

n° 484

Janvier - février 2017

Culture générale et spécialisation

Société des agrégés de l'Université
Fondée en 1914 (Enseignement masculin) et 1920 (Enseignement féminin), unifiée en 1948

Siège social
25, rue Descartes
75005 Paris
tél. 01 46 33 00 79
www.societedesagreges.net

Directrice de la publication
Blanche Lochmann
Graphisme
Nattacha Ribac
Impression
Imprimerie De Chabrol

6 numéros par an
4000 exemplaires
C.P.A.P. n° 0118 G 86989
Dépôt légal 1^{er} trimestre 2017
ISSN 1268-6565

Fondée en 1914 pour défendre les intérêts des agrégés, la Société des agrégés de l'Université promeut un enseignement équitable, exigeant et républicain. Elle porte un regard attentif sur l'actualité législative et réglementaire. Elle a développé une expertise en matière de droit de l'éducation. Elle apporte des conseils à ses adhérents ainsi qu'un soutien dans leurs démarches administratives. Son action bénéficie des hautes compétences de ses membres, qui exercent dans l'enseignement public (secondaire et supérieur), dans l'enseignement privé, dans la haute administration ou dans le secteur privé. Depuis 1948, les statuts veillent à l'observation de la parité entre hommes et femmes dans la composition du Bureau et du Comité.

Nos contributions et nos réactions à l'actualité sur www.societedesagreges.net et www.societedesagreges.net/blog/

Sommaire

Éditorial

- 3 La réflexion au cœur de notre engagement
Blanche Lochmann
- 4 Faire culture commune?
Blanche Lochmann
- 6 Histoire et culture générale
Bruno Benoit

Le système scolaire entre culture générale et disciplines

- 12 L'esprit de spécialité : force ou plaie de l'enseignement secondaire ? Une polémique récurrente
Yves Verneuil
- 36 Définir la culture générale – ce que disent les manuels
Sophie Feller

Culture générale et héritage antique

Comment concevoir la transmission de notre héritage antique à l'école ?

- 50 Une Antiquité redéfinie et non amoindrie
François Martin
- 66 Seuls les textes restent vivants
Cecilia Suzzoni

La culture générale et le monde

- 78 L'éducation populaire chez Simone Weil
Alexandre Massipe
- 92 Jules Verne et le partage du savoir
Philippe Mustière
- 104 Enseignement technique et technologique : quelle culture et quelle spécialisation dans les pratiques professionnelles ?
Bertrand Vieille

La réflexion au cœur de notre engagement

Nos lecteurs seront peut-être surpris de la forme un peu singulière que revêt ce n° 484 qui donne la part belle au dossier thématique, plus étoffé que d'ordinaire. Le Bureau a considéré que ce serait une bonne chose que de faire profiter tous nos abonnés des réflexions conduites lors de la journée d'étude de 2015.

Quel débat aurait été plus propre à illustrer notre engagement au service du concours de l'agrégation, qui lie étroitement culture générale et spécialisation ? S'ouvrant pour une large part sur des disciplines connexes, évaluant connaissances générales solides et thèmes de recherche plus étroits, le concours forme un esprit acéré, une tête bien faite, capable de mener des travaux extrêmement précis appuyés sur une culture générale étendue.

La Société des agrégés poursuit ainsi ses travaux sur l'enseignement et la recherche. Dans un an, nous nous demanderons, question essentielle, quelle est la place des femmes dans l'Éducation nationale et l'enseignement supérieur. Alors que nous fêterons en 2018 les 70 ans de la réunion des deux associations masculine et féminine, nous retrouverons, bien vives, les demandes et inquiétudes de la section féminine de la Société des agrégés et mesurerons le chemin parcouru.

Ce numéro ne prétend pas répondre à toutes les interrogations, nombreuses, posées par le siècle aux professeurs et à toutes les personnes soucieuses de transmission. Nous serions heureux qu'il soit parvenu à susciter les bonnes questions !

Blanche Lochmann

31 janvier 2017

Faire culture commune?

La quatrième journée d'étude de la Société des agrégés s'est déroulée quelques jours après les attentats du 13 novembre 2015. Fallait-il renoncer à la tenir? Il nous a semblé qu'elle nous permettrait de rendre hommage à notre façon – façon bien entendu très modeste et sans prétention – au courage de tous ceux qui en ont fait preuve pendant ces semaines difficiles. Il est important de promouvoir une culture qui ne se borne pas à l'achat de « produits culturels » mais qui soit le fondement commun de nos existences à tous et de notre humanité.

Nous avons souhaité, au cours de cette journée, analyser le concept de culture générale. Si la culture des lettres, des arts, des sciences, est une métaphore ancienne, il semble que l'emploi du mot seul, sans complément du nom ou avec l'adjectif « générale » soit plus récent. Tout avis péremptoire sur cette question serait déplacé mais il semble que l'expression est absente du XIX^e siècle. Pas une seule apparition dans toute la « Comédie humaine » quand, dans le *Dictionnaire des idées reçues*, c'est à « érudition » que Flaubert fit place: pas de « culture » et encore moins de « culture générale ».

J'ai proposé au Bureau, qui l'a bien volontiers accepté, d'associer cette expression dans notre réflexion au mot « spécialisation ». Nous voyons la spécialisation à l'œuvre dans notre vie: nous ne sommes plus capables de concevoir la complexité des objets qui nous entourent. Nous la voyons dans notre enseignement supérieur: les champs d'études se multiplient et se restreignent. Nous la voyons en politique, dans les médias: le recours aux experts et spécialistes est systématique. Nous la voyons dans nos propres efforts pour continuer à entretenir nos connaissances: nos navigations sur le net, assistées par les moteurs de recherche, tracent, de manière inéluctable, un périmètre de plus en

plus restreint qui nous incite, si nous n'y prenons garde, à creuser le même sillon dans des domaines trop étroits.

La réponse de l'école à ce morcellement du savoir n'apparaît pas vraiment satisfaisante: perdue dans les contradictions de notre époque, elle ne propose pas de vision unificatrice. Plus les connaissances s'étendent, plus l'école se recroqueville sur un socle commun réduit, plus elle a recours à une interdisciplinarité sans discipline, difficile à mettre en œuvre. Pire, elle fait de la « culture générale » une discipline scolaire spécifique et spécialisée!

La culture générale tient-elle du bien commun quand la spécialisation entraînerait l'isolement? Au contraire la culture générale dans l'imprécision de ses contours serait-elle superficielle par rapport à la culture exhaustive d'un seul domaine? Comment culture générale et spécialisation peuvent-elles se concilier? Comment trouver les moyens d'une discussion commune, comment trouver ce qui nous rassemble tous au-delà de nos différences? Y a-t-il une culture générale scolaire?

Les contributeurs qui ont aimablement accepté de participer et que je remercie chaleureusement¹, nous aideront à y voir plus clair dans le fonctionnement de ce couple. Chacun a choisi de partir d'un point de vue différent, nous verrons s'ils parviennent à une définition commune.

Blanche Lochmann

1. Le Bureau remercie également, pour leur apport précieux aux journées, Pascale Paulat (Ère de jeu) et Nicole Mathieu (directrice honoraire de recherche au CNRS).

Bruno Benoît,
Président de l'APHG Professeur
d'Histoire contemporaine IEP
de Lyon.

Histoire et culture générale

L' Histoire, c'est dire comment les choses se sont passées, donc les connaître, voire les interpréter, mais pas du tout les inventer. Quant à la culture générale, c'est comme la confiture, moins on en a, plus on l'étale, mais ce n'est pas parce que la culture est dite générale qu'elle est une culture au rabais. Bien au contraire, elle est exigeante, car elle embrasse de façon très large. Au-delà de ces approches, l'association entre ces deux termes me paraît aller de soi, être naturelle comme deux sœurs.

En effet, l'Histoire s'affirmant comme la science du passé est riche de savoirs où se mêlent portraits, événements, discours en tous genres, traités, dates fondatrices, symboliques ou traumatiques. S'intéresser aux faits historiques permet de cheminer de concert avec la culture générale, à condition que ceux et celles qui y font référence :

- fassent des efforts d'apprentissage car l'Histoire demande qu'on apprenne ;
- acquièrent une méthode pour organiser leurs savoirs et les rendre opérationnels ;
- Maîtrisent le vocabulaire et la chronologie ;
- remettent régulièrement leurs connaissances à niveau car la science historique évolue avec la recherche.

Apprendre, organiser, maîtriser, actualiser, c'est bien mais tout cela dans quel but, à part chercher à être érudit, bon élève ou réussir un concours ? Si l'Histoire ne servait qu'à cela, elle serait une science manquant d'ambition. Il est donc nécessaire de s'interroger : « À quoi sert l'Histoire ? », question utile à nous enseignants, mais aussi citoyens et citoyennes.

L'Histoire sert à...

Exemple de la Révolution française

1. **structurer** le temps passé, à nous positionner par rapport à ce temps passé, à nous situer sur l'échelle chronologique et à tirer du passé des références éclairantes pour le présent;

Le drapeau tricolore	L'organisation territoriale
La Marseillaise	Liberté et Égalité
La République une et indivisible	Le Franc
Des élections régulières	La première approche de la laïcité

2. **comprendre** le monde et nous permettre d'aller plus loin dans l'analyse que le journal télévisé de 20 h ou les commentaires radiophoniques;

La Révolution française a été un véritable laboratoire politique, dont nous sommes les héritiers, mais aussi de nombreux pays ont pris la Révolution française comme référence
Elle a offert une galerie de portraits exceptionnels

3. **former** à la citoyenneté, au vivre ensemble, ce qui est fondamental dans une société multiculturelle, c'est-à-dire qu'elle fournit des outils culturels;

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen
La Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne
La citoyenneté
La souveraineté du peuple déléguée à des députés
La première suppression de l'esclavage

4. **participer** à la formation et au renforcement de l'intégration de chacun de nous dans les différents territoires que nous sommes amenés à côtoyer et ce, par le récit local, national, européen et mondial;

La patrie en danger
La nation
Le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes
Les républiques soeurs

5. **éclairer** le fait commémoratif, mais aussi les manifestations sociétales, qui sont des moments de retour vers le passé pour les citoyens et citoyennes d'aujourd'hui en fournissant les éléments permettant de dépasser les clivages et les oppositions;

Le 14 juillet
Les manifestations dans la rue pour réclamer un changement, la fameuse souveraineté directe

6. **ouvrir** les esprits sur des mondes et des civilisations qui ne sont pas les nôtres, ce qui permet des études comparées, mais aussi des occurrences entre les autres et nous.

La révolution anglaise
La Révolution américaine
La révolution russe
La révolution chinoise
Les révolutions arabes

Cet exemple a nécessité des connaissances chronologiques, politiques, économiques, littéraires, de vocabulaire, culturelles, donc c'est un exercice de culture générale.

Le système scolaire entre culture générale et disciplines

Yves Verneuil est agrégé d'histoire, docteur en histoire, ancien professeur de khâgne et maître de conférences en histoire contemporaine à l'Université de Reims Champagne-Ardenne – ESPE. Il est l'auteur de l'ouvrage *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

La question des apports respectifs d'un enseignement général et d'un enseignement disciplinaire est au cœur de la plupart des réformes de l'Éducation nationale. Elle est toujours liée à la condition enseignante et à la définition difficile des qualités propres au professeur.

L'esprit de spécialité : force ou plaie de l'enseignement secondaire ? Une polémique récurrente

En 1919, dans une brochure à destination des pays d'Amérique latine, l'inspecteur général de l'Instruction publique Georges Gastinel cherche à décrire les caractéristiques de l'enseignement secondaire français. Voulant montrer ce qui doit demeurer l'essence de cet enseignement, il écrit :

« Voici bientôt quatre siècles que la France tient en défiance l'esprit de spécialisation : au temps de la Renaissance érudite, son idéal c'est l'humaniste en proie à la plus vaste, à la plus réaliste des curiosités ; à l'époque des salons, c'est l'"honnête homme", sorte de "gentleman" plus cultivé, plus désireux de plaire, qui "ne se pique de rien", mais a "des clartés sur tout" ; au XVIII^e siècle, c'est le "Philosophe" qui participe et contribue au "progrès des lumières", dont il attend l'amélioration de la vie ; plus tard, pendant l'expansion du lyrisme romantique, c'est le poète-penseur, qui trouve sous l'émotion individuelle et fugitive, le sentiment collectif, l'universelle vérité ; hier, aujourd'hui même, c'est le savant qui cherche dans la découverte, avec un bien matériel, un enseignement philosophique pour l'espèce entière. "Homo sum", le vieux mot de Térence, pourrait être la devise commune de Rabelais, de Pascal, de Diderot, de Lamartine et de Claude Bernard, comme celle de Montaigne, de Molière, de Voltaire et de Victor Hugo et de Pasteur. Et l'on voudrait que la démocratie

1. Georges Gastinel, *L'enseignement secondaire en France*, Paris, Collection du Groupement, 1919, p. 30-31.

2. Gaston Boissier, « Les réformes de l'enseignement. II : L'enseignement secondaire », *Revue des deux Mondes*, août 1869, p. 931-933.

française, lorsqu'elle instruit son élite, désertât de tels exemples ? Sans doute, elle ne se propose en aucune mesure d'ébaucher dans l'adolescent, "l'homme universel" du XVII^e siècle, ou l'Encyclopédiste du XVIII^e, mais elle veut, du moins, que chacun s'éveille au sentiment de l'humanité et découvre, à travers les variantes individuelles, l'ample unité qui les embrasse toutes»¹.

L'esprit de spécialisation semble donc répudié de l'enseignement secondaire. Et pourtant, en 1869, une autre figure éminente de l'Instruction publique, Gaston Boissier, qui passait alors des fonctions de maître de conférences à l'École normale supérieure à celles de professeur au Collège de France, regrettait, dans un article sur l'enseignement secondaire publié dans la *Revue des deux Mondes*, que l'administration semble souvent s'évertuer à empêcher le professeur de l'enseignement secondaire d'approfondir ses connaissances disciplinaires :

« On ne saurait croire la peine qu'éprouve chez nous un professeur, non seulement à devenir un savant, si son goût le porte vers l'érudition, mais à se faire pardonner de l'être. [...] La première pensée de son proviseur, en le voyant si occupé de travaux si étrangers à sa classe, sera de se défier. [...] Il est admis chez nous que le professeur est l'homme du lycée et qu'il lui doit son temps. [...] N'est-ce pas une sorte de larcin qu'il commet en l'employant ailleurs ? S'il ne faisait rien, on ne pourrait pas l'accuser de faire autre chose que sa classe ; mais comme il a l'imprudence de travailler, il devient suspect »².

Cet éloge de la spécialisation est-il contradictoire avec cette volonté de conserver un caractère général à l'enseignement secondaire que l'on a pu discerner dans le propos de l'inspecteur Gastinel ? Il serait évidemment absurde de prétendre que ce caractère général devrait nécessairement avoir pour corollaire le recrutement de professeurs généralistes dénués de toute spécialisation disciplinaire. Il n'en reste pas moins qu'il existe une sorte de paradoxe à vouloir faire de l'enseignement secondaire, contrairement à l'enseignement supérieur, un enseignement de portée générale, tout en recrutant des professeurs spécialisés. Ce paradoxe est ancien. Il est à la base de quatre critiques

récurrentes qui tendent toutes à suggérer que, loin d'être pour l'enseignement secondaire une force, la spécialisation disciplinaire de ses professeurs constituerait au contraire son principal défaut.

3. *Ibid.*, p. 931.

4. André Chervel, *Histoire de l'agrégation*, Paris, INRP/Éditions KIMÉ, 1993.

La spécialisation disciplinaire, gage d'inaptitude pédagogique ?

Dans l'article précédemment cité, Gaston Boissier déplore que le travail de spécialisation disciplinaire soit trop souvent considéré non pas comme un gage de qualité de l'enseignement, mais au contraire comme un obstacle à l'efficacité pédagogique, comme si le fait d'être savant empêchait de savoir se mettre à la portée des enfants :

« Que de fois n'avons-nous pas entendu soutenir que la science et l'art d'enseigner ne sont pas seulement différents [sic], qu'ils sont contraires, et qu'un érudit est rarement un professeur ? [...]

« Peut-être un savant ne sera-t-il pas toujours un professeur irréprochable ; il aura du moins cette qualité de s'intéresser aux choses dont il parle, ce qui est le meilleur moyen d'y intéresser les autres. [...] Si celui-là parle jamais de l'auteur qu'il connaît si bien, ce ne sera qu'avec passion, et il donnera sans doute à ceux qui l'écouteront le goût de l'étudier. La science n'est donc pas un obstacle, comme on affecte de le dire, c'est un secours pour l'enseignement »³.

La critique du professeur savant, mais mauvais pédagogue est ancienne. Dès le XIX^e siècle, elle a servi de support à des réformes ministérielles. L'agrégation, qui s'est progressivement spécialisée à partir de la monarchie de Juillet⁴, est régulièrement dans le collimateur. Dès 1845, le ministre de l'Instruction publique Achille Narcisse de Salvandy déplore le trop haut degré de spécialisation qu'aurait atteint le concours de l'agrégation :

« Toutes nos institutions pédagogiques ont été calculées pour ajouter de plus en plus l'instruction à l'instruction ; mais la science même de l'enseignement, la science surtout de l'éducation, ne sont professées nulle part. On fait dans nos écoles spéciales des

5. Narcisse Achille de Salvandy, « Rapport au Roi » en vue de l'ordonnance du 6 décembre 1845, *Bulletin de l'université et des établissements scientifiques et littéraires*, n°14, p. 245-250.

grammairiens, des latinistes, des mathématiciens, des philosophes, des hellénistes. Rien ne constate qu'on s'attache à faire des professeurs, à former des instituteurs de l'enfance et de la jeunesse. Les épreuves diverses, les nombreux examens ne s'appliquent pas à cette mission difficile d'élever l'homme et le citoyen. [...] Des maîtres tels que ceux que forme l'École normale peuvent-ils ignorer les méthodes accréditées qui ont prévalu en divers temps, les auteurs consacrés qui ont écrit en ces matières? Une science qui comprend tant d'études et tant de devoirs mérite un enseignement spécial»⁵.

Cependant, si des conférences de pédagogie sont instituées à l'École normale supérieure (elles péricliteront vite), la structure du concours de l'agrégation n'est pas modifiée. Tel n'est plus le cas avec la réforme décidée par Hippolyte Fortoul en 1853. La circulaire du 8 mars 1853 la justifie en pointant du doigt l'inadaptation du concours à sa finalité: du fait de la spécialisation qu'il a connue sous la monarchie de Juillet, son niveau n'aurait plus aucun rapport avec les exigences de l'enseignement secondaire.

« [Les candidats] pouvaient, grâce à une mémoire habilement cultivée et à beaucoup d'aplomb, devenir de très redoutables joueurs, soutenir une thèse brillante et résoudre quelques questions ardues, sans avoir la moindre idée de la tenue d'une classe, sans être en état de diriger les exercices d'une division de cinquième. [...]

« Le nouveau règlement affranchit désormais [les candidats] de la dure nécessité d'user les forces de leur esprit dans de vaines subtilités scientifiques, ou de recueillir laborieusement toutes ces curiosités historiques, philosophiques, littéraires, philologiques, qui peuvent occuper les loisirs des membres d'une académie, mais n'ont guère d'application dans l'enseignement de nos lycées ».

L'agrégation est (théoriquement) transformée en simple examen, et des épreuves professionnelles, telles que la correction de copies sont prévues. Hippolyte Fortoul décide par ailleurs de réduire les ordres d'agrégation à deux: on sera désormais soit agrégé pour les lettres, soit agrégé pour les sciences. Cette réforme va de pair avec l'impératif

de polyvalence des professeurs. « *Il serait étrange, en effet, que dans nos lycées un professeur de mathématiques se déclarât incapable d'enseigner les éléments de la physique ou de l'histoire naturelle; qu'un professeur de logique ne pût, au besoin, faire une classe de grammaire, ou un professeur d'histoire une classe d'humanités* ».

6. Ancien inspecteur général, Victor Duruy, nommé ministre de l'Instruction publique en 1863, décide de revenir à des agrégations spécialisées.

