourquoi, comment, où ?*, Claude Debru, éd., à paraître.

<sup>58</sup> Schaeffer, 2002, *op. cit.*

<sup>59</sup> Nussbaum, 2010, *op. cit.*

<sup>60</sup> Voir Ferry, Gilles. « L'enseignant éducateur », *Revue française de pédagogie*, 3, 1968, 18-30.

<sup>61</sup> Ce que les récentes données neuroscientifiques tendent à montrer.

<sup>62</sup> Pasquier, Dominique. « Les lycéens et la culture ». Entretien. *Le Débat*, 145, 142-151, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>63</sup> Renan, 1883, *op. cit.*, p. 253-254.

leurs modalités de mise en application – puisqu’il n’y a pas de culture *générale* sans liberté des enseignants et des enseignements. L’association libre doit être la règle. Ce nouvel idéal de culture générale doit aussi bien être fondamental qu’accessoire, puisqu’il doit participer aux enseignements les plus enthousiasmants pour les élèves, en les mettant en position de travail personnel, pour davantage de motivation pour les enseignements strictement disciplinaires et l’acquisition des compétences. Un exemple particulier de cette configuration est le partenariat Sciences Po avec certains lycées des zones sensibles et prioritaires. Des ateliers de travail préparent les élèves à un oral particulier d’intégration condensant les différents caractères décrits. Les élèves y travaillent personnellement avec un idéal d’une culture ouverte sur le monde, certes avec l’espoir d’entrer à Science Po, mais par une motivation supplémentaire pour leurs études, sans aucune garantie d’intégrer cette école. Cette conception de la culture générale n’est pertinente que si elle permet à l’élève de mieux suivre ses enseignements classiques en lui permettant d’obtenir son baccalauréat et d’atteindre un niveau suffisant dans un certain nombre de matières pour poursuivre son éducation.

A l’université, la question de la culture générale est différente, tout d’abord, parce qu’une réelle spécialisation y débute, à laquelle certains étudiants adhèrent, tandis que d’autres la considèrent hâtive. Nous retrouvons là encore un débat ancien : l’enseignement supérieur doit-il privilégier une éducation visant une profession, ou bien la culture générale doit-elle encore y avoir une place ? Récemment la philosophe américaine Nussbaum a défendu la place des humanités dans l’enseignement supérieur avec cette caricature étonnante : l’enseignement scientifique seul fabrique des machines<sup>64</sup>. A quoi il pourrait être répondu, d’une même manière tout aussi manichéenne, qu’enseigner les humanités n’aboutit qu’à des endoctrinements idéologiques. Mais retenons de ce débat que la mixité – équilibrée ou pas – sciences-humanités est une première approche du maintien d’une culture générale dans les études supérieures. Mais quel serait son but ? Liard y répond dans son ouvrage *L’Enseignement supérieur en France, 1789-1889*<sup>65</sup>. Il oppose la conception napoléonienne d’un enseignement supérieur spécial, destiné à former à une profession, à un idéal académique d’une université ouverte sur les sciences et les lettres, dans l’esprit de cette « haute culture générale, qui, loin de faire tort aux éducations particulières et professionnelles, les éclaire et les élargit, en portant les esprits aux réflexions et aux conceptions d’ensemble. »<sup>66</sup> Mais ce qui peut paraître un retour à l’idéal des Lumières est bien une vision progressiste de l’université, lieu de formation et de recherche, où la connaissance n’est pas simplement au service des formations rapides. C’est dans ce contexte que fut constituée l’Université de Paris (1896), regroupant les diverses facultés jusqu’à son démantèlement en 1968, où il fut possible pour les étudiants de choisir des certificats et créer leurs parcours scientifiques ou littéraires, souvent multidisciplinaires, comme par exemple nombre de physiciens devenus biologistes.

Ainsi, ce qui semble devoir caractériser l’université, c’est la liberté donnée à l’étudiant de choisir une formation courte ou longue, très spécialisée ou à un degré moindre, selon ses goûts et ses capacités. On conseille souvent aux étudiants scientifiques brillants de suivre une classe préparatoire pour devenir ingénieur et décider ensuite de leur parcours professionnel. Pourquoi pas, et c’est encore en France, davantage que dans les autres pays, une sécurité pour accéder aux meilleurs emplois, bien que cet idéal de réussite détruise parfois les goûts et les aspirations d’élèves déçus à vie par ces études sélectives et par une profession qu’ils n’ont dans certains cas pas choisie. Alternativement, la compétitivité de l’université requiert qu’elle puisse attirer des étudiants brillants avec un triple atout, celui de délivrer des enseignements mixtes (y compris à cheval entre deux universités), des enseignements spécialisés (délivrés par des enseignants-chercheurs de haut niveau), et des enseignements interdisciplinaires

---

<sup>64</sup> Nussbaum, 2010, *op. cit.*

<sup>65</sup> Liard, 1894, *op. cit.*

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 202.

(histoire des sciences, méthodologie scientifique, culture scientifique, par exemple). En France, l'étudiant y perd certainement un peu de cette garantie que le titre d'ingénieur permet pour trouver un emploi. Mais il gagne la possibilité de découvrir par lui-même le domaine du plus haut intérêt pour lui dont il pourra faire un métier. Il gagne aussi une vision plus large et ouverte du monde par la confrontation des modèles forgés par des enseignants très divers, appartenant à différentes disciplines. Les parcours mixtes, sciences-sciences humaines, sont un véritable choc des cultures, tant ces cultures universitaires peuvent être radicalement différentes. Les sciences humaines n'ont pas le monopole de l'éducation des vertus démocratiques avons-nous souligné ; ce qui les garantit davantage, c'est, selon nous, cette possibilité pour les étudiants de conserver les idéaux de leur adolescence qui les mènent naturellement à rechercher des voies originales mêlant, dans leurs projets particuliers, des disciplines qu'il n'était pas possible d'étudier précédemment simultanément.