Cependant, rapidement, les inspecteurs généraux dénoncent l'abaissement du niveau qui résulterait de la création des nouvelles agrégations, vite surnommées « *agrégations omnibus* ». Ce ne serait pas seulement le niveau des lauréats, mais aussi le niveau de l'enseignement qui en souffrirait. Ce constat tendrait à prouver que la spécialisation disciplinaire n'était pas un obstacle à l'efficacité pédagogique⁶. Gaston Boissier, qui alors était professeur de lycée, se souvient sûrement de l'épisode des *agrégations omnibus* d'Hippolyte Fortoul. Maints professeurs de lycée ont eu alors l'impression que la politique du ministre de l'Instruction publique du Second Empire autoritaire visait délibérément à abaisser le niveau de l'enseignement, aux fins de diminuer l'esprit critique et des professeurs et des élèves. Il est intéressant de remarquer qu'un tel sentiment existe encore parfois de nos jours: certains professeurs estiment en effet que les attaques contre l'attachement des enseignants du secondaire à leur discipline d'enseignement masqueraient la volonté de faire en sorte que collègues et lycées forment une population docile aux exigences du nouveau capitalisme mondial. L'orientation vers les compétences plutôt que vers les savoirs disciplinaires témoignerait du dessein de produire une main d'œuvre dénuée d'esprit critique.

La critique du professeur « trop savant » a, bien entendu, suscité une argumentation contraire, qui a été portée en particulier par la Société des agrégés. « *Jamais un professeur ignorant ne rendra un élève savant* », se plaisait à répéter son président Guy Bayet, dans les années 1980. Plus généralement, et depuis sa fondation en 1914, la Société des agrégés a toujours soutenu qu'un haut degré de savoir disciplinaire était nécessaire pour les professeurs de l'enseignement secondaire. À ceux qui faisaient observer que ce principe devait être modulé, le savoir exigé d'un professeur des classes terminales devant être supérieur à celui exigé d'un professeur exerçant dans la classe de sixième, la Société des agrégés a traditionnellement répliqué que le maître doit

7. Conçu à l'origine comme une voie de promotion pour les instituteurs, l'accès au corps des PEGC a été ouvert par le décret du 30 mai 1969 aux titulaires de la première année du diplôme universitaire d'études littéraires (DUEL) ou du diplôme universitaire d'études scientifiques (DUES). Cf. Dominique Bret, « Entre primaire et secondaire : la formation des maîtres et professeurs de CEG », in Antoine Prost (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 74.

8. Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil, 1984, p. 71.

9. *La France en mai 1981. Études et rapports de la commission du bilan. L'enseignement et le développement scientifique*, Paris, La documentation française, décembre 1981.

posséder un savoir bien supérieur à celui qu'il doit dispenser dans le cadre de son enseignement, car seul un haut degré de savoir permet de maîtriser sa discipline et de lui donner un sens. Le professeur moins savant est au contraire dominé par sa matière et ne sait pas la rendre intéressante. En outre, il importe de donner de bonnes directions dès la classe de sixième.

Les polémiques sur les effets, positifs ou néfastes, de la spécialisation disciplinaire des professeurs de l'enseignement secondaire ont pu diviser les professeurs eux-mêmes, notamment dans les années 1970 et au début des années 1980, quand, dans les collèges, s'opposaient les professeurs « de type lycée » (agrégés et certifiés) et les professeurs « de type collège » (les PEGC), les premiers spécialisés, les seconds, le plus souvent anciens instituteurs, bivalents⁷. Dans une enquête sur les professeurs de l'enseignement secondaire menée dans les années 1982-1984, Hervé Hamon et Patrick Rotman rapportent les propos de Suzanne Bayard, certifiée d'allemand :

« Ce que je pense des PEGC ? Là, vous m'obligez à être méchante. [...] Même si ce n'est pas leur faute, les PEGC sont moins formés que les professeurs spécialisés. C'est la mort de l'enseignement, les PEGC ; c'est une victoire du syndicat des instituteurs, mais c'est la mort de l'enseignement ! Ce qui leur manque ? Le savoir. En langues, du moins, c'est évident. Mes cinq enfants ont tous débuté en anglais avec des PEGC : ils sont nuls en anglais »⁸.

En 1981, le professeur Laurent Schwartz est chargé par le gouvernement socialiste d'établir le chapitre « éducation » du rapport de la Commission sur l'état de la France⁹. Réclamant avant tout un enseignement de qualité (en 1983, cet homme de gauche fondera l'association Qualité de la science française), l'illustre mathématicien, titulaire de la médaille Fields, met directement en cause la valeur des PEGC dans l'échec de l'enseignement dans les collèges. Son rapport dénonce le niveau des PEGC, reçus au CAPCEG sans grande sélection. Il accuse le SNI-PEGC d'avoir sacrifié la qualité des maîtres des collèges (qui devraient tous être au moins licenciés, selon le rapport) à sa volonté de puissance politique et sociale. Le SNI-PEGC réplique en traitant Laurent Schwartz de « grand bourgeois élitiste et réaction-

naire en matière d'éducation ». Nul doute, toutefois, que l'audience accordée à ce rapport aura contribué à ce que le gouvernement de cohabitation, en 1987, ne décide l'arrêt du recrutement des PEGC.

Spécialisation (des professeurs) et surmenage (des élèves)

Les professeurs du second degré, paraît-il, passent les concours de l'enseignement parce qu'ils aiment leur discipline, non pour devenir enseignants. Il est difficile d'apprécier la valeur de ce lieu commun. En tout cas, celui-ci a pour corollaire une autre critique : dans les lycées et les collèges, chaque professeur ne verrait que par sa discipline, sans se soucier de ce qui se passe à côté. Beaucoup de parents d'élèves dénoncent fréquemment l'absence de coordination entre les professeurs dans la distribution des devoirs, tant des devoirs en classe que des devoirs à la maison. La Fédération des parents d'élèves le déploie déjà, en 1930 :

« La multiplicité des professeurs contribue certainement au surmenage parce qu'un grand nombre d'entre eux ont une indépendance farouche, et n'admettant pas qu'un de leurs collègues ou même le chef d'établissement contrôlent leur travail qu'ils donnent à leurs élèves, ne veulent pas non plus s'informer de celui que donnent leurs collègues »¹⁰.

L'étroitesse de vues des professeurs expliquerait aussi que les programmes soient trop chargés. Au lieu de craindre le surmenage des élèves, chaque professeur redouterait plutôt la baisse des exigences dans sa discipline (car il serait prêt à accepter l'idée de la nécessité d'un allègement des programmes... dans les autres disciplines). Ce travers serait ancien. En tout cas, il a été précocement dénoncé. En 1933, il a même eu pour conséquence une réforme du Conseil supérieur de l'instruction publique (CSIP). Jules Ferry avait voulu que cette instance, qui doit donner son avis sur les programmes, fût composée uniquement d'enseignants. Sans parler du directeur de l'enseignement secondaire, étaient représentés, pour les lycées, huit agrégés, et pour les collèges communaux, deux licenciés. Chaque agrégé était élu par les agrégés de la même discipline au scrutin direct. Par

10. *Revue universitaire*, 1930, II, p. 125, cité par Éveline Héry, *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 61.

11. Sénat, annexe au procès verbal de la 2^e séance du 3 novembre 1933, p. 3.
12. *Ibid.*, p. 7.
13. *Annales de la Chambre des députés, 14^e législature, Documents parlementaires, session de 1931*, p. 1027-1028.
14. Sénat, annexe au procès verbal de la 2^e séance du 3 novembre 1933, p. 4.
15. *Journal officiel de la République française, débats parlementaires, Sénat, 1933*, p. 1896-1897.

la suite, ce dispositif a été critiqué : la spécialisation des délégués des agrégés, ainsi que leur mode d'élection, les empêcheraient de savoir adopter un point de vue général. En 1931, deux ans après qu'a été réunie une « commission sur le surmenage », le ministre de l'Instruction publique Mario Roustan dépose un projet de loi visant à modifier la composition du CSIP. Le point le plus important concerne la représentation des parents d'élèves. L'exposé des motifs du projet de loi estime qu'« *il est juste que les familles, par la présence de représentants en nombre suffisant, tempèrent l'action trop spécialement technique d'un conseil presque exclusivement corporatif* »¹¹. Pour Georges Portmann, rapporteur du projet au Sénat, ces « usagers » que sont les parents d'élèves feront « *entendre la voix de la raison* »¹². Autrement dit, le point de vue étroitement spécialiste des professeurs ne serait pas toujours raisonnable. L'autre innovation importante est l'établissement d'une représentation des chefs d'établissement secondaire. Ce n'est pas le ministre, mais la commission de la Chambre qui a fait cette proposition (acceptée par le ministre). Cette introduction est justifiée, selon elle, par la lutte contre le surmenage. Selon le rapporteur à la Chambre des députés, Alexandre Lefas, chaque professeur tend en effet à se considérer surtout comme le mandataire de la spécialité à laquelle il appartient. Les chefs d'établissement seront les représentants de la « pédagogie générale », car ils ont une vue d'ensemble sur les travaux des élèves ; ce sont eux, en outre, qui reçoivent les visites des familles¹³. Dans son rapport pour le Sénat, Georges Portmann, justifie de la même manière cette introduction par la vue globale des chefs d'établissement, qui permettra de faire contrepoids aux vues étroitement disciplinaires des agrégés : « *Chacun des représentants des différentes spécialités a une tendance assez naturelle à ne vouloir rien sacrifier des heures réservées à sa spécialité. Les proviseurs, principaux et directrices ont une vue plus objective et plus impartiale des allègements et accommodements nécessaires* »¹⁴. Lors du débat au Sénat, il accentue encore le trait : « *Nous sommes tous d'accord pour penser qu'en présence de ces délégués qui reçoivent de véritables mandats impératifs, de ne rien sacrifier des heures de leurs spécialités dans les programmes scolaires, les proviseurs et directrices de lycée, les principaux et directrices de collège auront une vue plus impartiale des allègements et des accommodements nécessaires pour contrebalancer l'excès de la spécialisation* »¹⁵. Comme celle des parents d'élèves, l'introduction des chefs d'établissement secon-

taire a donc expressément pour but de rendre plus raisonnables les programmes, en servant de contrepoids à l'aveuglement disciplinaire de la représentation des agrégés.

De nos jours, la critique de l'aveuglement disciplinaire est parfois encore adressée aux sociétés de spécialistes, voire à l'organisation de l'Inspection générale en groupes disciplinaires. Ce fut une des raisons de l'institution du Conseil national des programmes (CNP) par la loi du 10 juillet 1989, qui pose que l'élève est au centre – et non plus les savoirs disciplinaires. Parmi les critiques de l'organisation disciplinaire de l'Inspection générale, on trouve Bernard Toulemonde, lui-même inspecteur général, après avoir été directeur au ministère de l'Éducation nationale et recteur. À ses yeux, la structuration disciplinaire de l'Inspection générale aurait pour conséquence un « *patriotisme des disciplines* », défendant bec et ongles leurs horaires, leurs coefficients au baccalauréat ou le nombre de postes mis au concours de recrutement »¹⁶. De toute façon, pour lui, ce système ne répond plus aux exigences d'aujourd'hui, puisque les réformes pédagogiques mettent au cœur de leurs préoccupations le décroisement disciplinaire, le travail d'équipe et les apprentissages transversaux.

Spécialisation disciplinaire et éclatement des enseignements

Une autre critique attribue au caractère disciplinaire de l'identité professionnelle des professeurs de l'enseignement secondaire la difficulté de ces derniers à accepter de réfléchir aux compétences qu'ils doivent faire acquérir aux élèves, conformément aux prescriptions du socle commun de connaissances et de compétences issu de la loi du 23 avril 2005. Cependant, s'il est vrai que l'orientation vers les compétences doit conduire les professeurs à réfléchir différemment aux objectifs de leurs cours, on ne peut pas dire que le raisonnement en termes de compétences soit contradictoire avec le maintien d'un enseignement structuré en disciplines, et donc avec le recrutement de professeurs spécialisés. En revanche, cette orientation devrait les mener vers un travail réalisé davantage en équipe.

16. Bernard Toulemonde, « La révolution silencieuse de l'après-89 », in Jean-Pierre Rioux (dir.), *Deux cents ans d'Inspection générale, 1802-2002*, Paris, Fayard, 2002, p. 366.

17. *La Correspondance universitaire*, n° 6, 10 juillet 1897, p. 82-83.

18. André Robert, *L'École en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, p. 205 et p. 221.

19. Les EPI et leurs huit thématiques de travail, définies dans les programmes, seront pris en charge par les enseignants de toutes les matières de façon interdisciplinaire. Les enseignants définiront en équipe les contenus des cours.

20. Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Le problème est que, selon certains observateurs, l'obnubilisation disciplinaire expliquerait la difficulté de faire travailler les professeurs en équipe. Là encore, la critique est ancienne. En 1897, le « vieil universitaire » qui rédige les éditoriaux de la *Correspondance universitaire* suggère que les difficultés rencontrées par les assemblées de professeurs (instituées en 1881) ne tiendraient pas seulement aux résistances des proviseurs : nombreux seraient en effet les professeurs à voir dans ces réunions le spectre d'une concertation pédagogique dans laquelle ils apercevraient le risque d'« *un empiètement sur leur liberté, une sorte de servitude intellectuelle qu'ils repoussent* »¹⁷. On peut considérer les réticences actuelles des professeurs de lycée envers la constitution des conseils pédagogiques d'établissement comme un héritage de cette attitude. Mais peut-être s'agit-il moins là de repli disciplinaire que de désir d'indépendance, que favorise la « structure cellulaire » de l'établissement (c'est-à-dire le désir des professeurs de rester indépendants dans leur classe).

En revanche, l'éparpillement disciplinaire, allié à l'absence de coordination de professeurs peu épris d'activités interdisciplinaires, aurait pour résultat l'absence de sens, pour beaucoup d'élèves, des enseignements reçus. On sait que ce fut une des raisons de la création des travaux personnels encadrés (TPE), à partir de 1999¹⁸. Dans les collèges, les IDD s'inscrivent dans la même optique. Les EPI¹⁹ qui doivent voir le jour à la rentrée 2016 doivent également favoriser la rupture avec l'absence de coordination entre les professeurs des diverses disciplines et redonner du sens aux enseignements.

Que, pour une partie des élèves, les savoirs soient privés de sens ne tient pas seulement, à l'évidence, à la dispersion disciplinaire. Certains observateurs dénoncent l'utilitarisme contemporain, d'autres pointent du doigt l'obsession du classement, d'autres encore accusent la « théorie du capital humain », qui entraînerait une « marchandisation du savoir ». Pour ce qui concerne l'enseignement de la littérature, Tzvetan Todorov estime que l'orientation vers l'étude des genres, des registres et des situations d'énonciation ne fait que renforcer la perte de sens, car on semble se préoccuper davantage de sémiotique que du sens des œuvres²⁰. De son côté, Dominique Ottavi estime que certains sociologues ont leur part de responsabilité :

« Les sociologues de la reproduction ont considérablement contribué à relativiser la valeur des savoirs scolaires : une école qui « divise », pour reprendre les termes de Baudelot et Establet, un savoir secondaire qui confère la possession de signes de reconnaissance sociale, des connaissances dont la valeur vient autant de l'usage symbolique qui en est fait, que de leur intérêt intrinsèque, voilà qui n'est pas propre à soutenir la transmission des connaissances, ni à soutenir l'idéal d'une émancipation par le savoir, quel que soit sa forme. Devant le relativisme induit par cette sociologie, a surgi l'interrogation sur le sens des savoirs »²¹.

Il reste que la spécialisation disciplinaire jointe au manque de coordination entre les disciplines contribuerait à amplifier le phénomène de la perte de sens. Les TPE permettraient de redonner du sens, non seulement parce que, conformément aux principes de la « pédagogie nouvelle », ils mettent en activité les élèves sur la base de leurs intérêts propres, mais aussi parce qu'ils permettraient de relier entre elles les connaissances apprises dans le cadre de plusieurs disciplines.

À vrai dire, l'absence de sens donné aux enseignements est parfois attribué à une tout autre raison que la spécialisation disciplinaire des professeurs, pour ne pas dire à une raison inverse : le professeur qui maîtrise insuffisamment sa discipline risque d'être noyé par elle, et incapable non seulement de discerner l'important de l'accessoire, mais encore de donner un sens à son enseignement. À tort ou à raison, certains professeurs « de type lycée » ont ainsi déploré que les PEGC, qui se targuaient pourtant d'avoir reçu une vraie formation pédagogique, faisaient cours accrochés à leurs manuels, en faisant apprendre par cœur des définitions, sans toujours montrer l'intérêt de leur enseignement. Évidemment, il est possible de considérer ces critiques comme l'héritage des appréciations traditionnelles des professeurs de l'enseignement secondaire, dénigrant la portée uniquement encyclopédique de l'enseignement délivré par les « primaires »²². Il reste que, pour leur part, nombre de professeurs de l'enseignement secondaire ont l'impression de savoir donner un sens à leur enseignement grâce à (et non pas en dépit de) leur haut savoir disciplinaire. Certes, contrairement aux maîtres de l'enseignement supérieur, qui élaborent leur matière, ils doivent respecter un programme ; ils estiment néanmoins

21. Dominique Ottavi, « Des savoirs privés de sens? », in Charles Magnin et Christian Alain Muller, *Enseignement secondaire, formation humaniste et société, XVI^e-XXI^e siècle*, Genève, Slatkine, p. 183.

22. Viviane Isambert-Jamati, « Les primaires, ces incapables prétentieux », *Revue française de pédagogie*, n° 73, 1985, p. 57-65.

23. « À tous les membres de l'enseignement secondaire. Notre programme », *L'Union universitaire*, n° 1, 5 avril 1900, p. 2.

24. Le professeur de grammaire enseigne dans les classes de 6^e, 5^e et de 4^e, celui de lettres dans les classes de 3^e, 2^e et rhétorique (1^e).

25. Pierre Gaxotte, *Mon village et moi*, Paris, Flammarion, 1968, p. 249-250. Pierre Gaxotte a fait ses études secondaires au lycée de Bar-le-Duc, avant d'intégrer l'École normale supérieure en 1917 et d'être reçu cacique à l'agrégation d'histoire en 1920.

donner du sens à leur enseignement, qui ne serait pas une accumulation de connaissances délivrées mécaniquement. Traditionnellement, le professeur de l'enseignement secondaire se voit au moins autant comme un intellectuel que comme un fonctionnaire. Il n'est pas sûr qu'aujourd'hui encore beaucoup de professeurs renieraient ce qu'écrivait en 1900 l'auteur de la déclaration liminaire de la revue *L'Union universitaire*, destinée aux membres de l'enseignement secondaire :

« La fonction de l'homme qui enseigne est, dans son essence même, bien différente de l'emploi dévolu à tous les autres fonctionnaires publics. Sans doute, les programmes, les règlements peuvent délimiter et départager la tâche assignée aux maîtres [...]. Mais l'œuvre de chacun de ceux qui enseignent [...] est en définitive la diffusion d'un esprit, l'émanation d'une âme. Il s'agit ici d'une force morale qui, comme telle, ne peut être dirigée et corrigée qu'avec son propre consentement. Les pouvoirs, administratif et politique, dont elle dépend ne peuvent exercer sur elle une action efficace qu'en s'inspirant de ses propres tendances. Légaliser ces aspirations, c'est l'œuvre du Parlement, les régulariser, l'œuvre de l'administration ; les réaliser, c'est son œuvre elle-même²³.

À supposer que chaque professeur donne sens à sa discipline, l'ensemble des enseignements reçus par les lycéens et les collégiens présente-t-il toutefois une cohérence signifiante qui apparaisse évidente? De ce point de vue, il est à remarquer que si les réformes (telle la mise en place des TPE) des années 1990 et 2000 ont été justifiées par le fait que les professeurs de lycée et collège auraient à faire face à de « nouveaux publics », la critique de l'éparpillement disciplinaire et de la perte de sens est en fait très ancienne. Au XIX^e siècle, les humanités classiques, qui régnaient sur les études, donnaient sens et cohérence aux enseignements. Aussi bien, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, est-ce le professeur de grammaire qui a dispensé l'enseignement de l'histoire en classe de sixième et de cinquième, parallèlement à ses leçons de français et de latin²⁴. Ces humanités classiques sont réputées dégager une leçon d'humanisme, qui, écrit Pierre Gaxotte dans ses mémoires, « devait nous protéger contre l'ogre de la spécialisation »²⁵. En 1882, alors qu'il est professeur de philosophie au lycée d'Angers,

Henri Bergson, chargé du discours de cérémonie de distribution des prix, proclame pour sa part : « *Ce qui fait le mérite et la force de l'Université, c'est qu'elle exclut du lycée les études spéciales, et se préoccupe simplement d'élever l'esprit en le fortifiant* »²⁶. Certes, il faut tenir compte du fait que la dénomination d'« études spéciales » évoque l'« enseignement spécial » institué par Victor Duruy en 1865, un enseignement qui est certes secondaire, mais à vocation professionnelle. Le refus de la spécialisation est donc aussi la glorification d'un enseignement « désintéressé ». Cependant, dans les années 1880, précisément dans le but d'ouvrir davantage l'enseignement secondaire sur le monde, les républicains atténuent la position hégémonique qu'avaient conservée les langues anciennes dans les lycées et les collèges. Et même si, malgré l'importance nouvelle donnée aux disciplines scientifiques, les « humanités classiques » gardent en réalité leur prééminence, quantitative et morale, certains professeurs, notamment parmi les agrégés de grammaire et de lettres, dénoncent alors la perte de cohérence de l'enseignement : ils voudraient que les humanités classiques continuent à donner sens à l'ensemble des enseignements. L'historien André Chervel note d'ailleurs qu'« *aussi longtemps que les humanités ont été au centre de l'enseignement (pour ne pas dire l'enseignement unique), l'expression "discipline scolaire" n'était pas en usage* » dans l'enseignement secondaire²⁷.

Toutefois, dans les années qui ont suivi, la promotion des « humanités modernes » (à base de langues vivantes) ainsi que celle des « humanités scientifiques » témoignent malgré tout de ce que le modèle des « humanités classiques » n'a pas disparu. Même si, pour André Chervel, on passe alors des « humanités classiques » à la « culture générale », la finalité des études secondaires, en fait, demeure sensiblement la même. Dans un historique de l'enseignement secondaire favorable à l'enseignement scientifique, Francisque Vial, directeur de l'enseignement secondaire, écrit à propos de la réforme de 1902, qui a promu une section latin-sciences et surtout a accordé l'« égalité de sanction » au baccalauréat moderne (sans latin) :

« Il faut bien pénétrer le sens et la portée de cette unification. Elle implique et consacre un principe tout nouveau de pédagogie, qui est que le caractère et la valeur spécifique d'un enseignement

26. Cité par François Morvan, *La distribution des prix. Les lauriers de l'école, du XVII^e siècle à nos jours*, Paris, Perrin, 2002, p. 110.

27. André Chervel, « Des humanités classiques à la culture générale : décadence ou évolution disciplinaire? », in Charles Magnin et Christian Alain Muller, *op. cit.*, p. 157.

28. Francisque Vial, *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire*, Paris, Librairie Delagrave, 1936, p. 246-247.

29. Ainsi que le remarque Philippe Savoie, on parle aujourd'hui couramment d'enseignement secondaire pour désigner l'enseignement du second degré, mais dans ce niveau d'enseignement, « toutes les finalités s'y rencontrent, puisque le même vocable englobe les formations générales, techniques et professionnelles entre lesquelles se partagent les élèves concernés ». L'ancien enseignement secondaire ne se définissait pas par l'âge des élèves, mais par un projet pédagogique et culturel bien précis (Philippe Savoie, *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914). Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013, p. 24).

ne sont pas déterminés par les matières qui le composent, mais bien plutôt par le genre de discipline et de culture qu'il donne à l'esprit. Pour qu'un enseignement soit secondaire ou classique, les deux épithètes étant désormais synonymes, il n'est pas nécessaire qu'il soit gréco-latin, ni principalement littéraire : il faut et il suffit qu'il se propose pour fin, non de former l'enfant pour une profession, mais d'instituer en lui l'homme en développant et en mûrissant les facultés les plus hautes de l'esprit et du cœur dans un long commerce entretenu avec un ensemble de disciplines harmonieusement groupées»²⁸.

Le sens de l'enseignement secondaire, c'est donc, à cette époque, qu'il demeure un enseignement long et « désintéressé ». Par conséquent, ce sens n'est pas lié à la suprématie d'une discipline ou à la coexistence de plusieurs disciplines, mais à un certain esprit, en lien avec sa finalité (qui est aussi une finalité sociale : enseignement d'élite destiné à la formation des élites). C'est pourquoi, si l'enseignement manque aujourd'hui de sens pour certains élèves, c'est peut-être moins du fait de la coexistence de disciplines « spécialisées », que du fait que l'on ne sait plus très bien quels doivent être la portée et le sens de l'enseignement du second degré²⁹, tout particulièrement au collège, en dépit de la mise en place du « socle commun de connaissances et de compétences ». L'arrivée de « nouveaux lycéens » ou d'un « nouveau public scolaire » est peut-être une circonstance aggravante ; mais ce n'est pas la cause principale.

Des élèves face à un trop grand nombre de professeurs ?

Au collège en particulier, la spécialisation disciplinaire des professeurs générerait un autre problème : le fait que les élèves soient face à un nombre trop grand de professeurs. Alors qu'à l'école primaire ils avaient affaire à un seul maître (ou à deux, car de nos jours beaucoup de professeurs des écoles échangent leur classe avec un collègue pour certaines matières), en arrivant en sixième, ils voient défiler devant eux, chaque semaine, presque une dizaine de professeurs. Ainsi ne se sentiraient-ils plus encadrés - surtout s'ils ont l'impression que les professeurs n'échangent pas entre eux.

Une fois encore, la question n'est pas nouvelle. Elle a été discutée par la Commission parlementaire sur l'enseignement secondaire de 1898-1899 (dite Commission Ribot, du nom de son président), dont certains membres ont préconisé le remplacement, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, des agrégés spécialisés par des certifiés bivalents. La question, en fait, résulte alors de l'amenuisement de la place des langues anciennes. Tant que l'enseignement secondaire avait entièrement tourné autour des humanités classiques, les élèves des premières classes étaient essentiellement en tête à tête avec un seul professeur, le professeur de grammaire, lequel, inversement, n'était en charge que d'une classe. Dans leurs souvenirs, beaucoup d'auteurs du XIX^e siècle racontent qu'en classe de sixième, ils étaient « dans la classe de M. X », comme s'il y avait eu vraiment un professeur principal. Quand ce système se fissure, à la fin du XIX^e siècle, les professeurs se demandent eux-mêmes comment y remédier, d'autant plus que le phénomène a été accentué par le passage, après 1902, de la classe de deux heures à la classe d'une heure, ce qui augmente le nombre de professeurs que les élèves voient chaque demi-journée. Ainsi l'influente Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire, dominée par des professeurs agrégés des lycées parisiens, met-elle à l'étude de son congrès de 1904 la question de la « concentration de l'enseignement » : il s'agit d'étudier les moyens de faire en sorte que chaque classe ait moins de professeurs, et inversement que chaque professeur ait moins de classes en charge. En dépit de l'attachement des professeurs à un enseignement spécialisé, quelques accommodements sont proposés :

« I- Il y a lieu d'obtenir une meilleure concentration de l'enseignement en diminuant autant que possible : 1° le nombre de professeurs enseignant dans une même classe ; 2° le nombre des classes différentes où enseigne un même professeur.

« II- Pour réaliser cette concentration, il n'y a pas lieu de créer des agrégation mixtes.

« III- Toutefois, sur la demande des professeurs intéressés, les enseignements suivants pourront être réunis : 1° Mathématiques et dessin géométrique ; 2° Mathématiques et Physique dans les classes du premier cycle [...].

30. *L'Enseignement secondaire*, n° 10, 15 mai 1904, p. 192.

31. *L'Enseignement secondaire*, n° 12, 15 juin 1904, p. 262.

« Dans la section B du premier cycle [c'est-à-dire la section sans latin], les professeurs de langues vivantes pourront demander à réunir l'enseignement du français à celui de la langue étrangère qu'ils enseignent, à la condition qu'ils offrent à cet égard les garanties nécessaires, par exemple le titre de licencié ès lettres (mention langues vivantes).

« De même, les professeurs agrégés de grammaire et de lettres pourront demander à être chargés de l'enseignement des langues vivantes, s'ils offrent des garanties analogues »³⁰.

Un effort de « concentration de l'enseignement » est donc préféré à une remise en cause des agrégations spécialisées. Cependant, l'éparpillement des enseignements n'est pas seulement une question pédagogique, mais aussi une question éducative, car la multiplication du nombre de professeurs par classe nuirait à l'action morale du corps enseignant. C'est pourquoi, lors du même congrès, la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire engage une réflexion sur la création éventuelle d'une fonction de professeur principal, puisqu'il semble ne plus y avoir de professeur principal s'imposant par l'importance de sa discipline. Certains proposent que le professeur principal soit élu par ses collègues. Mais les tenants des humanités classiques craignent qu'une telle possibilité n'affaiblisse encore l'autorité des professeurs de langues anciennes. D'autres mettent en avant que ce n'est pas un professeur, mais tous les professeurs de la classe, qui doivent exercer une action morale et éducative sur leurs élèves : il n'est pas question de se décharger sur un collègue. C'est pourquoi est finalement votée la motion suivante :

« Le Congrès est d'avis qu'il n'y a pas lieu de nommer, pour chaque classe, un "professeur principal" chargé d'un rôle particulier relatif à l'éducation intellectuelle et morale.

« Il estime que le conseil de classe doit être présidé par le professeur chargé du plus grand nombre d'heures d'enseignement ; et, au cas où cette condition ne serait pas réalisée, par un professeur que choisiront ses collègues »³¹.

Les fonctions de professeur principal ne seront en fait créées qu'en 1941. La circulaire du 14 mai 1943 précise leur mission :

« Le professeur principal de toutes les classes secondaires, de la 6^e aux classes préparatoires aux grandes Écoles inclusivement, a pour mission de coordonner l'action des maîtres d'une même classe, de provoquer leurs observations, de recueillir et de transmettre au chef d'établissement leurs propositions éventuelles, de s'informer du travail des élèves et des résultats qu'ils obtiennent dans les disciplines autres que la sienne, de veiller à la répartition judicieuse du travail à faire en étude ou à la maison, [...] d'assurer le contact avec les familles, de les recevoir, de les renseigner, en bref de provoquer toutes les mesures propres à améliorer l'action des divers maîtres d'une même classe pour le meilleur rendement de l'enseignement secondaire public.

« Le professeur principal devra avoir à cœur de bien connaître ses élèves, s'efforcer de gagner leur confiance, de devenir leur guide et leur confident ; il leur donnera, le cas échéant, toutes les directives qu'il jugera utiles, tant pour leur éducation intellectuelle que pour leur formation morale ».

Les professeurs ayant accepté cette charge ont-ils vraiment accepté l'idée de devenir « *le guide et le confident* » des élèves ? Au vrai, une ambiguïté réside, du fait de l'existence des « conseillers d'éducation », puis des « conseillers principaux d'éducation » (CPE) : ceux-ci sont les héritiers des surveillants généraux³², mais l'appellation nouvelle qui leur a été attribuée en 1970 tend à suggérer que les questions éducatives relèvent d'une fonction spécifique. En 1981, Louis Legrand, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Strasbourg, est appelé par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary à diriger une commission visant à préparer une réforme du collège. Il propose notamment d'introduire un système de tutorat : le professeur tuteur devrait prendre en compte les besoins individuels des élèves (sécurité, méthodes de travail, résolution des conflits). Il prendrait en charge un nombre restreint d'entre eux. Ainsi les élèves se sentiraient-ils davantage accompagnés – et encadrés. Mais le SNES, principal syndicat enseignant des professeurs de l'enseignement secondaire, s'oppose à la réforme. En particulier, se souvient Louis Legrand, « le tutorat est refusé comme introduisant des préoccupations relationnelles »³³.

32. Sylvie Condette, « État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, n° 35, mai 2013, p. 105-131.

33. Louis Legrand, « La réalisation du collège unique. Son évolution et sa valeur aujourd'hui », in Jean-Michel Barreau, Jean-François Garcia, Louis Legrand, *L'école unique (de 1914 à nos jours)*, Paris, PUF, 1998, p. 45-51.

34. Guy Bruy, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin, 2003, p. 380-389.

35. Alain Dalançon, *Histoire du SNES*, t. 2: *Les années tournant (1967-1973)*, Paris, IRHSES, 2007, p. 409-411.

36. Les écoles primaires supérieures ont été intégrées en 1941 dans l'enseignement secondaire et transformées en collèges modernes. La bivalence qui était celle de leurs professeurs explique que le certificat d'aptitude qui est alors créé pour recruter des professeurs de collège (le CAEC) soit bivalent. Le CAPES (créé en 1950, réformé en 1952) est revenu au principe de la spécialisation des professeurs de l'enseignement secondaire.

Arrière-pensées syndicales et administratives ?

Aux yeux de nombreux hauts responsables du système éducatif, le SNES serait (comme d'ailleurs la Société des agrégés) une organisation conservatrice (du point de vue pédagogique). En fait, par-delà tous les arguments qui sont avancés pour ou contre la spécialisation disciplinaire des professeurs de l'enseignement secondaire, il importe de ne pas négliger le poids des stratégies syndicales – et peut-être aussi certaines arrière-pensées de l'administration.

Il est clair que, porte-parole des intérêts et des valeurs des instituteurs, le SNI ne pouvait manquer de critiquer la spécialisation disciplinaire des professeurs de l'enseignement secondaire. Les instituteurs ont intérêt à suggérer qu'en particulier pour les élèves du premier cycle de l'enseignement du second degré, le savoir-faire pédagogique est plus important que les connaissances spécialisées, attestées par des titres et diplômes, des professeurs de l'enseignement secondaire. De plus, la bivalence des PEGC permettrait de diminuer le nombre de professeurs face aux élèves, et donc d'assurer un meilleur encadrement éducatif et moral. Dans le premier cycle du second degré, le mieux serait donc que tous les professeurs fussent des PEGC. La démocratisation de l'enseignement renforcerait cette exigence. Ce point de vue correspond en fait au projet d'« école fondamentale » avancé dans les années 1970 par le SNI. Ce projet entraînerait la formation d'un corps unique des maîtres de la maternelle jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Le SNES, qui voit dans ce projet le désir d'évincer des collèges les professeurs agrégés et certifiés, réplique par un contre-projet, baptisé « école progressive »³⁴.

Il est évident que, dans le cadre de la rivalité entre le SNI et le SNES, ces controverses ont en partie pour soubassement la volonté d'étendre ou de protéger un champ de syndicalisation³⁵. Dans le cas du SNI, il est clair, par ailleurs, que son projet est marqué par l'héritage de l'époque où la scolarité dans les écoles primaires élémentaires pouvait être prolongée par une scolarité dans l'enseignement primaire supérieur, soit dans les écoles primaires supérieures (avec des professeurs bivalents³⁶, munis d'un certificat ad hoc), soit dans les cours complémentaires (avec des instituteurs polyvalents) : entre les deux guerres,

beaucoup d'instituteurs auraient voulu que les écoles primaires supérieures et les cours complémentaires remplacent le premier cycle des lycées et collèges³⁷. La plupart des organisations syndicales de l'enseignement secondaire ont, au contraire, toujours considéré que le premier cycle de l'enseignement du second degré devait être la préparation au second cycle, ce qui nécessitait le recrutement des mêmes professeurs spécialisés de la sixième à la terminale. À la Libération, la Commission Langevin-Wallon (1944-1946) chargée de proposer un plan de réforme de l'enseignement, n'a pas tranché entre ces deux conceptions, se contentant, dans sa proposition de plan, de faire cohabiter (sans guère de précision), au sein du « cycle d'orientation », *maîtres de matières communes* et *maîtres de spécialités*. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'« école intermédiaire » (le collège) ait été par la suite le champ clos des rivalités syndicales.

En 1987, les principaux syndicats des professeurs du secondaire, du moins le SNES et le SNALC, ont pu se satisfaire de l'arrêt du recrutement des PEGC (dans lesquels ils voyaient le cheval de Troie du SNI) : les « primaires » se trouvaient évincés du secondaire. La FEN, qui est largement dominée par le SNI, change alors son angle d'attaque et préconise dans son projet (*L'École de l'an 2000*) qu'il soit mis l'accent sur l'équipe pédagogique, avec l'idée qu'il « on ne forme pas un homme en juxtaposant des savoirs disciplinaires »³⁸. Dans l'idée de « travailler autrement », on retrouve la volonté du SNI de minorer l'importance de la compétence disciplinaire – ce qui ne peut que mécontenter le SNES.

En 1989, le SNI obtient (c'est en partie une compensation à l'arrêt du recrutement des PEGC) que le niveau de recrutement et de rémunération des professeurs des écoles (corps destiné à remplacer celui des instituteurs) soit identique à celui des professeurs certifiés. Mais les idées qu'il avait développées dans le cadre de son projet d'« école fondamentale » n'ont pas tout à fait disparu : à bien des égards, le Syndicat des enseignants (UNSA) en est l'héritier. Aussi bien n'est-il pas surprenant qu'il applaudisse au décret du 24 juillet 2013 qui, dans le sillage de la loi Peillon d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (8 juillet 2013), remodèle les cycles d'enseignement et fait courir le cycle 3, « cycle de consolidation », du CM1 à la classe de 6^e, ce qui peut favoriser

37. Rappelons que, jusqu'à la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1963, la scolarité dans les lycées et collèges commence en classe de sixième.

38. Cité par Antoine Prost, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013, p. 265.

39. Yves Verneuil, *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

le retour de primaires polyvalents dans le secondaire. Il est vrai que la question ne se pose plus dans les mêmes termes qu'à l'époque des PEGC, puisque, dans leur majorité, les professeurs des écoles, avant d'obtenir leur master dans les ESPE, ont passé une licence spécialisée. Il serait donc difficile de reprocher maintenant à un professeur des écoles affecté en 6^e de ne pas posséder les compétences scientifiques nécessaires. Il reste que cette licence spécialisée ne le rend pas forcément compétent pour un enseignement bi-disciplinaire. Le débat (qui reste aussi un débat syndical) demeure donc pour les professeurs de collège.

Il pourrait être utile, dans ce débat, de rappeler que les PEGC étaient peut-être statutairement bivalents, mais qu'ils n'enseignaient pas forcément leurs deux disciplines d'attribution à la même classe : nombre de PEGC enseignaient par exemple le français à une classe, et l'histoire-géographie à une autre. Autrement dit, les principaux n'utilisaient pas toujours (loin de là !) la bivalence des PEGC dans un but pédagogique et éducatif, mais comme mode d'ajustement dans la répartition des services des professeurs. Pour le dire plus crûment, cette polyvalence permettait de faire des économies. Au demeurant, cette façon de procéder n'était pas nouvelle : au début du XX^e siècle, les titulaires des agrégations féminines, bivalentes, se plaignaient également du procédé. Elles réclamaient donc l'alignement des concours féminins sur les agrégations masculines, tant dans un but d'amélioration de leurs conditions de travail que dans le but d'élever le niveau de l'enseignement secondaire féminin³⁹. De nos jours, d'aucuns croient discerner les mêmes motivations d'économies dans l'incitation faite par l'administration aux professeurs de collège (et spécialement aux professeurs d'allemand) d'accepter de se tourner vers la bivalence. Assouplissement et flexibilité seraient le corollaire du « tournant managérial » de l'Éducation nationale.

*

La contradiction signalée en introduction entre le recrutement de professeurs spécialisés et un enseignement secondaire qui prétend former des honnêtes hommes généralistes se résorbe facilement si sont bien définies portée et finalité de l'enseignement secondaire. Tel était

certainement le cas au XIX^e siècle, à la grande époque des humanités classiques. Bien entendu, il serait vain de vouloir ressusciter un tel enseignement : il avait sa cohérence, et donnait sens aux apprentissages ; mais il n'est évidemment plus approprié aux besoins de la société actuelle. De même, les formules rhétoriques sur les « humanités modernes » et les « humanités scientifiques », agitées au début du XX^e siècle, risquent de sonner creux aujourd'hui, alors que s'est complexifiée l'organisation de l'enseignement secondaire et que s'est modifiée sa finalité scolaire et sociale.