Peut-on parler de culture générale à l'université ? Oui, dans le même sens que celui finalement adopté pour le lycée. La culture générale est cette culture qui s'élabore à la marge des enseignements disciplinaires, dans les parcours mixtes et dans les enseignements interdisciplinaires. Son but est évident. Puisqu'elle est destinée aux étudiants s'engageant dans les études les plus longues, elle apporte un regard réflexif sur la discipline principalement envisagée, et permet de mieux définir son projet d'étude. Elle est essentiellement ouverture et liberté à la fois, accessoire et au service d'un enseignement disciplinaire strict et de haut niveau, pour lequel les compétences demeurent primordiales.

Nous voudrions examiner à présent quelques-uns des enseignements interdisciplinaires possibles à l'université, ainsi que les parcours mixtes. L'enseignement de méthodologie scientifique tel qu'il est pratiqué à l'université Pierre et Marie Curie (Paris 6) a une visée pratique, en aidant l'étudiant à lire des articles scientifiques (initialement des articles de vulgarisation scientifique), à en faire des résumés, à élaborer un poster, une communication orale. C'est en soi un lieu d'interdisciplinarité intéressant parce que s'y côtoient les thèmes scientifiques les plus divers, et parce que certains enseignants sont issus des sciences humaines (histoire des sciences). Le cours d'histoire des sciences est un lieu plus propice encore pour croiser les sciences avec la sociologie, la philosophie, l'épistémologie et l'histoire. Mais ces enseignements sont très divers en fonction des niveaux et des publics envisagés, selon que les sciences traitées sont plus ou moins spécialisées (thèmes *science et humanisme - science et religion* < *histoire des sciences biologiques* < *histoire de la relativité générale*) et aussi selon le niveau d'exigence en sciences humaines. Ce niveau est maximal pour les étudiants des formations d'histoire et philosophie des sciences (Paris 7) et des parcours mixtes, comme les doubles cursus *Histoire-Sciences* (Paris 4, Sorbonne-Paris 6) et *Philosophie-Sciences* (Paris 4, Sorbonne-Paris 6). Tantôt le cours d'histoire des sciences est délivré par un philosophe, tantôt par un historien des sciences de formation initialement scientifique, et parfois par ces deux types d'enseignants ensemble. De nombreux autres doubles cursus se sont mis en place ces dernières années comme *Sciences Po-Sciences*, *Sciences-Musicologie*, *Sciences Po-Philosophie*, *Sciences- Droit*, *Sciences-Humanités*, *Sciences Po-Histoire*, *Sciences-Langues* (diverses langues). Ces cursus ne constituent nullement des cursus de culture générale, mais parce que les enseignements sont diversifiés et délivrés avec un esprit de liberté, parfois en concertation avec les étudiants, ce sont des formations où règne l'esprit de la culture générale tel qu'on l'a défini et prôné dans l'optique d'une formation disciplinaire spécialisée.

On pourrait présumer que toute cette réflexion a été construite de manière partielle à la manière d'un article scientifique inversant dans son écriture la description des contextes de découverte et de justification, mais il n'en est rien. Camille Saint-Saëns avait raison de défendre en son temps la culture musicale dès l'école primaire comme partie prenante de la

culture générale<sup>67</sup> – le manque d’enseignement musical demeurant une lacune du système éducatif français<sup>68</sup> – mais aujourd’hui, le combat pour la culture générale est sorti de cette adolescence bien française, alors qu’elle y retourne à l’étranger dans certaines universités. Cette culture générale devient universelle et libre, à cultiver partout, sous toutes ses formes. Comme chaque chose de notre temps, elle est entrée dans le paradigme de la complexité, en simplifiant du même coup ce qu’elle *est*, ce qu’elle porte et son sens actuel dans le monde.

Remerciements : Je remercie Chantal Barbara pour sa relecture et ses suggestions.

Jean-Gaël Barbara est ancien élève de l’Ecole normale supérieure de Lyon, chercheur au CNRS, neuroscientifique et historien des sciences. Il est membre du laboratoire de neurobiologie CNRS UMR 7102, à l’université Pierre et Marie Curie (Paris 6) et chercheur associé au laboratoire sciences, philosophie, épistémologie CNRS UMR 7219, à l’université Denis Diderot (Paris 7). Il est responsable du groupe des historiens des neurosciences à la Société des Neurosciences, et co-responsable des doubles cursus Sciences-Histoire et Sciences-Philosophie (Paris 6-Paris 4). Son travail de recherche porte sur l’histoire des neurosciences. Il a récemment publié deux ouvrages sur l’essor du concept du neurone et ses applications théoriques au XX<sup>e</sup> siècle, *La naissance du neurone* (Vrin, 2010) et *Le paradigme neuronal* (Hermann, 2010).

---

<sup>67</sup> Nous remercions Stéphane Leteuré, professeur d’histoire, pour la communication du Rapport de M. Camille Saint-Saëns, in *Rapports sur l’enseignement du chant dans les écoles primaires*, Paris, Imprimerie nationale, 1881, p. 5-6.

<sup>68</sup> En dehors des classes spécialisées, de la classe de musique du collège et des possibilités d’option au baccalauréat.