Ce sont désormais les TPE et EPI qui sont censés redonner du sens aux apprentissages. Faut-il voir dans ces dispositifs un moyen de motiver les élèves et de favoriser leur réussite, ou bien redouter, à travers un coup porté aux enseignements disciplinaires de base, un affaiblissement du niveau des études, qui se retournera finalement contre les élèves les moins bien dotés du point de vue socio-culturel ? Pour les tenants des EPI, la question de savoir si ces derniers portent atteinte aux disciplines scolaires serait de toute façon un faux procès, puisque ces disciplines seront concernées par les EPI. Ce qui est sûr, c'est que ce dispositif heurte de front l'identité disciplinaire des professeurs de l'enseignement secondaire, qui se sont souvent engagés dans l'enseignement par passion pour leur discipline et par désir de partager cette passion. Ils ont l'impression de savoir donner du sens à leur enseignement, et ne voient pas toujours en quoi un dispositif interdisciplinaire rajouterait du sens. Les thuriféraires des EPI dénoncent l'actuel éparpillement disciplinaire ; leurs détracteurs, la dilution de sens qui risque de résulter d'une interdisciplinarité factice.

Si les polémiques sur la spécialisation se concentrent sur l'enseignement secondaire, c'est qu'il se situe entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur. Au reste, il est à remarquer que la spécialisation des professeurs de l'enseignement n'est pas complète, ou en tout cas moins poussée que celle des maîtres de l'enseignement supérieur : ainsi existe-t-il un CAPES d'histoire-géographie, alors que ces deux disciplines sont distinctes dans l'enseignement supérieur⁴⁰. Par ailleurs, on n'aura garde d'oublier qu'il existe une catégorie de professeurs bivalents dans le second degré : les professeurs des disciplines générales des lycées professionnels (PLP). Autant la polyvalence des maîtres du

40. Au contraire de l'agrégation interne d'histoire-géographie, les agrégations externes d'histoire et de géographie sont distinctes, mais l'agrégation d'histoire comporte des épreuves de géographie et celle de géographie des épreuves d'histoire.

41. Antoine Prost,
*Du changement dans
l'école...*, op. cit.,
p. 356.

primaire et la spécialisation des enseignants-chercheurs sont en général admises sans difficulté, autant le degré de spécialisation des maîtres de l'enseignement secondaire a été au cœur d'âpres polémiques. Ainsi, une question qui a été posée de longue date, et qui demeure d'actualité, est celle de savoir si le premier cycle de l'enseignement secondaire, qui fait désormais suite à l'enseignement primaire, doit avoir des maîtres aussi spécialisés que le second cycle : faut-il des maîtres moins spécialisés, mais mieux adaptés à ce cycle, ou bien a-t-on besoin au collège des mêmes maîtres qu'au lycée, afin de commencer à former une tournure d'esprit ? Le problème est que tous les collégiens ne s'orientent pas vers les mêmes branches : certains se dirigent vers un lycée général et technique, d'autres vers un lycée professionnel. Le collège est-il la préparation du lycée, ou bien l'aboutissement de l'apprentissage du « socle commun de connaissances et de compétences » ?

Aujourd'hui, l'administration incite les professeurs de collège à se tourner vers la bivalence. Mais est-ce cohérent avec le maintien de concours monovalents, sachant que l'identité professionnelle d'un professeur est largement marquée par le concours qu'il a préparé et réussi ? Il serait possible de pointer du doigt l'incohérence d'un ministère qui tend à la fois vers le corps unique du second degré, ou qui, du moins, rapproche (notamment pour des raisons de gestion administrative) les différentes catégories de professeurs du second degré, et qui voudrait en même temps favoriser la bivalence au collège. Il est vrai que la politique ministérielle subit la pression de forces contradictoires. En 1989, sous la pression d'un SNES attaché à ce que le corps enseignant des collèges soit identique à celui des lycées, a été abandonné le projet ministériel de création d'un corps spécifique de professeurs de collège⁴¹. Ainsi apparaît-il que la question de la spécialisation est liée à l'idée que l'on se fait de l'enseignement secondaire. Or l'idée actuelle de continuum bac-3/bac+3, continuum qui ferait suite à l'« école du socle » (primaire+collège), semble traduire la volonté de mettre en place un nouveau découpage du système éducatif mettant fin à la conception traditionnelle de l'enseignement secondaire.

Définir la culture générale – ce que disent les manuels

.....

Agrégée de lettres modernes, docteur ès lettres, Sophie Feller est professeur en classes préparatoires au lycée de la Venise verte de Niort. Son expérience de l'enseignement dans les sections économiques et commerciales l'amène à réfléchir aux enjeux de la transmission de la Culture générale.

Comment définir la culture générale qui, aujourd'hui fait l'objet d'un enseignement à part entière dans le cadre de la préparation de concours et d'examens dans l'enseignement supérieur? Quelle est sa légitimité? Les objectifs affichés sont-ils compatibles avec la réalité de cet enseignement?

La culture générale n'est pas une discipline, et pourtant elle s'enseigne. Certes il convient de préciser immédiatement qu'elle ne s'enseigne presque exclusivement qu'après le baccalauréat, au cours des deux premières années d'études supérieures, plus rarement au-delà. Limitée dans le temps, sa « pratique » – si l'on peut s'exprimer ainsi – s'étend en revanche à nombre de formations puisque loin d'être l'apanage par exemple des classes préparatoires aux grandes écoles ou des concours administratifs, elle est inscrite notamment au programme de la majeure partie des brevets de techniciens supérieurs.

Cette forte présence, tout autant que sa rapide disparation ensuite, nous interroge : quels sont les enjeux d'un tel enseignement aujourd'hui? Question d'autant plus urgente à poser nous semble-t-il que le débat sur la suppression ou le maintien d'une épreuve dite de culture générale dans tel ou tel concours revient régulièrement, comme ce fut par exemple le cas lors du remaniement des modalités du concours d'entrée au Collège de Sciences Po Paris en 2011. Pourtant, un peu comme le temps selon saint Augustin, l'intérêt de la culture générale semble encore s'imposer comme une évidence; mais dès lors qu'il s'agit de le définir, les propos se mêlent et se superposent.

1. Florence Braunstein et Jean-François Pépin reprennent les mêmes termes dans la préface du *Kilo de culture générale*, PUF, 2014, p. 26 : « La démocratisation de la culture a conduit à sa diffusion, puis à son exploitation commerciale sous toutes les formes (Quiz et QCM en console), menant davantage à une décérébralisation de l'individu qu'à sa formation. La culture dilapidée par le jeu commercial en a fait au mieux des kits de survie, des Smics intellectuels ».

Une définition difficile : entre idéal démocratique et instrument social de la réussite

Tel est du moins le constat que l'on peut dresser, nous semble-t-il, à la lecture des introductions et préfaces des multiples manuels et autres ouvrages dits « parascolaires » qui fleurissent dans les rayons des libraires à destination des étudiants et, éventuellement, de tout autre amateur de culture générale. Certes, tout ouvrage, quel qu'il soit, se doit de proposer à son lecteur un seuil, pour reprendre la terminologie de Gérard Genette, qui lui permette d'entrer en matière. Mais cette obligation se fait nécessité sous la plume des auteurs desdits manuels, tant ils ressentent le besoin de justifier leur travail, et non seulement parce qu'il s'agirait d'un énième volume sur ce thème dont il faudrait souligner l'originalité par rapport à ceux qui l'ont précédé. Non, l'enjeu dépasse de telles préoccupations : il s'agit plutôt de légitimer la notion même de culture générale, et par là même les choix de contenu et de structuration qui en ont découlé. Légitimer l'enseignement de la culture générale, cela revient à définir ce qu'on attend d'elle. Nous partageons à cet égard le constat de Pierre-Henri Tavoillot dans son article « Qu'est-ce que la culture générale ? » paru dans la revue *Le Débat* en 2007 :

L'idée de culture commune souffre d'une sorte de malédiction dans les débats actuels sur l'école. Chacun y voit, quoique souvent sous des formes différentes, une espèce de paradis perdu ou de terre promise, nécessaire à la refondation de l'école républicaine ; mais personne ne parvient à approcher une définition même simple et en tout cas opératoire de la notion. Faut-il la concevoir comme un « kit de survie » ou comme un « SMIC culturel » dans un monde en constante mutation ? Faut-il la clarifier par un référentiel détaillé des connaissances et des compétences exigées en fin de scolarité obligatoire ou, au contraire, y voir l'horizon d'un idéal : le portrait de l'honnête homme du XXI^e siècle ? Chacune de ces options a ses vertus et ses vices, mais, au bout du compte, prise dans les passions et les querelles d'école sur l'école, la culture commune reste introuvable¹.

Notons immédiatement que Pierre-Henri Tavoillot sortira, pour un instant du moins, de cette difficulté en proposant de distinguer la « culture commune » de la culture dite « générale » en recentrant cette dernière sur la seule histoire des idées, telle qu'elle est enseignée dans les programmes des concours d'entrée aux grandes écoles. De fait c'est bien le plus souvent en ce sens, nous semble-t-il, que les auteurs de manuels parascolaires emploient l'expression, même si à cet égard il pourrait être intéressant de creuser plus avant notre réflexion sur les contenus eux-mêmes ; tel n'est toutefois pas notre propos aujourd'hui. Florence Braunstein et Jean-François Pépin dans la préface de leur *Kilo de culture générale*, paru en 2014 aux éditions des Presses Universitaires de France – préface parmi les plus développées que nous ayons consultées – font un constat proche de celui de Pierre-Henri Tavoillot en soulignant que « (...) la culture générale a été contrainte, à défaut d'offrir une vision simple de ce qu'elle a toujours été, de devenir le terrain fertile d'enjeux égalitaristes autant qu'utilitaristes »². Enjeux égalitaristes qui s'inscrivent dans une certaine vision de l'école démocratique ; enjeux utilitaristes auxquels cette même école démocratique se voit aujourd'hui bien souvent soumise. Constaté toutefois ne veut pas dire se résigner et, là encore, il va s'agir pour les auteurs, nous semble-t-il, de donner une autre dimension à l'enseignement de la culture générale. On le voit, l'attente est loin de se limiter, j'espère vous en convaincre, à la réussite des épreuves de concours ou examens auxquels ces ouvrages sont censés vous préparer.

L'objectif est pourtant le plus souvent pragmatique, et il serait sans doute utopiste de prétendre purement et simplement l'oublier : il s'agit bien de donner aux candidats des épreuves dites de culture générale les moyens de les réussir. Cela passe d'abord par des contenus qui varient selon les concours envisagés mais qui résultent toujours d'un choix parfois douloureux à faire pour des auteurs qui déplorent de ne pouvoir tout traiter dans les pages qui leur sont imparties. L'enjeu, en effet, est de ne pas réduire la connaissance à ce que Pierre-Henri Tavoillot qualifiait dans son article de « SMIC culturel », ou encore de « kit de survie » pour naviguer dans les eaux sociales et, dans le même geste, d'écarter le spectre de la culture comme signe de reconnaissance sociale, dans la logique des héritiers de Bourdieu³.

2. *Ibid.*, p. 12.

3. Les auteurs du *Grand Livre de la culture générale* le formulent en ces termes : « La culture générale joue un rôle essentiel dans les études et la vie sociale, car elle permet de s'adapter à différents interlocuteurs, de s'intégrer dans plusieurs milieux, de comprendre les enjeux liés à tel ou tel thème », in Collectif, *Le Grand livre de la culture générale*, Studyrama, 2007, p. 9. Ils ajoutent : « Vous devez considérer cet ouvrage comme un "coach" qui vous aidera à franchir sereinement tous les obstacles et atteindre la ligne d'arrivée avec une excellente note ».

4. Gévart P. (dir), *Dictionnaire de culture générale*, L'Étudiant, 2010, p. 6.

5. *Ibid.*, p. 7. Ils précisent que le sujet donné, « qui se rattache assez souvent à des préoccupations actuelles, c'est-à-dire dans l'air du temps, [...] permet aux candidats de démontrer au jury qu'il partage avec lui un fonds culturel commun ». Il a donc un caractère « à la fois intégrateur et sélectif », *ibid.*, p. 8.

6. *Ibid.*, p. 7.

Effort d'autant plus important à faire que dans les représentations communes de la plupart des concours concernés par une telle épreuve la sélection sociale reste un implicite plus ou moins avoué. Que penser en effet de la façon dont les auteurs du *Dictionnaire de Culture générale*, publié sous la direction de Pierre Gévart aux éditions de l'Étudiant, présentent leur démarche lorsqu'ils s'expriment en ces termes :

« Une fois réunie, l'équipe s'est interrogée sur les sujets qui peuvent aujourd'hui faire sens, que ceux-ci flottent ou non dans l'air du temps, qu'ils soient actuels ou permanents, avec cette seule injonction de penser que ces sujets, ces questions, pourraient apporter aux lecteurs, candidats à des concours ou simplement désireux de se sentir plus à l'aise dans telle ou telle ambiance, le petit « plus » indispensable, l'éclairage, le grain de sel susceptible, devant un jury, des partenaires de travail, voire les amis un peu snobs de la conjointe ou du conjoint, de servir de mot de passe, et donc de laisser-passer⁴ ? »

La vision de la culture générale que suggèrent implicitement de telles remarques est celle d'un instrument social d'abord et avant tout nécessaire pour être reconnu et accepté mais aussi pour se distinguer. « Définir la culture générale, ajoutent-ils plus loin, c'est dire qu'il s'agit sans doute d'un certain nombre de codes, de références communes, qui permet de se reconnaître comme appartenant à une mouvance culturelle⁵ ». Voilà pourquoi la réussite aux concours peut être présentée comme une recette qu'il convient de fidèlement suivre et dont les 165 articles dudit dictionnaire sont les premiers éléments, « le tout formant le cocktail typique des ingrédients de base de la culture générale : des références d'ensemble solides et partagées, des éclairages pertinents sur l'actualité, et quelques pointes originales pour pimenter tout cela⁶ ». Le vocabulaire culinaire se passe ici de tout autre commentaire.

Effort d'autant plus important à faire donc que de ne pas réduire ainsi la culture générale, mais effort également délicat à soutenir quand le format éditorial qui vous est imposé – celui de manuels,

faciles à pratiquer – vous amène à décomposer les connaissances jugées nécessaires en chapitres thématiques, chronologiques ou même alphabétiques. On comprend dès lors le besoin qu'éprouvent nos auteurs à rendre compte de leurs choix et de leurs démarches⁷. Ces derniers sont le plus souvent présentés comme le résultat d'une approche méthodologique qui répond, quant à elle, aux compétences évaluées dans les épreuves de culture générale, compétences qui se distinguent précisément des épreuves, dites, elles, de spécialité. Là encore, il conviendrait de souligner des différences d'un concours à l'autre : c'est là toutefois que les textes liminaires de ces ouvrages parascolaires nous paraissent se rejoindre sur la nécessité de définir, au-delà donc du seul format des épreuves (qu'il s'agisse d'un commentaire de texte, d'une synthèse de documents ou d'une dissertation), les enjeux de la culture générale. L'alternative est d'emblée posée par les auteurs du *Dictionnaire de culture générale* dont nous parlons il y a un instant ; ils formulent en effet ainsi la question de la nature de la culture générale :

« S'agit-il d'un corpus fini, fermé, complet, à apprendre par cœur pour s'assurer par ce moyen à coup sûr de la réponse à tous les sujets, à toutes les questions ? Ou bien s'agit-il, sur un substrat de connaissances communes, mais guère plus lâches qu'un filet, d'une manière d'être, d'une capacité à rédigier, d'une attitude permettant la reconnaissance ? »⁸

Tête bien faite et esprit libre

Se dessine alors, d'une introduction à l'autre, toute une gamme d'arguments sur laquelle nous aimerions maintenant nous arrêter plus longuement.

Une tête bien faite, plutôt qu'une tête bien pleine⁹ : tel est au fond l'objectif essentiel de la pratique de la culture générale pour nombre des auteurs de notre corpus. Mais affirmer cela, ce n'est encore rien dire car qu'est-ce qu'une tête bien faite ? Un esprit, diront les uns, capables de former son propre jugement, c'est-à-dire notamment de distinguer l'essentiel de l'accessoire, pour reprendre les mots de

7. À cet égard, signalons les très intéressants retours qu'opère Thierry Leterre sur la façon dont il a envisagé l'élaboration à quatre mains des *Éléments de culture générale*, publiés par La Documentation française en 1994 (et réédités ensuite en 2005 puis 2010), coécrit avec Emmanuel Huisman-Perrin, in « Entre impossible et inutile : écrire un manuel de culture générale », in *Atala*, Revue publiée par le Lycée Chateaubriand, n° 14, « La culture générale », 2011, pp. 203-216.

8. *Op.cit.*, p. 5.

9. Nous empruntons la formule aux auteurs de la *Culture générale de A à Z* qui définissent précisément la culture générale comme « L'art de rendre sa tête "bien pleine" et surtout "bien faite" », in C. Roux-Lanier, D. Pimbé, F. Lanot, A. Ropert, *La Culture générale de A à Z*, Hatier, 1998, p. 3. Soulignons au passage le terme d'« art » ici choisi.

10. S. Salon et J.-Ch. Savignac, *La composition de culture générale*, Dalloz, Sirey, 2004, 7^e édition, p. 1.
11. « À travers un thème plus ou moins général, le jury va s'efforcer de décèler parmi les candidats en compétition ceux qui sont les plus capables de mener une réflexion ordonnée et d'exprimer de manière claire leur point de vue. Le candidat doit montrer qu'il s'intéresse au monde dans lequel il vit », *La composition de culture générale, ibid.*, p. 1.
12. La culture générale explique-t-elle, consisterait aux yeux de certains dans le fait de « Savoir parler un peu de tout ou de tout un peu, à la manière des sophistes », in *Sciences humaines*, Compte-rendu du n° 14 de la revue *Atala*, paru en ligne le 17/06/2011.
13. J. de Romilly, *Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Éditions de Fallois, 1998, Le Livre de Poche « Biblio essais », pp. 24-25.
14. *Op. cit.*, p. 3.
15. *La culture générale pour les nuls*, First Editions, 2010, p. 1.
16. « Pour nous, la culture générale est plus une disposition d'esprit qu'un état. C'est d'une part l'intérêt spontané accordé aux choses qui nous

Serge Solonet et Jean-Charles Savignac dans leur ouvrage *La composition de culture générale*¹⁰. Ou encore de mener une réflexion bien ordonnée, poursuivent les auteurs¹¹, c'est-à-dire en d'autres termes de positionner les idées, les connaissances et les opinions les unes par rapport aux autres, à la fois logiquement et chronologiquement. Dès lors, tout individu cultivé sera en mesure d'exprimer un point de vue. C'est ici que le lien étroit de la culture générale avec l'art de la rhétorique resurgit : pouvoir exprimer un point de vue, c'est aussi et peut-être d'abord pouvoir communiquer ses idées avec aisance, être capable d'argumenter. Marie Deshayes, dans son compte-rendu du n°14 de la revue *Atala* consacrée à la question de la culture générale fait ainsi clairement référence au modèle des sophistes¹² dont Jacqueline de Romilly a bien souligné qu'il avait contribué, alors même que l'enseignement d'un Protagoras ou d'un Hippias avait bien pour fin première d'apprendre à leurs élèves à parler en public, à développer une certaine forme d'encyclopédisme tant les connaissances et notamment celles afférant aux comportements humains étaient nécessaires pour pratiquer non seulement une bonne *inventio*, mais aussi adapter *elocutio* et *dispositio* à son auditoire¹³. Toutefois convoquer un tel modèle peut paraître audacieux ; au moins est-il lourd de sens tant il fut, et est encore décrié, certes avec d'autres mots, dans cette ère de la communication qu'est la nôtre, et où tant de discours semblent tourner à vide.

C'est pourquoi l'accent est plus souvent mis sur la construction d'une réflexion libre et personnelle. Personnelle mais certainement pas partielle ni fragmentaire. Il s'agit au contraire d'insister sur le fait que posséder une bonne culture générale c'est acquérir une « vue d'ensemble », observer le monde qui nous entoure avec un « prisme pluriel » qui permet à l'esprit non seulement de comparer, de peser les éléments qui s'offrent à la réflexion, de mettre les savoirs en relation et en circulation pour accéder, autant que faire se peut, à la complexité des phénomènes. Cette idée, au regard des événements récents, résonne avec d'autant plus de force que l'ennemie de toute pensée libre s'affiche aujourd'hui comme une pensée simplifiée à l'extrême et figée dans des mots immuables. Plus qu'un principe d'ailleurs, nous touchons là à ce qui semble bien être un trait définitoire de la culture générale, trait précisément inclus dans cet adjectif

qualificatif, à savoir cette unité du savoir. « C'est ainsi qu'il faut comprendre l'adjectif *général*, selon les auteurs de *la Culture générale de A à Z* : il ne s'agit pas de s'en tenir à des généralités, mais de sortir du cadre étroit de connaissances spécialisées, c'est-à-dire de **décloisonner** et de **faire circuler** les savoirs »¹⁴. Florence Braunstein et Jean-François Pépin évoquent pour leur part « un tout indissociable, sans exclusive ni hiérarchie »¹⁵, tandis que Louis Dizier, dans son ouvrage consacré à *La culture générale par la peinture* parle d'une « compréhension globale »¹⁶. Cette seconde formule nous paraît révélatrice de la démarche implicite qui est convoquée ici : celle d'« embrasser », de saisir ensemble, « cum – prehendere », des phénomènes et des connaissances en apparence disparates, c'est-à-dire sortir précisément de la spécialisation. Il s'agit en d'autres termes de compléter par une vue macroscopique des approches microscopiques : c'est en cela que la culture générale se distingue précisément de l'érudition comme le rappellent Florence Braunstein et Jean-François Pépin : tandis que cette dernière « se résume à une accumulation de savoirs », la première nécessite « l'effort de comprendre, de juger, de saisir les liens entre les choses »¹⁷. Or cela a une double implication.

Tout d'abord une telle vue d'ensemble repose sur une curiosité à l'égard du monde dans lequel on vit. S'efforcer de le comprendre, c'est déjà en faire partie ; être à son écoute, c'est pouvoir s'y sentir plus à son aise, ou tout du moins y trouver sa place. S'y intéresser, c'est se donner les moyens d'agir en conscience, en citoyen : tel est aussi l'un des objectifs clairement affichés des épreuves de culture générale, et notamment celles des concours administratifs, que de former des esprits éclairés, capables d'analyser une situation donnée et de prendre des décisions en conséquence¹⁸. Les auteurs de la *Culture générale de A à Z* parlent ainsi d'un état d'esprit :

« Le but de la culture générale n'est pas d'ornier notre esprit, mais de nous rendre capables de mieux penser. Elle exige donc des connaissances historiques, littéraires, esthétiques, scientifiques, philosophiques fondamentales, mais surtout un certain état d'esprit à l'égard de ces connaissances : il s'agit de saisir les multiples dimensions des problèmes, leurs racines historiques, leurs enjeux contemporains »¹⁹.

entourent, et d'autre part la capacité à mettre en perspective les savoirs acquis, dans une dynamique de compréhension globale. La culture n'est pas l'accumulation de savoirs encyclopédiques, c'est la capacité à s'intéresser au monde et le désir de le comprendre », L. Dizier, *La Culture générale par la peinture*, Ellipses, 2013, p. 13.

17. *1 kilo de culture générale, op. cit.*, p. 16. Et les auteurs d'ajouter que l'homme cultivé, « c'est avant tout un esprit capable de porter un jugement sur les choses dans leur ensemble, et d'en avoir un recul critique, à la différence du spécialiste qui ne peut le faire que sur un objet restreint dans un domaine bien précis », *ibid.*, p. 18.

18. « La culture que vous aurez à mobiliser pour l'épreuve écrite de culture générale ne représente en réalité qu'une petite partie de votre culture générale ; cette culture, ni encyclopédique, ni spécialisée, ni érudite, ni originale, est tout simplement celle qui permet au citoyen (et a fortiori au fonctionnaire) de comprendre le monde dans lequel il vit et agit », Pierre Molimard, *La dissertation de culture générale*, La Documentation française, CNED, 2010, p. 5.

19. *Op. cit.*, p. 3.

20. *Op. cit.*, p. 13.

21. « Elle est ouverture et non pas enfermement dans une spécialité, avec comme point central, l'homme dans sa dimension universelle et intemporelle et la société humaine dont dépend sa condition », S. Solonet et J.-Ch. Savignac, *La composition de culture générale*, *op. cit.*, p. 5.

22. « En effet, la culture générale a pour objet clairement défini l'interprétation et la compréhension du présent à la lumière du passé. Elle vise ainsi à dégager l'origine et les enjeux des grands débats du temps, à montrer qu'ils s'enracinent dans des controverses souvent beaucoup plus anciennes et qu'ils dépendent fréquemment de mutations intellectuelles engagées voici des siècles. Il s'agit de rattacher la réflexion individuelle à des systèmes de représentation du monde qui appartiennent à notre fonds culturel commun et dont nous sommes, consciemment ou non, dépendants. La culture générale a donc pour ambition première, en nous révélant la nature de notre filiation intellectuelle, de nous montrer qu'on ne peut penser le présent sans l'appui des pensées héritées du passé », É. Cobast,

Ensuite, dans la logique de l'exercice de synthèse, parvenir à une vue d'ensemble suppose de « faire dialoguer ce qui est séparé », en particulier les disciplines bien sûr mais aussi les cultures, singulières en elles-mêmes, propres à différents peuples et régions du monde. Écoutons Louis Dizier, que nous citons tout à l'heure, et directeur donc d'un ouvrage collectif qui prend le parti d'aborder les entrées du programme de culture générale des Classes Préparatoires aux Grandes Écoles Économique et Commerciale par le biais de l'art et de la peinture :

« [La culture générale] suppose donc avant tout une unité, gravement compromise par la spécialisation à outrance des sciences (y compris les sciences humaines) et les discours d'autorité, qui étaient déjà combattus au temps des Lumières. Ne pas tout savoir ni comprendre n'est pas en soi une chose grave (et d'ailleurs qui peut prétendre tout savoir?). Ce qui est grave, c'est de renoncer à avoir une vue globale des choses. Dans un monde où les savoirs se spécialisent et se compartimentent de plus en plus, la culture doit s'obstiner dans des démarches transversales, seules capables de réunir et de faire dialoguer ce qui est séparé ».²⁰

Un enseignement moral ?

Nourrir sa culture générale, c'est faire preuve d'ouverture²¹, accepter d'entrer dans un dialogue avec autrui, que ce dernier soit un Ancien – telle est la vertu de la fréquentation des grands textes, ainsi qualifiés parce qu'ils ont marqué l'histoire des idées – ou un Moderne, qui nous propose un regard nouveau, parfois même quelque peu provocateur, et nous oblige à voir autrement, à remettre en question ce qui peut parfois être devenu une évidence. Pour Éric Cobast, l'enjeu est notamment de faire le lien entre notre passé et le présent, et ce, bien sûr, pour mieux appréhender l'avenir, idée qu'il soutient non seulement dans son introduction à ses *Leçons de culture générale* mais également dans la courte introduction qui ouvre les *100 mots de culture générale*, petit ouvrage publié oublié dans la collection « Que sais-je ? » ; en tant qu'histoire des idées, la culture générale a avant tout

pour fonction de donner accès à chacun à la généalogie des représentations du monde pour en faire des modèles d'intelligibilité²². Pour Serge Solonet et Jean-Charles Savignac, la culture générale est « plus profondément » un instrument du « rapprochement des hommes »²³, de l'acceptation de la différence, de la tolérance donc : c'est en cela surtout qu'elle est un héritage de l'encyclopédisme des Lumières²⁴. Hugo Pelapat, dans son ouvrage *Les grands thèmes de culture générale*, se réfère plutôt, quant à lui, au modèle humaniste :

(...) la culture générale s'inscrit dans l'idéal de l'honnête homme, manifesté à la Renaissance. Acquérir des connaissances dans des matières variées permet de faire avancer la réflexion et, partant, faire reculer les préjugés. S'intéresser à la complexité du monde, c'est avant tout le questionner. Il convient donc, pour mener un questionnement adapté, d'aborder les problèmes par le prisme d'une pluralité de matières. Il ne s'agit pas d'être expert mais d'être curieux²⁵.

Enfin, et puisque nous en sommes à la convocation des héritages, notons que Jean-François Braunstein et Bernard Phan rappellent quant à eux que si l'expression de « culture générale » n'apparaît comme telle dans le *Dictionnaire de l'Académie française* qu'en 1932, elle désigne en revanche une idée traditionnelle, celle d'une « vue d'ensemble, qui permette une éducation du jugement personnel ». Or c'est précisément, écrivent les auteurs, ce que les Grecs nommaient « paideia », « cette idée que l'éducation se confond avec une culture non spécialisée »²⁶. Elle reste en ce sens l'une des meilleures armes – et j'emploie le terme à dessein – pour lutter contre toute forme de préjugé ou de prêt-à-penser, comme le suggèrent encore Florence Braunstein et Jean-François Pépin, cette fois dans leur *Kilo de Culture Générale* :

« La culture générale a toujours eu cette volonté d'ouverture sur l'extérieur, sur les autres et sur soi. Elle refuse l'isolement, le fixisme et privilégie la remise en cause, le questionnement, même si notre époque croit valoriser ceux qui aiment les réponses toutes prêtes ; les contenus sans forme, le préfabriqué dans la construction de l'individu où le paraître a détrôné depuis longtemps l'être »²⁷.

Leçons particulières de culture générale, Presses universitaires de France, 1^{re} édition 1992, 6^e édition 2002, p. 1.

23. *La Composition de culture générale*, *op. cit.*, p. 2.

24. Ainsi le *Kilo de Culture Générale* de F. Braunstein et J.-F. Pépin est-il placé sous le patronage de la célèbre formule de Kant « Sapere aude ».

25. H. Pelapat, *Les grands thèmes de culture générale*, Ellipses, collection « Optimum », 2014, p. 5.

26. J.-F. Braunstein et B. Phan, *Manuel de culture générale*, Armand Colin, 2009, p. 10.

27. *Op. cit.*, pp. 13-14.

28. *Op. cit.*, p. 5.

« En bref, écrit encore l'auteur, l'homme cultivé se distingue non seulement par son savoir mais aussi par son savoir-être, la qualité de son esprit due à la conjugaison de diverses influences et qui demeure même si le souvenir des lectures et des autres sources de la culture s'est estompé ».

Dès lors, elle relève d'un savoir-être, plus encore que d'un savoir. Telle est du moins la conviction fondamentale de Pierre Molimard qui s'attarde longuement sur cette idée dans la préface de son ouvrage consacré à *La dissertation de culture générale aux concours* :

« L'homme cultivé, c'est aussi celui qui sait exprimer sa pensée de manière claire, en termes simples et précis, enchaîner ses idées de façon logique pour parvenir à une conclusion cohérente avec cet enchaînement, faire preuve, en toutes circonstances, de mesure, de hauteur de vues, d'ouverture d'esprit, de respect des autres, de sens de l'écoute, de probité. Cette capacité peut être innée. Elle vient le plus souvent de la lecture assidue des grands auteurs mais aussi de l'observation, de l'écoute, de la réflexion, de l'expérience ; autant d'éléments qui imprègnent l'esprit, le façonnent, lui donnent une aptitude à réagir de façon originale face à des situations nouvelles ; autant de données diffuses qui marquent l'esprit de manière indélébile, sans qu'il soit possible en fin de compte de distinguer, parmi les influences qu'elles ont exercées, celles qui ont été les plus déterminantes »²⁸.

La culture générale développe en nous des valeurs morales, autant que des capacités d'observation, d'écoute, d'analyse. C'est en ce sens aussi qu'elle permet de s'« orienter dans la vie », et non seulement en ce qu'elle nous rend apte à choisir et à décider. Allons plus loin : pour Hervé This, spécialiste de gastronomie moléculaire, la culture générale constitue un ingrédient dans la recette de la créativité, avec le travail et la méthode. Notons toutefois que son propos n'ouvre pas un manuel puisqu'il s'agit d'une contribution à la revue *Atala* déjà citée mais il nous paraît emblématique d'une recherche de définition de la culture générale et de ses enjeux qui imprègne notre époque.

Au terme de ce parcours, osons prononcer l'expression qui s'impose à notre réflexion : à lire nombre de ces auteurs de manuels, la culture générale se définit au fond comme un « état d'esprit ». Tout cela pour cela me direz-vous... Dire de la culture générale qu'elle constitue d'abord et avant tout un « état d'esprit », ce n'est guère être tellement plus précis tant l'expression est elle-même fort vague. Mais telle est la

leçon que nous aimerions retenir de cet exposé : la notion de culture générale tire sans doute sa force et son intérêt de sa plasticité fondamentale. Elle cristallise ainsi de multiples attentes qui se complètent et se conjuguent en fonction, non seulement des contextes particuliers (ceux des concours eux-mêmes, comme de l'époque) mais aussi des individus qui la défendent et/ou la cultivent. C'est sans doute aussi pour cette raison que, de la sagesse du sophiste à l'esprit éclairé des Lumières en passant par l'idéal de l'honnête homme, elle a su prendre tout au long de notre histoire des formes variées. C'est pour cela surtout qu'elle constitue un enjeu majeur dans la façon dont nous envisageons l'enseignement.

Il nous reste alors à interroger ce que ces préfaces des manuels de culture générale nous disent de nos attentes aujourd'hui. Reprenons : volonté de prendre du recul pour acquérir une vue d'ensemble, ouverture à l'autre, construction du raisonnement et de la personnalité... Il semble que l'enjeu est bien de permettre à tout individu de trouver des repères. Qu'y a-t-il de nouveau à cela ? m'objecterez-vous peut-être... L'urgence d'un tel besoin dans un monde de plus en plus fragmenté face, précisément, à la spécialisation des connaissances et à leur démultiplication relayée par les supports de communication modernes. S'il m'est permis de m'appuyer à ce stade de ma réflexion sur mon expérience personnelle d'enseignante, je conclurai en disant que je suis frappée à la fois par la demande de connaissances et de compréhension des étudiants, et leur difficulté à s'approprier une démarche qui suppose de décroquer les matières qui leur sont enseignées et surtout de faire des liens – qu'ils soient logiques ou analogiques – entre différentes connaissances, démarche qui s'oppose en tout point à ce que je nommerai volontiers le syndrome du « copié-collé » dont ces étudiants sont malheureusement bien souvent les victimes.

Culture générale et héritage antique

.....
Professeur de lettres classiques, François Martin est président de la CNARELA, coordination nationale qui rassemble 28 associations œuvrant en faveur de l'enseignement du latin et du grec.

L'école joue un rôle capital dans la transmission d'un héritage fragile et menacé par les récentes réformes qui tendent à appeler « antiquité » un enseignement qui n'a plus rien à voir avec la langue et la culture antiques. Il est temps d'entrer en résistance et de nous souvenir que cet héritage antique nous appartient. Il faut envisager une véritable politique des humanités.

Comment concevoir la transmission de notre héritage antique à l'école ?

« Une Antiquité redéfinie et non amoindrie »

L'Antiquité fait l'actualité en ce moment, chacun le sait, à tous les niveaux imaginables – c'en est parfois surprenant quand on voit que l'un des jeux les plus répandus sur les *smartphones* s'appelle *Sparta: War of Empires*. Cette année, surtout, on entend parler du latin et du grec ancien comme cela ne s'est pas produit depuis longtemps. Certains semblent, en effet, redécouvrir que des élèves étudient toujours ces langues du passé. Des questions accompagnent aussitôt ce nouvel éclairage : faut-il, en effet, compter les articles de presse, les interviews et les reportages consacrés à ces enseignements dans le cadre de la réforme du collège ? « À quoi ça sert ? » ; « Pourquoi étudier le latin et le grec ? » ; « Pourquoi étudier une langue morte ? ». Autant d'interrogations sur lesquelles des gens qui sont souvent peu concernés par ces enseignements – et qui n'ont parfois aucune connaissance de ces langues et cultures – sont les plus diserts. Experts des « sciences » de l'éducation, sociologues plus ou moins connus : chacun, à tour de rôle, s'empresse de donner son avis. Fascinante manière de traiter l'information en parlant dans le vide la plupart du temps.

La question qui m'a été proposée me semble beaucoup plus pertinente, car elle n'est pas chargée de préjugés qui pointent nécessairement la volonté de celui qui la pose d'entendre une défense et de

jouer sans cesse *pro et contra*. S'interroger sur nos enseignements est plus que jamais fondamental, mais il faut préciser que cette réflexion est engagée depuis longtemps par les professeurs de Lettres classiques. La CNARELA, s'appuyant sur les thèses de Besançon et le travail sur les textes authentiques, s'interroge toujours sur les moyens de faire passer un ensemble de connaissances pour accéder directement aux textes anciens.

Comment donc concevoir la transmission de notre héritage antique à l'école? C'est ce à quoi je vais m'intéresser. Il me semble qu'il convient, en premier lieu, de revenir sur ce que nous pouvons entendre derrière «notre héritage antique». Je me pencherai ensuite sur la situation actuelle de l'école comme lieu de transmission, avec les conceptions plus ou moins imposées qu'elle engendre, et j'essaierai, enfin, de voir quelles pistes peuvent s'offrir à nous pour une conception de la transmission repensée.

Quel est notre héritage?

Le possessif, dans l'expression «notre héritage antique», pose problème: que faut-il entendre? Un héritage que nous avons reçu dans notre formation scolaire? Celui qui nous a été transmis, éventuellement, dans nos familles? Celui qui nous appartient à tous, que nous avons découvert par nous-mêmes, et dont nous devons tous avoir conscience? Ces interrogations permettent de voir immédiatement quels écarts il peut y avoir, dans ce qu'est notre héritage, entre des élèves qui ne sont pas issus des mêmes classes, et quelles sources d'inégalités peuvent en découler. Pour avoir enseigné dans différents établissements, du lycée de centre-ville au collège situé en zone d'éducation prioritaire en Seine-Saint-Denis, je sais quel poids peut représenter la transmission d'un héritage qui me semble culturel d'abord, mais aussi linguistique – on ne peut le nier et il serait vraiment terrible de le négliger.

En réfléchissant sur cet héritage, j'ai repensé à la Troisième République marquée par le fameux «nos ancêtres les Gaulois». Nous en sommes plutôt éloignés aujourd'hui: il faudrait peut-être s'intéresser à l'hé-

ritage méditerranéen, beaucoup plus large, qui touche plus d'élèves, non seulement dans leurs différences, mais aussi dans un passé commun. Nous pouvons parler de culture antique, d'abord, qui passe par le français, les littératures, l'histoire, la philosophie et bien entendu les langues anciennes et les langues parlées encore aujourd'hui. Si le collège a fortement évolué au cours du XX^e siècle et s'il a vu les heures d'exposition au latin et au grec ancien fortement réduites, l'héritage antique est toujours bien présent dans les programmes qui ont encore cours cette année, au collège comme au lycée, et pas seulement dans les cours de langues anciennes. C'est là qu'il est capital pour l'école de jouer un rôle de transmission car, parmi nous, certains reçoivent déjà un héritage, en transmission directe, dans leur famille. Pour partager des références communes, afin qu'elles ne soient pas réservées à une élite, il faut que l'école s'en donne les moyens, beaucoup plus qu'elle ne le fait à l'heure actuelle.

L'héritage linguistique, quant à lui, est aujourd'hui le plus menacé, peut-être parce qu'il est le plus lourd à faire passer. Sans doute parce que, à l'image de la société, on prend aussi de moins en moins le temps de faire, de moins en moins le temps d'étudier calmement. Il faut aller vite; il faut «twitter» en quelques caractères; «liker» des pages Facebook; surtout éviter de prendre le temps de regarder les choses pour les analyser (cela pourrait devenir dangereux!). Or, apprendre une langue qu'on ne parle plus nécessite un apprentissage plus long que celui qu'on consacre à une langue encore parlée. La proximité avec une langue dont les échanges sont encore quotidiens à l'oral facilite le contact. Nous sommes donc face à un héritage linguistique fragile ici, car on ne parle plus ces langues. Pourtant, le contact avec les textes de langues anciennes, en particulier en grec ancien, a toujours un effet presque magique: la langue est distante, mais une proximité avec elle se noue intimement lorsqu'on cherche à comprendre, ou à traduire. Un inspecteur de Lettres de l'académie de Créteil, qui était persuadé de l'intérêt des langues anciennes, avait déclaré, un jour où les attaques contre ces dernières revenaient sur le devant de la scène: «Les langues mortes ne sont pas tout à fait crevées». En effet, depuis le collège unique, dont on a beaucoup reparlé récemment dans la presse, jamais les enseignements de latin et de grec n'ont concerné autant d'élèves (au plus étaient-ils

10 000 en 1920, 100 000 dans les années 60 et plus de 500 000 aujourd'hui). On voit à quel point, au ministère, plusieurs personnes, qui crient à l'envi « latin pour tous », méconnaissent les réalités du terrain. C'est – avec ce qui avait encore jusqu'aux annonces de la réforme du collège le statut de discipline – un héritage linguistique que nous transmettons à plus d'élèves. Certes, il a évolué depuis les années 60 : la version et le thème n'occupent plus la même place, mais c'est un enseignement qui s'est remis en question et a essayé de ne pas verser dans le « tout civilisation » pour s'ouvrir au plus grand nombre. Comme partout, on constate des dérives, mais la plupart des collégiens apprennent bien un système de langue et en même temps une culture. Les programmes sont clairs : il faut lier les deux. Cet héritage linguistique vient éclairer la langue vivante actuelle, le français, qu'il est indispensable de maîtriser, non seulement afin de pouvoir construire les apprentissages de toutes les autres disciplines, mais aussi pour se construire en tant que citoyen libre. Il a, de plus, l'« avantage », si l'on peut dire, d'un point de vue égalitaire, d'être rarement transmis par la famille, si ce n'est par des souvenirs des pages roses du Larousse ou les quelques bribes de *rosa, a, am, voire*, pour quelques-uns, d'un « kai su teknon » ou « timeo Danaos et dona ferentes ». Mais cet héritage de la langue est bien là. Un certain « Fluctuat nec mergitur » a retrouvé une célébrité, dans un des moments les plus funestes pour la France, il y a quelques jours. Cette locution renvoie à un passé oublié par beaucoup, et pourtant elle a été placardée place de la République, à Paris, et ailleurs, car en quelques mots, tout était dit. Devant les mots qui manquaient ce soir-là en français, on s'est tourné vers ce qui faisait les racines d'une ville, avant tout, mais plus généralement d'un peuple.

Ainsi, nous avons des héritages : c'est tout ce que nous a laissé le passé de l'Antiquité. Nous devons considérer attentivement ce passé qui a été souvent modifié à travers les siècles. Ce n'est pas seulement le passé scolaire des cours de latin et/ou de grec, voire de français, d'histoire-géographie, d'éducation civique... C'est un passé riche par les domaines qu'il touche : littérature, philosophie, histoire, arts, sciences... et encore, beaucoup d'œuvres ont disparu. Il est d'ailleurs intéressant de mettre ce problème de disparition en lien avec ce qui se produit aujourd'hui. À l'heure de la recherche du tout prêt, du

tout « utile », ces richesses semblent bien éloignées des préoccupations immédiates dans un contexte de crise. Quels coups n'a-t-on encore porté à la littérature, à l'histoire (en la faisant un moment disparaître en classe de terminale scientifique), à la philosophie qui résiste encore ? Les humanités en général ne sont pas vraiment épargnées. La question de la transmission est intimement liée à tout un pan de l'héritage qui risque de devenir de plus en plus inaccessible : qui va proposer des nouvelles traductions de Platon, de Cicéron si nous ne formons plus à l'étude des langues anciennes ? Les textes antiques vivent aussi parce qu'ils sont traduits et retraduits, éclairés. Nous avons donc besoin d'enlumineurs.

Tout n'est pas sombre cependant. Aujourd'hui, lorsqu'on navigue sur internet, le nombre de sites consacrés à l'Antiquité est impressionnant : nous pourrions donc nous rassurer d'un côté sur notre héritage antique, ce passé que nous souhaitons conserver, interroger et transmettre. On trouve ici des cours de langue, là des pages et des pages sur la mythologie antique (9 190 000 résultats sur google pour le mot « mythologie » ; 129 000 000 pour « César » ; 15 000 000 pour « Platon » ou encore 19 400 000 pour « Ulysse »). Conserver pose la question, même à l'heure des nouvelles technologies, de ce que deviendront nos supports actuels, bien entendu (qui se souviendra, dans quelques temps, que nous avons tous utilisé des disquettes avec nos ordinateurs il n'y a pas si longtemps ? Qui peut lire encore aujourd'hui le contenu d'une disquette ?) ; mais conserver, c'est aussi poser la question de la transmission de cet héritage : continuer à colporter le flot d'erreurs (sur le casque ailé de tous les Gaulois par exemple...) n'est pas l'idéal. Certaines personnes tentent pourtant de remettre en question ces visions de l'Antiquité : c'est aussi là qu'on voit la réflexion qui s'engage sur le passé, sur une Antiquité souvent rêvée, qui ne demande qu'à être relue par les textes dont on dispose, un peu sérieusement.

« Notre héritage antique » est donc plus vaste qu'il n'y paraît à première vue. Il pose les questions de conservation et de transmission nécessaires. Héritage double, à la fois culturel et linguistique dans lequel l'école doit jouer un rôle considérable. Les hellénistes – et même ceux qui ne le sont pas – se souviendront sans doute du *ktêma*

eis aei, expression forgée par Thucydide, un bien précieux pour toujours. Cet héritage, grec, et aussi latin, plus généralement antique, en est un. Il devrait alors trouver une place de choix dans l'école de la République.

Le rôle de l'école dans la transmission

Lorsque l'on regarde les nouveaux programmes de l'école primaire, dans la réforme, au cycle 2 (CP-CE1-CE2), il n'est fait aucune mention des mots « Antiquité », « latin » ou « grec ». On peut trouver cela curieux quand on lit au même endroit un chapitre sur les langues vivantes étrangères ou régionales, avec la précision de « découvrir les aspects culturels, la diversité culturelle ». Si les programmes n'invitent pas à aller vers l'Antiquité, la question de la transmission devient difficile à envisager. Dans le cycle suivant, le cycle 3, qui va englober dès la rentrée 2016 la classe de 6^e, on trouve deux fois la mention du latin et du grec dans la découverte des bases (étymologie), ce qui n'apporte rien de nouveau par rapport aux programmes actuels. En CM1, en histoire, une certaine place est réservée à la Gaule, aux Romains et aux Grecs (dans le thème 1 qui s'intitule « Avant la France »). En 6^e, le thème 2 insiste sur le monde des cités grecques et le thème 3 sur l'Empire romain : c'était déjà la cas dans les programmes en vigueur, il n'y a encore rien de nouveau ici. En sciences et technologie, on peut remonter à l'Antiquité : « découvrir l'évolution des connaissances sur la Terre et les objets célestes depuis l'Antiquité » ; de la même façon, en français, en 6^e, on doit lire une pièce de théâtre « de l'Antiquité à nos jours » ; les récits mythologiques et légendes antiques sont présents (et en CM1-CM2, dans l'entrée « se confronter à l'étrange », on trouve des références à la mythologie) ; en Histoire des arts, on trouve le « personnage mythologique », mais aussi – et enfin, serait-on tenté de dire – la relation entre texte et œuvre. On notera au passage l'absence incroyable des langues anciennes dans les grilles horaires de la classe de 6^e alors que le programme d'Histoire consacre deux tiers de l'année à l'Antiquité. On réduit ainsi l'Antiquité à un point de départ dans le passé, mais surtout on prend garde de s'en éloigner le plus rapidement possible. Les nouveautés incluses, qui ont la prétention de mettre

en avant l'Antiquité, ne sont donc pas de véritables entrées pour développer l'héritage antique : qui en effet va aller relire, parmi nos collègues de sciences, les traités antiques sur les objets célestes¹ ? On risque de réduire l'héritage à un vernis, parce qu'on y a apposé l'étiquette « Antiquité ». Quelle conception réductrice ! L'importance des mythes, dans ce cycle, peut être soulignée : ils permettent de fréquenter des parties d'œuvres patrimoniales, des textes qu'on a nommés, à un moment, dans les programmes, « fondateurs », qui dépassent en réalité Rome et Athènes. Mais on reste bloqué à un aspect de la transmission : celui de la culture, bien entendu fondamentale, qu'on détache fréquemment de la langue qui véhicule cet héritage, le français, et surtout des langues qui l'ont véhiculé avant elle.

Si nous nous replongeons rapidement dans la transmission de notre Antiquité ces derniers siècles, nous pouvons faire plusieurs remarques rapides : après un Moyen Âge qui a joué un rôle important dans la transmission des textes, la Renaissance a opéré un retour brillant aux humanités en général, et au latin et au grec en particulier. Nous pourrions évoquer, au Grand Siècle, l'utilisation (voire la récupération) d'un héritage qui a profondément évolué à ce moment, mais aussi les querelles de la fin du siècle avec les « Modernes ». Les regards sur les systèmes de pensée antiques au XVIII^e, le retour de l'Antique au XIX^e, les traces dans les réécritures au XX^e et le poids qu'on attache aux humanités dans l'enseignement du début de ce siècle témoignent de l'importance de l'héritage du passé. L'Antiquité n'a jamais marqué les siècles de la même façon, mais elle a toujours plus ou moins laissé une impression. Elle a bien sûr été chargée, siècle après siècle, de représentations, de clichés, en particulier aux XIX^e et XX^e siècles, qui ont considérablement modifié sa vision. Tout ce mouvement doit être perçu pour comprendre des œuvres et des faits du passé.

En regardant du côté des programmes du collège, aujourd'hui, le latin et le grec ancien apparaissent dans les grilles horaires comme des disciplines, que l'on peut prendre en option. D'après les textes, ces options sont offertes à tous. Or, on sait quelle est la réalité : le ministère n'a jamais donné les moyens nécessaires à l'ouverture d'une option pour tous ceux qui la demandaient effectivement.

1. On peut toujours, par curiosité, aller voir Platon, Aristote ou Hipparque.

2. Dossier présenté par la Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le 11 mars.

La CNARELA s'est toujours battue contre cette injustice, mais elle a été peu entendue par les ministres qui se sont succédé ces dernières années. Et la nouvelle réforme n'arrangera rien, contrairement aux principes qu'elle tend à afficher. Dans chaque discipline, latin ou grec ancien, la langue est reliée à la culture; c'est le cas dans les autres cours de langue. La nouvelle maquette des enseignements du collège ne prévoit plus le latin et le grec comme disciplines dans les premières annonces: les enseignements sont purement et simplement supprimés pour être remplacés par un pompeux «EPI» (Enseignement Pratique Interdisciplinaire) à thématique «Langues et Cultures de l'Antiquité», assuré sur des heures de cours d'autres disciplines (français, histoire, sciences, etc.), sans obligation de présence d'un professeur de Lettres classiques. On voit alors quelle partie de l'héritage est volontairement supprimée: celle de la langue, même si l'on veut faire croire qu'on lui réserve une place importante dans le cours de français, pour tous, avec «des éléments linguistiques et culturels des langues anciennes»². La ministre ira même jusqu'à déclarer devant la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, le 24 mars 2015: «Nous introduisons dans l'enseignement de français une initiation à l'étude des langues anciennes». Voyons un peu comment ce beau principe est donc mis en œuvre dans les nouveaux programmes.

Les programmes du cycle 4 (5^e-4^e-3^e) proposent plusieurs références au latin, au grec ancien, aux langues anciennes et aux langues et cultures de l'Antiquité, enfin à l'Antiquité elle-même. On peut voir derrière cette boursoufflure des appellations qu'un enseignement un minimum structuré est en train d'éclater. Ainsi, sans entrer dans les détails, voici quelques exemples: en français, «Tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique, le professeur de français veille tout particulièrement à ménager des rapprochements avec les langues et cultures de l'Antiquité»; «l'approfondissement des compétences linguistiques qui permettent une compréhension synthétique du système de la langue, incluant systèmes orthographique, grammatical et lexical ainsi que des éléments d'histoire de la langue (en lien avec les langues anciennes et les langues vivantes étrangères et régionales); on lit un peu plus loin: «les littératures de langue française et les littératures de langues anciennes et de langues étrangères

ou régionales»; on retrouve la traditionnelle étymologie et les racines «à partir d'éléments latins et grecs», comme la composition des mots. Donc, rien de plus que les programmes actuels ne proposaient déjà. Les professeurs de Lettres classiques intègrent depuis longtemps tous ces aspects parce qu'ils ont reçu la formation qui le leur permet. Évidemment, ce que nous avons déjà dénoncé un peu plus haut se retrouve dans ce cycle également: «lecture: les œuvres majeures depuis l'Antiquité»; en 5^e, on trouve même des «extraits d'œuvres épiques, de l'Antiquité au XXI^e siècle³». C'est grave ici: auparavant, l'épopée était étudiée en 6^e, en lien avec le programme d'histoire. Si l'histoire aborde toujours, dans la fin de l'autre cycle, ces questions de l'Antiquité, on ne trouve plus rien en français. On manque ainsi une occasion d'interdisciplinarité pourtant présentée comme la panacée par le ministère. On aurait pu y croire un peu avec ce paragraphe:

Le français et les langues anciennes

L'enseignement du français rencontre à tout moment les langues anciennes; elles permettent de découvrir des systèmes graphiques et syntaxiques différents; elles fournissent des sujets de réflexion sur l'histoire de la langue, la production du vocabulaire et le sens des mots; elles ouvrent les horizons et les références culturelles qui n'ont jamais cessé de nourrir la création littéraire, artistique et scientifique. Elles sont donc au carrefour de l'enseignement de la langue française et des langues romanes, du programme d'histoire, de l'histoire des arts (peinture, sculpture, architecture, art lyrique, théâtre...) et des enseignements artistiques. Elles sont des ressources de lectures autour de l'étude des mythes, des croyances et des héros. Elles permettent de constituer des collections d'œuvres, de s'en inspirer pour des réécritures personnelles ou l'étude de transpositions modernes des vieux mythes (théâtre, cinéma, roman, poésie); elles peuvent aussi donner lieu à l'exploration du patrimoine archéologique local.

Nous sommes malheureusement loin de l'introduction d'une initiation aux langues anciennes. En effet, l'horaire de français en 3^e sera amputé l'année prochaine d'une demi-heure par semaine et

3. La formulation est reprise chaque année: programme de 4^e, «se chercher, se construire», sous-entrée «dire l'amour»: «un ensemble de poèmes d'amour, de l'Antiquité à nos jours.»; programme de 3^e, «démoncer les travers de la société»: «des œuvres ou textes de l'Antiquité à nos jours.»

la demi-heure ajoutée en 5^e et en 4^e ne fait que compenser l'autre demi-heure perdue en 6^e. Plus grave encore, l'aide personnalisée et les EPI seront pris sur ces heures disciplinaires. Quelle place peut-il rester pour le français comme discipline, et encore plus pour une initiation aux langues anciennes ? Quelle place également faite à l'histoire ? Le pire est à venir dans les EPI : « histoire : Importance des documents latins et grecs du Moyen Âge : étude de chroniques. Comprendre en quoi le latin et le grec sont liés à l'identité européenne. [...] EPI possibles, thématiques « Langues et cultures de l'Antiquité » et « Culture et création artistiques » – en lien avec les langues anciennes et l'histoire 5^e, 4^e : Décryptage de textes latins du Moyen Âge au XVIII^e siècle (religion, sciences et philosophie). Chasse aux expressions latines ou grecques encore utilisées aujourd'hui ; fabrication d'un glossaire illustré ». On trouve également des propositions pour les sciences, l'histoire des arts, les langues vivantes ou le sport (« Les langues, quelques différences et convergences, comparer les systèmes linguistiques dont le français et les langues anciennes, réfléchir sur la production du vocabulaire et le sens des mots, aborder l'histoire des langues. [...] Sport et Antiquité : L'Olympisme – Des jeux olympiques aux pratiques d'aujourd'hui. [...] En lien avec les langues de l'antiquité, l'histoire : Histoire des représentations de l'Univers : les savants de l'école d'Alexandrie, Eratosthène et la mesure de la circonférence de la Terre »).

Pour ce qui concerne l'enseignement de complément, mis en place après les diverses protestations qui se sont fait entendre depuis le début des annonces et qui ressemble à l'option actuelle (avec un horaire diminué d'une heure sur chacun des niveaux), le programme, qui devait être rendu le 15 octobre par le Conseil Supérieur des Programmes, n'est toujours pas publié. Aucun moyen horaire fléchi n'est proposé pour financer l'enseignement de complément, qui doit être pris sur les marges d'établissement : autant dire qu'il est condamné avant même d'exister.

Malheureusement, on voit bien ce qui se dessine : on décore du mot Antiquité, mais il n'y a rien sur la réflexion de la transmission de cette Antiquité. L'Éducation nationale abandonne complètement cet héritage mais fait croire, par des effets d'annonce dans les pro-

grammes, qu'elle s'en soucie. Or, dans les disciplines actuelles de latin et de grec ancien, au moins, la langue est liée à la culture. Dissocier les deux, ce qui a été sous-entendu à de nombreuses reprises, constitue une véritable régression. Tous les efforts – aussi bien en pédagogie qu'en didactique – des collègues qui s'investissent pour ne pas sombrer dans la démagogie ambiante semblent ne pas être reconnus alors que les résultats sur le terrain sont parfois remarquables.

On a pu croire, au moment de la réforme du lycée, que la filière littéraire serait revalorisée : il n'en est rien, aucune langue ancienne n'y étant obligatoire. Le ministère vantait les enseignements d'exploration, dont l'enseignement « Langues et Cultures de l'Antiquité », qui n'a jamais été mis en place en respectant réellement les textes, faute de moyens. La transmission de notre héritage antique culturel et linguistique est dans l'impasse, par la faute d'un ministère qui ne la finance pas et des pouvoirs publics incapables de donner une impulsion sérieuse pour l'assurer. Il est alors de plus en plus difficile de la concevoir quand il faut sans cesse lutter pour permettre aux élèves de suivre des enseignements, de simplement faire respecter les textes en vigueur. Une des seules avancées des dernières années se situe peut-être au niveau de l'enseignement d'histoire des arts : les langues anciennes y ont trouvé leur place et ont pu montrer qu'elles avaient à apporter de la matière au présent. L'épreuve orale du brevet qui y était rattachée, mise en place il y a quelques années, sera supprimée par la réforme.

Enfin, pour évoquer rapidement l'enseignement supérieur, sans revenir sur la création des Lettres modernes quand il n'existait avant que des Lettres (français-latin-grec), avec les récentes réformes, la disparition du CAPES de Lettres classiques, qui est aujourd'hui une option du CAPES de Lettres, la rénovation est aussi en cours : si les effectifs d'étudiants restent encore modestes, les chiffres de la rentrée 2015 montrent une progression des inscriptions en Lettres classiques ; dans les cours proposés par les départements de Lettres classiques aux autres étudiants non-spécialistes, les inscriptions sont très nombreuses. Cette formation est demandée dans le supérieur, elle devrait donc être plus présente dans le secondaire.

4. Association des Professeurs de Français et de Langues Anciennes en Classes Préparatoires Littéraires ; Association des Professeurs de Lettres ; Association des Professeurs de Langues Anciennes de l'Enseignement Supérieur ; Sauvegarde des Enseignements Littéraires ; Sauver Les Lettres.

Entrer en résistance

Il serait peut-être temps d'entrer en résistance : notre héritage, qui nous appartient, n'appartient pas au ministère. Et l'opinion publique sera déterminante pour faire passer le message aux instances décisionnelles.

Le lien à faire entre les générations, par cet héritage, revient à s'intéresser à la question des origines, de ce que nous sommes, donc notre identité. Le patrimoine antique fait accéder à un patrimoine beaucoup plus universel. À l'heure où se posent particulièrement les questions d'identité, il est urgent de s'y intéresser. Si le ministère veut offrir les langues anciennes à tous, il faut d'abord qu'il s'en donne les moyens. C'est par le grec ancien et le latin que l'héritage antique passe principalement, et c'est au sein de l'école qu'on doit être baigné dans ces références. Les langues anciennes rayonnent sur les autres disciplines. La construction rigoureuse des savoirs, loin de l'éparpillement que vont créer les EPI, doit rester une priorité. La casse organisée de l'héritage antique est en route : au fond, pour beaucoup, peu importe si les élèves, à la sortie du collège, n'ont appris que deux ou trois racines et deux ou trois références. Le socle minimum qui a été décidé va changer profondément les élèves qui vont arriver au lycée dans les prochaines années.

Au vu des programmes de français qui viennent de sortir, on aurait pu attendre une initiation qui aurait pris place en 6^e, prévue pour tous. C'est ce que plusieurs associations réunies autour de la CNARELA (APFLA-CPL, APLettres, APLAES, SEL, SLL⁴) avaient proposé au ministère lors d'une audience en mars dernier, mais elles n'ont jamais eu le moindre retour sur cette proposition. C'est la conception de la transmission qui fait défaut dans la réforme. Il était plus simple de faire respecter réellement les textes pour que chacun puisse accéder à des disciplines optionnelles et de créer à l'entrée du collège un temps d'étude de notre héritage antique, sans doute pas réservé uniquement aux langues anciennes, mais avec au moins un temps fort qui leur aurait été accordé. Il nous faut une conception sur le long terme, débarrassée des contraintes financières, dans une optique repensée et surtout à laquelle les équipes, qui sont sur le terrain chaque jour, doivent prendre part, en étant consultées et surtout

Comment concevoir la transmission de notre héritage antique à l'école ?

écoutées. Quelle est cette part alors que les directives descendent du ministère sans la moindre considération pour les compétences et l'expertise de ses personnels ?

On ne peut pas laisser à Wikipédia ou d'autres blogs personnels, sites divers plus ou moins réussis, la transmission d'un héritage qui fait sens. C'est une impasse. Cessons d'avoir honte de parler de latin et de grec ancien, de langues anciennes.

Les professeurs de Lettres classiques ont pris le train du numérique : les sites *Hodoi elektronikai* et *Itinera electronica* mettent à disposition de tous des textes nombreux, ce qui était impensable, il y a quelques années, hors d'une grande bibliothèque universitaire. Il s'agit là d'un progrès indéniable dans l'accès pour tous à cet héritage antique complet, culturel aussi bien que linguistique. Mais l'école doit former un minimum à son approche, qui permet aussi un autre accès à la langue maternelle.

Il faut concevoir la transmission comme un patrimoine à conserver (au sens originel de l'héritage du père) mais qui doit être regardé de près avec toutes les marques que l'histoire a imprimées : ce n'en est que plus passionnant, une histoire à rebours comme une histoire chronologique, qui se prête aux multiples lectures et donc aux multiples ouvertures.

Le latin et le grec ancien sont, aujourd'hui, des disciplines pluridisciplinaires par excellence et, par conséquent, tendent naturellement vers l'interdisciplinaire. La nouvelle organisation proposée par le ministère occulte complètement cet aspect en leur retirant des heures disciplinaires. Pourtant, la transmission de la langue permet, entre autres, de prendre de la distance par rapport à la langue dans laquelle on est immergé, en l'occurrence le français et fait réfléchir sur la syntaxe, utile dans l'apprentissage de toutes les langues indo-européennes (anglais, allemand, espagnol, italien...), sur le vocabulaire (*sto, stas, stare / istēmi / stand / stēhen*). Le regard sur les langues parlées aujourd'hui, avec des connaissances des langues du passées, présente un intérêt particulier. On trouve des valeurs politiques en rapport avec l'histoire : démocratie, république, nation, sénat ; un ministre

(minister) est au service de l'état... On transmet de la culture au sens large : littérature, peinture, architecture... où se croisent et se recroisent les genres (la tragédie revisitée au XVII^e s.), les thèmes (dans les peintures de Poussin, Delacroix, Picasso), les ordres grecs (on peut penser à Ricardo Bofill).

Il faut donc retrouver un terrain fertile pour un enseignement solide, pour tous, mais pas en faisant de tout, n'importe comment. Un enseignement qui demande un investissement, financier mais aussi humain : un côté que le ministère a tendance à négliger quand on voit son comportement actuel envers les personnels.

Notre héritage antique dépasse les considérations simplistes de l'intérêt d'étudier ou pas le latin et le grec. Toutes les disciplines contribuent à sa transmission, mais certaines peuvent, par leurs apports, encourager une large diffusion qui rayonne sur l'ensemble de la scolarité. C'est une véritable politique des humanités qu'il faut envisager, d'une volonté commune. Notre héritage antique doit faire partie de la culture générale que tout élève doit avoir acquise pour comprendre davantage sa langue, le français, mais aussi aller plus loin dans la compréhension des textes, la compréhension des langues, la compréhension du monde. Oui à une Antiquité redéfinie, mais pas pour autant amoindrie.

Comment concevoir la transmission de notre héritage antique à l'école?

Seuls les textes restent vivants

.....

Cécilia Suzzoni est professeur honoraire de chaire supérieure, fondatrice et présidente d'honneur de « Association le Latin dans les Littératures Européennes » (ALLE), qui a pour but de promouvoir la reconnaissance du latin comme patrimoine commun au français et aux littératures française et européenne. Elle est aussi vice-présidente et membre du directoire d'Antiquité-Avenir.

Il y a urgence à transmettre le patrimoine des Anciens. Cette transmission, pour être féconde, passe par un renouvellement de l'enseignement, linguistique et littéraire, de la langue et des textes.

Ce qui m'intéresse dans la formulation, *Culture générale ou spécialisation*, c'est l'opportunité offerte de revenir sur certains risques que je voudrais souligner à mettre l'accent sur une spécialisation qui revêt les formes d'une approche trop systématiquement civilisationnelle et/ou anthropologique des Humanités, sous la pression, par ailleurs évidemment féconde, des modèles épistémologiques issus des sciences humaines, mais aussi sous la pression plus médiatique d'un usage de l'antiquité qui, dans ce va et vient indispensable entre le passé et le présent, favorise à terme le glissement de la culture dans le culturel, le « tourisme culturel », s'en inquiétait déjà Jean Pierre Vernant.

Deux précisions d'abord: la transmission de l'héritage antique je l'entends dans le cadre d'une culture générale à délivrer au collège et au lycée; il me semble en effet qu'au titre de « spécialités » scientifiques les études antiques se portent plutôt bien dans le monde, comme l'indique la bibliographie toujours grandissante à ce sujet. D'autre part mon propos sera celui d'une généraliste qui au cours de son enseignement dans le secondaire et ensuite en khâgne, moderne et classique (français/grec) a acquis la conviction de l'urgence politique et pédagogique à transmettre, à continuer de transmettre un savoir mémoriel et continuateur, fruit d'un héritage, rien moins que génétique, ouvert au temps et au changement.

Je vais aborder deux points : le premier concerne un rapide bilan des pièges qui ont trop longtemps grevé cette question de la transmission d'une culture générale dite classique, toujours susceptible d'être identifiée à la « jouissance muséale d'une survie assistée », avertissait Julien Gracq : fruit d'une antiquité figée, embaumée, ornementale ; pièges dans lesquels a pris sa source la série de défaites qu'ont subies les enseignements classiques, avec toujours à l'horizon cette molle et intempestive *Querelle des Anciens et des Modernes*, dont je crains fort que, dans l'Institution en tout cas, nous ne soyons pas sortis. Le deuxième, au cœur du débat, dire pourquoi dans les contenus de cette transmission d'un passé en crise, c'est le capital symbolique et culturel de la langue et de la littérature qui me paraît le bagage le plus précieux à sauvegarder et à réactiver (le rôle du professeur restant celui d'assurer la transmission d'une conscience linguistique plus ou moins approfondie selon le niveau d'enseignement). Il y a là une alliance à construire avec toutes les autres disciplines, et d'abord la littérature, à même d'empêcher ce qui me paraît la menace la plus redoutable : le clivage indûment précoce entre antiquisants/francisants.

Sortir d'un humanisme étriqué

Je partirai d'une remarque de Curtius, dans *La littérature et le Moyen Âge latin*, à un moment où il évoque la pétrification du système classique français, une remarque amère, ironique : « Nous avons modernisé le chemin de fer mais non le système selon lequel se transmet la tradition ». C'est que trop longtemps ont sévi, outre l'instrumentalisation des langues anciennes à des fins de sélection sociale et idéologique, une conception et un enseignement des humanités classiques reposant sur des clivages et des propositions portés par des générations de critiques doctrinaires et dogmatiques ; constats grinçants – renouvelés depuis par ceux-là mêmes qui, par ailleurs, restaient pleinement persuadés du gain précieux des humanités – contre les « poteaux indicateurs » de la culture classique, figée dans un canon, vaste fourre-tout, d'où sont sortis l'*Athènes bourgeoise*, les Romains *Instituteurs musclés de l'Europe*, et ce « petit goût français à la Nisard » dont s'irritait déjà Sainte-Beuve ; tout ce qui a façonné la transmission en forme de culture générale d'un humanisme étriqué, même érudit, conservateur, hostile à toute

modernité, à toute incursion dans les zones périphériques et marginales des textes anciens ; c'était le socle de la formation du professeur de lettres, ce « Prince des humanités » dont se gausse Sartre dans *Les mots*, Proust également, dans sa Préface au texte de Ruskin, *Sésame et Les Lys* (« Beaucoup de gens croient avoir le goût classique, qui n'ont que le goût bourgeois »). La transmission s'est faite trop souvent au miroir sans distance de cette antiquité « faite pour être le pain des professeurs », comme disaient cruellement Les frères Goncourt. C'est de cette antiquité, mécaniquement transmise, sans s'être demandé quel écho elle était susceptible d'éveiller dans l'esprit des vivants, dont les jeunes générations se sont dites excédées, du « Qui nous délivrera des Grecs et des Romains jusqu'au « À la fin je suis las de ce monde ancien », de Guillaume Apollinaire », et aux sarcasmes des surréalistes (André Breton mettant en garde ses camarades contre la « contagion gréco-romaine... »).

Il fallait en sortir... Et il est certain que pour quelqu'un de ma génération, l'Antiquité revisitée à l'aune du dialogue avec les sciences humaines a été un moment essentiel d'une réappropriation dynamique et émerveillée de l'héritage, facilitée par un double cursus lettres classiques/philosophie mené à la Sorbonne.

Et d'abord la prise de conscience que ce n'est pas l'Antiquité qui est « académique », mais bien un certain usage, stéréotypé, répétitif, paresseux que souvent nous en avons fait, asséné *sub specie aeternitatis*, qui a fini par faire oublier combien elle a été riche en ruptures, en conflits : un processus de création continuée, le contraire de ce donné sacré, inaltérable qu'en ont fait les néoclassiques. Il suffit de penser au formidable agôn des *Grenouilles* d'Aristophane, entre le *moderne* Euripide et l'*antique* Eschyle, pour comprendre au contraire combien les Anciens ne nous ont pas attendus, nous les « modernes », pour connaître ponctuellement leur querelle des Anciens et des Modernes, qu'il s'agisse de théâtre, d'histoire, de prose, de poésie. L'ouvrage de Pierre Laurens, *Histoire critique de la littérature latine* est très efficace quant au rappel de vérités que pour ma part on avait *oublié* de me transmettre dans mes études. À propos, par exemple, de la dimension proprement encyclopédique de la culture latine où les Lettres et les Sciences ne constituaient pas deux univers distincts ; et donc de l'existence d'une litté-

1. Françoise Waquet, *Le latin ou l'empire d'un signe*, Paris, Albin Michel, 1998.

ture technique et érudite, à l'œuvre aussi bien dans l'architecture, la linguistique, le droit, l'économie, la géographie; je suis sûre que moi-même et mes camarades aurions été intéressés d'apprendre que César préparait pendant sa Campagne des Gaules un essai linguistique sur l'analogie (voilà qui nous aurait mieux fait comprendre la vocation précoce du latin à s'ériger en métalangue grammaticale des langues de culture). Regrettable aussi que dans le même moment où il ne fallait pas sécher sur la différence entre le *scutum*, bouclier long et le *clipeus*, bouclier court, on ne nous ait pas fait remarquer que c'est avec la vieille notion de *gravitas*, soit le latin du Newton des *Principia*, que nous entrons dans la physique moderne! Il est important de le rappeler à un moment où Bruno Latour peut écrire que les sciences se trouvent dorénavant si mélangées à toute la culture que c'est par les Humanités qu'il convient de passer pour les comprendre: l'Anthropocène scellant l'existence d'un sol commun aux sciences naturelles et aux humanités.

Nous devons donc être fiers, contents que les théories modernes du savoir aient investi avec force notre approche des humanités, rendant incontournable l'articulation entre les savoirs ambitieux dont les langues anciennes sont les dépositaires. Nous avons désormais les moyens de sortir de cette ruineuse opposition lettres classiques /lettres modernes; nous avons les moyens de nous protéger des captations d'héritage; la culture des humanités a cessé d'être la culture des *héritiers*, et nous avons congédié le culte, très aristocratique, de l'inutilité des études classiques. Nous avons les moyens de comprendre, sans complexe ni forfanterie, les mots de Nietzsche « Le grec et le latin ne seront jamais des langues parmi les autres », en tant que ces deux langues sont l'*archè*, le *germe*, pour user de la métaphore de Castoriadis, des autres disciplines fondamentales de la mémoire et du langage. Raison de plus pour que cet héritage ne devienne pas l'apanage d'une spécialité « humanistico-littéraire »... pour reprendre, mais pas à mon compte, on s'en doute, l'expression de la sociologue Françoise Waquet¹.

Transmettre une langue de culture

Si l'on veut que l'Antiquité vive, il ne faut pas abandonner ce *congestorium memoriae*, ce grenier de la mémoire, à un microcosme de

spécialistes ou à un affichage publicitaire, à la discrétion de ceux qui confondent volontiers modernité et air du temps. C'est un grand antiquisant, contemporain, qui le dit, Jackie Pigeaud: « la spécialisation myope a fait beaucoup de mal à la transmission de la culture et à son usage pour le temps d'aujourd'hui »².

Le souci de transmettre une *langue de culture* – pas un code communicationnel – est le meilleur garant pour transmettre un héritage revu à l'aune des intérêts d'aujourd'hui, à qui ne veut pas vivre la modernité comme une atrophie de la mémoire; d'autant que la multiplication des options a accéléré un éclatement, un émiettement des savoirs, chacun se retranchant dans sa spécialité, son « patriotisme disciplinaire » – Une absence de solidarité à mettre en relation aussi avec le passage d'une société de *transmission* à une société de *connaissance* (Marcel Gauchet). Dans un contexte où la spécialisation universitaire (on appréciera au passage l'oxymore dans ce syntagme...) et les procédures d'évaluation tendent à replier les disciplines sur elles-mêmes, on peut craindre le délitement d'un point de vue généraliste dont les élèves, par essence non spécialistes, et qui doivent le rester, feraient les frais. Julien Gracq, dans son dernier *Inédit* au journal *Le Monde* (février 2000, en ligne sur le site Julien Gracq des Éditions Corti), faisait le bilan d'un désastre annoncé: l'impact de la disparition programmée du latin sur le paysage éducatif, culturel et littéraire de la France-un constat d'autant plus précieux qu'il n'émane pas d'un lettré frileux et conservateur mais de celui-là même qui avait par ailleurs féroce-ment épinglé les oripeaux d'une latinité figée dans le culte du pseudo-antique. Et ses remarques dans *Carnets du grand chemin* témoignent de sa lucidité devant le profil que revêt le savoir aujourd'hui, chez « ces demi-cultivés – ou demi barbares de l'ère de l'audiovisuel: « l'esprit de leur possesseur fait penser à un cartographe du relief qui, disposant d'un assez grand nombre de points côtés, n'aurait aucune notion de les joindre par des courbes de niveau »³, belle métaphore de géographe – et l'on sait que Julien Gracq se flattait de faire partie de cette génération de géographes encore *généralistes*... – qui dit le risque que les *cheveau-légers* de la modernité font courir à la transmission de l'héritage: bref, il manque le point dans le tableau..., une idée de l'ensemble indispensable à l'appréhension du sens.

2. Jackie Pigeaud, *Le latin dans la traversée des savoirs*, in *Sans le latin...*, Paris, Fayard, 2012, p. 289-290.

3. Julien Gracq, *Carnets du grand chemin*, Paris, José Corti, p.282.

4. Je reprends dans les lignes qui suivent quelques éléments de mon article : *Antiquité : quelle perspective pour aujourd'hui ?*, paru dans le numéro de la revue *Europe*, novembre-décembre 2015.

Depuis l'introduction d'un nouveau libellé pour désigner cet enseignement : « Langues et cultures de l'antiquité » – j'aurais mauvaise grâce à m'en désolidariser : j'ai participé de toute mon énergie et de toute ma conviction aux travaux et commissions qui ont débouché sur cette réforme – on observe dans les programmes et les discours comme une anthropologisation à marche forcée de la notion d'antiquité et, corollairement, d'un effacement, ou pour le moins d'un intérêt moindre porté à la question de la langue et de la littérature. On souligne volontiers l'apport, éminemment fécond, bien sûr, d'un décentrement culturel qui oblige à regarder à nouveaux frais les institutions et les « modes d'existence » antiques, dans le souci de rendre sensible une étrangeté qui doit faire retour sur notre modernité, l'invitant à s'« étranger » d'elle-même. Certaines affirmations, assénées sans nuance, relèvent d'un « gauchissement anthropologique » que les Pères fondateurs de l'anthropologie de la Grèce antique eux-mêmes n'ont jamais posé en ces termes⁴. À les lire de près, ils nous invitent non pas à *inactualiser* les Anciens, ou à traquer un peu mécaniquement les notions de différence et d'altérité, mais à faire, d'eux à nous, la part de ce « jeu du Même et de l'Autre » qui permet de circuler dans des intelligibilités diverses et de faire, aussi, le pari de la proximité, le pari du *De te fabula narratur*, indispensable au processus d'une transmission vivante, autour d'un savoir partageable et partagé.

Certes, les Anciens ne nous ressemblent pas – l'helléniste Nicole Loraux nous mettait en garde déjà dans les années 50 contre toute appropriation myope de l'héritage – mais c'est nous, modernes, qui leur posons les questions depuis notre présent. Les jeunes lecteurs d'Homère, confrontés comme ils le sont à bien des types d'humanités différentes peuvent s'émerveiller de voir comment Achille condense en lui tout, absolument tout le spectre des émotions humaines. Les sanglots de la déesse Thétis tenant dans ses bras Achille qu'elle sait promis à la mort trouvent naturellement un écho familier chez un jeune lecteur d'aujourd'hui, que ne vient pas gêner la troublante altérité de ce couple mère divine-enfant mortel. « L'immortelle évidence d'Antigone » – le mot est de Malraux dans *Les Voix du silence* – « je ne suis pas née pour partager la haine : je suis née pour partager l'amour », est bien plus « qu'un mot *exotique*

susceptible d'enrichir le concert humain » ; et que dire de la poésie d'Ovide, cette voix à nous tous adressée, condition, rappelait Jean Starobinski, pour une bonne visibilité de la culture européenne, première matrice existentielle de toute la poésie moderne ? En rester bouleversé, d'hier à aujourd'hui, ce n'est pas faire de « l'humanisme de grand-papa » – si tant est qu'un tel humanisme ait jamais existé, et qu'il ait été si bête, comme le fait remarquer avec malice Paul Veyne, à juste titre fatigué de ces clivages binaires... , c'est mesurer le gain, toujours intact et toujours énigmatique, donc toujours à déchiffrer, de l'enjambement temporel de l'écart. C'est moins « trouver d'autres types d'humanité » que de rencontrer, si loin de nous pourtant, ces formes accomplies de l'humain qui rendent possible le « Nous sommes tous gréco-romains ». Baudelaire, poète *latin* de la modernité, ne s'y est pas trompé : il peut, dans le même moment où il célèbre dans *Le cygne* la rencontre poignante de l'Antique-Andromaque, veuve d'Hector – avec la Modernité – son « grand cygne avec ses gestes fous », fustiger l'École païenne enlisée dans la dévotion mortifère des modèles antiques. À un moment où la spécialisation et l'anthropologisation des savoirs invitent à plus de distance, de froideur dans le regard porté sur « l'objet d'étude » – comme on dit aujourd'hui à l'école... , susciter chez de jeunes élèves un sentiment d'admiration, d'enthousiasme pour la perfection esthétique et éthique de ces « commencements » me paraît chose vitale.

Le souci de préserver la matrice linguistique gréco-latine-laquelle se décline en une pluralité d'altérités, n'est pas le signe politico-culturel d'un débat identitaire d'arrière-garde. S'agissant de la langue française, langue de culture, dire que le latin est la langue ancienne du français, langue maternelle, et qu'à ce titre il n'est commutable avec aucune autre langue, ne peut guère prêter à contestation : il s'agit d'une réalité linguistique, historique, littéraire complexe : s'il a été important d'émanciper l'apprentissage du français des méthodes et des exercices dogmatiques de l'ancienne « école latine », il reste que les langues européennes ont été et donc restent sous la tutelle lexicale et conceptuelle de l'*utraque lingua* dont la prégnance latine est particulièrement plénière dans le donné, le tissu langagier, culturel français : c'est *cosa mentale*, comme dirait Carlo Ossola⁵. La question de l'étymologie est aussi essentielle et passionne les élèves quand elle

5. Carlo Ossola, *L'Avenir de nos origines*, Éditions Jérôme Million, Paris, Paris, 2004, p.364.

6. Voir le dernier essai de Pierre Judet de La Combe : *L'avenir des Anciens*, Paris, Albin Michel, décembre 2015 (je le commente dans un article à paraître dans le numéro de la revue *Esprit* mars/avril 2016).

n'est pas réduite au geste superficiel et stérile d'une érudition morte. J'ai eu l'occasion de faire remarquer combien il importe de familiariser les jeunes élèves avec l'itinéraire des mots. C'est cette lisibilité qu'il faut préserver avec les mots « anciens », ces mots anciens dont Karl Kraus, pourfendeur de la langue de bois, faisait remarquer qu'ils appartiennent à tous : personne ne peut les prendre. Il y a toujours urgence dans ce domaine à « restaurer le souvenir », à habituer très tôt les jeunes élèves à *réausculter* (j'emprunte l'expression au poète Michel Deguy) leur langue via cette médiation. À un moment en particulier où grand est le risque de rester collé aux besoins de la communication, de plus en plus mécanique, il importe de faire de l'apprentissage d'une langue de culture la priorité : le meilleur levier pour lutter contre cette langue de bois qui « empoisse » dirait Barthes si facilement nos grilles de lecture d'un réel qui gagne toujours à être déchiffré avec les armes et les bagages du temps. D'autre part, la meilleure façon de réussir une confrontation féconde avec l'altérité, quelque forme qu'elle revête, est d'abord d'être en mesure de l'appréhender du fond de sa propre *verticalité* ; je cite le mot du compositeur marocain Ahmed Essyad : « *Il faut creuser et mettre à jour les syntaxes de sa propre culture pour cheminer vers l'autre* ».

La refondation d'une filière littéraire, en panne d'assurer la transmission d'une culture générale pour tous, compte tenu de la fragilisation de son socle et de celle de la formation des enseignants, ne sera pas conjurée par l'injection d'un peu de savoir anthropologique. Seuls les textes restent vivants, car seule la littérature peut faire des identités vivantes, plurielles, avec des identités mortes. Et nous avons plus que jamais besoin de ces leçons de vie et de rationalité critique que nous ont léguées les Anciens⁶. Le risque est grand de s'acheminer vers un enseignement de la littérature découplé de cette matrice commune, comme l'atteste déjà sur nombre de sites la séparation lettres / langues anciennes ; le risque est grand de former des « littéraires » amnésiques de et dans leur propre langue ; le risque est grand de voir le champ symbolique délesté de la maîtrise de ces *deux scènes*, le présent et le passé, maîtrise dont peut se vanter Chateaubriand, observateur lucide des mutations de la modernité ; d'autant que nos élites actuelles, contrairement aux précédentes, ont fait l'expérience du passage d'un capitalisme *cognitif*, encore soucieux des enjeux

culturels – même s'il s'agissait souvent de l'hommage du vice à la vertu – à un capitalisme *consumériste*⁷ : grande, inquiétante, inédite mutation, encore accentuée par la mise en place de ce grand marché de la culture qui n'est plus seulement lié à la presse écrite, mais à l'ensemble des médias télévisuels et numériques.

Sans doute, à chacun sa perspective, sa période, son « point dans le tableau ». L'Antiquité en soi est un leurre, mais, dans tous les cas, il y a urgence à ne pas confier l'avenir des humanités au seul bonheur des comparatistes, à entretenir le respect de ce matériau historique qu'est une langue de culture qui va chercher si loin dans le temps cela même qui est propre à nourrir une sensibilité au présent. Des adolescents d'aujourd'hui, quand on leur parle de l'*Iliade*, pourquoi ne seraient-ils pas d'abord sensibles à sa « fonction suprême », la poésie, dans le sillage de René Char, auquel l'historien Pierre Vidal-Naquet, dans son *Iliade sans travesti*, cède la parole « Homère, dieu pluriel, avait œuvré sans ratures, en amont et en aval à la fois, nous donnant à voir l'entier Pays des hommes et des dieux »⁸.

7. Voir le compte rendu de la journée d'études organisée par la Revue *Skhole*, « Fait-il encore transmettre », le 3 juin 2014, autour de l'ouvrage de de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi : *Transmettre, apprendre*, Paris Stock, 2014.

8. « *L'Iliade sans travesti* », préface à *Iliade* d'Homère, trad. Paul Mazon, Paris, Gallimard, Folio, p. 1975

La culture générale et le monde

L'éducation populaire chez Simone Weil

Ayant enseigné à Paris I en philosophie et esthétique, après une thèse *S'engager aux côtés de la classe ouvrière pour « changer la vie »* : 1919-1939 soutenue avec succès en 2010 et qualifiée par le CNU en 2011, Alexandre Massipe a depuis quitté l'enseignement universitaire. Il est aujourd'hui conservateur territorial des bibliothèques à Lyon.

Pour Simone Weil, agrégée de philosophie, la révolution intellectuelle est indissociable de la révolution sociale. Elle a voulu partager la condition des ouvriers tout en portant la culture classique hors de l'école, se souciant non de « vulgarisation » mais de « traduction ».

Très croyante, Simone Weil demeure tout au long de sa courte existence (1909-1943) une philosophe intransigeante et engagée. Révoltée par l'injustice dont est victime la classe ouvrière, elle se fait « établi »¹ avant l'heure et tente ainsi de mieux appréhender – et de vivre – la condition misérable de l'ouvrier de l'entre-deux-guerres. La question de l'éducation populaire ne pouvait, dès lors, pas lui demeurer indifférente...

1. Nous empruntons ce terme à Robert Linhart et son ouvrage *L'Établi* paru aux Éditions de Minuit en 1978.

Penser l'émancipation par l'instruction

Simone Weil montre très tôt un vif intérêt aux problématiques liées à l'éducation ouvrière. Que serait le processus d'émancipation ouvrière sans l'instruction sinon une force aveugle et brutale ? se demande la philosophe. Le constat est juste et sans concession, mais une interrogation demeure : de quelle manière transmettre le savoir aux ouvriers ? S'agit-il de « refaire école » ou bien de procéder autrement ? Dans un de ses premiers écrits intitulé *La Division du travail et l'égalité des salaires*, elle tente d'apporter des réponses à ses interrogations :

« Mais en fait, vu les loisirs dont dispose un travailleur, une instruction semblable à l'instruction officielle ne pourrait lui donner autre chose qu'un aperçu de l'immense masse de connaissances

2. Simone Weil, *Premiers écrits philosophiques. Œuvres Complètes*, Tome I, Gallimard, 1988, p. 254.

3. René Château (1906-1970) : Agrégé de philosophie, militant radical-socialiste et membre du Comité de Vigilance des intellectuels. Élu député en 1936, il vote les pleins pouvoirs au Maréchal Pétain en 1940. Il est arrêté le 30 août 1944 pour faits de collaboration.

4. André Weil (1906-1998) : Frère de la philosophe Simone Weil, il entre à seize ans à l'École normale supérieure, puis étudie en Italie et en Allemagne. Il obtient son doctorat en 1928 et part enseigner en Inde de 1930 à 1932. À son retour, il obtient un poste à la faculté des sciences de Strasbourg avant de s'exiler aux États-Unis en 1941. Il enseigne à l'université de Chicago entre 1947 et 1958 puis à Princeton. Considéré comme l'un des plus grands mathématiciens du XX^e siècle, il consacre son œuvre aux diverses branches de la mathématique : théorie des nombres, géométrie algébrique ou différentielle...

5. Simone Weil, *Écrits historiques et politiques – L'Engagement syndical. Œuvres Complètes*, Tome II, volume 1, Gallimard, 1988, p. 45-46.

6. *Ibid.*, p. 46.

que possède l'ensemble des gens instruits, aperçu propre seulement à l'écraser par la conscience de sa propre ignorance. Quelle espèce d'instruction doit donc posséder un travailleur pour se libérer? Est-ce un amas de connaissances particulières? Est-ce un vague aperçu de l'étendue accablante des connaissances humaines? Non; mais qu'il sache ce que c'est que la science; qu'il en connaisse les vrais principes². »

Parallèlement à cette réflexion sur l'émancipation ouvrière, Simone Weil collabore – à la fin des années vingt – avec le Groupe d'éducation sociale. En créant ce Groupe en août 1927, Lucien Cancouët, lui-même employé d'usine, souhaite aider ses collègues ouvriers à s'instruire, à préparer des concours dans le but d'obtenir de l'avancement et à mieux faire connaître aux ouvriers leurs droits syndicaux, la leçon d'éducation sociale est ainsi instituée un dimanche sur deux. Les cours ont lieu à l'école municipale du 20 rue Falguière dans le XV^e arrondissement de Paris et le corps professoral compte, parmi ses membres, René Château³ et André Weil⁴, mathématicien et frère aîné de Simone Weil. Entre 1929 et 1931, la philosophe assure les cours à dominante littéraire. À ce propos, elle écrit dans son Introduction à des cours à l'intention des ouvriers : « Ceux de nous qui se trouvent avoir le plus d'instruction mettent simplement cette instruction à la disposition des autres [...] Tout devra se borner à quelques idées simples, que vous ferez vôtres⁵. » Et l'acte de penser devient un acte de libération pour la classe ouvrière : « L'humanité domine le monde et les espèces animales parce qu'elle pense. Si réellement une élite seule a part à la pensée humaine, cette élite forme une espèce supérieure à qui la puissance appartient naturellement⁶. »

L'expérience de la rue Falguière prend fin en 1931. Cette même année, Simone Weil obtient son agrégation de philosophie ainsi qu'un poste de professeur au Puy-en-Velay. Quelques semaines après sa première rentrée scolaire au Puy, le 7 octobre 1931, elle se rend à Saint-Etienne pour rencontrer Urbain et Albertine Thévenon, couple d'instituteurs syndicalistes. Urbain Thévenon est également membre du Conseil d'Administration de la Bourse du Travail de Saint-Etienne et le créateur d'un cercle d'études ouvrier⁷. En intégrant ce cercle, Simone Weil peut prolonger son expérience de la rue Falguière. En plus d'enseigner le français, elle dispense des cours d'économie poli-

tique. De Paris à Saint-Étienne, son souhait demeure le même : faire que les ouvriers s'approprient les connaissances indispensables à tout travailleur qui souhaite en conscience prendre part aux combats présents et à venir. Pierre Arnaud affirme, à propos des cours de Simone Weil, à la Bourse du Travail : « on sentait chez elle une joie intime à fréquenter des gens qui gagnaient leur vie avec leurs doigts⁸. » Non contente de dispenser des cours à une population ouvrière, elle vient également en aide à Urbain Thévenon en se procurant de nombreux ouvrages pour le comité d'études ouvrier, ouvrages qu'elle a sélectionnés au préalable avec une grande attention. C'est qu'elle souhaite moins que personne donner l'impression de renforcer l'emprise des intellectuels sur les ouvriers. Les cours ont tout d'abord lieu le mercredi, puis le samedi et le dimanche, car Simone Weil s'est rendu compte que le public est plus nombreux en fin de semaine. L'expérience stéphanoise lui inspire un article qu'elle publie en décembre 1931 et qu'elle intitule *En marge du Comité d'études* : « L'abolition de cette division dégradante⁹, l'on peut et l'on doit la préparer dès maintenant. Il faut à cet effet, tout d'abord, donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit¹⁰. » Simone Weil sait bien – mais qui peut réellement l'ignorer? – que la maîtrise du langage, écrit ou oral, constitue un prérequis indispensable à toute volonté d'émancipation. En effet, sans maîtrise minimale du langage, l'ouvrier est condamné à se taire - il est démuné s'il doit, par exemple, écrire à un syndicat pour dénoncer les agissements d'un patron – ou à céder à des discours trompeurs.

Pour quelle raison Simone Weil s'attache si ardemment à penser ensemble l'émancipation et l'instruction? Parce qu'elle y voit une des plus graves carences de l'émancipation ouvrière telle que les partis et les syndicats la conçoivent. Les partis révolutionnaires et, dans une moindre mesure, les syndicats font en effet peu cas de la question de l'instruction des travailleurs alors que pour la philosophe « la révolution doit être une révolution intellectuelle autant que sociale, et la spéculation purement théorique y a sa tâche, dont elle ne peut se dispenser sous peine de rendre tout le reste impossible¹¹. » Révolution, le mot est lâché mais demeure bien creux aux oreilles de la philosophe. En adoptant une telle position, Simone Weil s'isole inexorablement des partis politiques et des syndicats qui, pour la plupart, dédaignent la spéculation théorique.

7. Fondés par la CGT, ces Centres d'éducation ouvrière dans lesquels on dispense un enseignement à la fois professionnel et généraliste se sont développés en France à partir de 1928.

8. Jacques Cabaud, *L'expérience vécue de Simone Weil*, Plon, 1957, p. 48.

9. Entre le travail manuel et le travail intellectuel.

10. in *Écrits historiques et politiques – L'Engagement syndical*, p. 69.

11. *Ibid.*, article intitulé *Compte-rendu de lecture de l'ouvrage de Lénine intitulé « Matérialisme et empiriocriticisme »*, p. 307.

12. Elle obtient l'autorisation de visiter ces Fonderies, grâce à une des élèves de sa classe de philosophie, Mademoiselle Magdélénat, qui se trouve être la fille du propriétaire des Fonderies.

13. Il s'agit de la publication interne aux Fonderies de Rosières qui permet de faire la liaison entre le personnel et la direction. Cette publication informe les ouvriers des dernières avancées techniques de l'usine, des changements intervenus sur les machines, etc.

14. Simone Weil, *Écrits historiques et politiques – L'expérience ouvrière et l'adieu à la révolution*, Œuvres Complètes, Tome II, volume 2, p.323.

15. *Ibid.*, p.324.

16. *Ibid.*, p.323.

17. *Ibid.*, p.323.

18. *Ibid.*, p.323.

1935-1936 : transformer une publication technique en revue philosophique

Quelques années plus tard, à l'été 1935, Simone Weil est nommée à Bourges, dans le Cher. Bien qu'exténuée par son expérience à l'usine l'année précédente et le redoublement de ses maux de tête, elle ne renonce pas pour autant à l'idée de retourner travailler à l'usine. Aussi, en novembre 1935, visite-t-elle une usine à Vierzon, avant de se rendre aux Fonderies de Rosières, à Bourges¹². Sur place, Simone Weil pose de nombreuses questions à l'ingénieur et directeur technique de l'usine, Victor Bernard. À la fin de leur entrevue, elle lui demande la permission de rédiger un texte à l'attention des ouvriers de Rosières. L'ingénieur formule un accord de principe et Simone Weil se met immédiatement à la tâche. Dans le courant du mois de décembre 1935, elle envoie son projet à Victor Bernard et émet le souhait de voir cet appel paraître dans le journal interne à l'usine *Entre nous*¹³. Son appel s'ouvre ainsi : « Chers amis inconnus qui peinez dans les ateliers de Rosières, je viens faire appel à vous. Je viens vous demander votre collaboration pour *Entre Nous*¹⁴. » Un peu plus loin, elle précise son projet :

« Voici ce que je vous demande. Si un soir, ou bien un dimanche, ça vous fait tout d'un coup mal de devoir toujours refermer en vous-mêmes ce que vous avez sur le cœur, prenez du papier et une plume. Ne cherchez pas des phrases bien tournées. Employez les premiers mots qui vous viendront à l'esprit. Et dites ce que c'est pour vous que votre travail¹⁵. »

Simone Weil tient à demeurer la plus compréhensive et la moins autoritaire possible dans ses propos. Pour cela, elle emploie un grand nombre d'expressions imagées, propres au langage courant : « On n'a pas besoin de boulot supplémentaire, penserez-vous. On en a assez comme ça¹⁶. » Elle ajoute un peu plus bas, démontrant par là qu'elle comprend les réticences éprouvées par certains ouvriers : « Je sais bien : quand on a fait ses huit heures, on en a marre, on en a jusque-là¹⁷. » Quoi de plus normal après le travail que d'avoir envie « de causer avec des copains, lire des choses distrayantes, prendre l'apéro, faire une partie de cartes, jouer avec ses gosses¹⁸ » plutôt que de s'astreindre

à raconter par écrit ses longues journées de labeur. Certes, mais cela pourrait s'avérer utile de prendre un peu de temps pour parler de son travail, de ses joies et de ses souffrances. Simone Weil ajoute que les textes doivent impérativement lui être adressés personnellement, et non remis à un responsable de l'usine. Ultimes précautions, elle précise : « Je recopierai vos articles pour *Entre Nous*, mais en les arrangeant de manière que personne ne puisse s'y reconnaître. Je couperai un même article en plusieurs morceaux, je mettrai parfois ensemble des morceaux d'articles différents¹⁹. » Soucieuse enfin de ne pas donner de faux espoirs aux ouvriers, elle souligne que « même si vos petits articles n'ont pas pour résultat de sérieuses améliorations pratiques, vous aurez toujours la satisfaction d'avoir une fois exprimé votre point de vue à vous²⁰. »

Simone Weil soumet son appel à l'approbation de Victor Bernard qui oppose un refus catégorique à sa publication. Craint-il de voir les esprits s'échauffer au sein de l'usine ? Le 13 janvier 1936, en réponse à l'hostilité de Victor Bernard, elle écrit : « Je ne peux pas dire que votre réponse m'ait étonnée. J'en espérais une autre, mais sans trop y compter²¹. » La philosophe a pourtant bien du mal à cacher son amertume et, dans cette même lettre, développe un argumentaire censé faire évoluer favorablement l'opinion du directeur :

« Je suis convaincue que si les ouvriers de Rosières pouvaient trouver dans votre journal des articles vraiment faits pour eux, où soient soigneusement ménagées toutes leurs susceptibilités - car la susceptibilité des malheureux est vive, quoique muette -, où soit développé tout ce qui peut les élever à leurs propres yeux, il n'en résulterait que du bien à tous les points de vue. Ce qui peut au contraire aviver l'esprit de classe, ce sont les phrases malheureuses qui, par l'effet d'une cruauté inconsciente, mettent indirectement l'accent sur l'infériorité sociale des lecteurs²². »

Transmettre l'antiquité

En dépit de sa non-parution, cet appel occupe une place centrale dans l'œuvre de Simone Weil. Aussi trouve-t-il un écho particulier dans les différentes études consacrées à la philosophe, Jacques Cabaud

19. *Ibid.*, p. 325.

20. *Ibid.*, p. 327.

21. Simone Weil, *La condition ouvrière*, Gallimard, 1976, p. 169.

22. *Ibid.*, pp. 171-172.

23. in *L'expérience vécue de Simone Weil*, p. 133.

24. La visite a lieu le 30 avril 1936. Sur place, Simone Weil observe attentivement les différents ateliers, prend le temps d'entamer la discussion avec les ouvriers et demande des explications sur le fonctionnement de certaines machines.

25. in *La condition ouvrière*, p. 210.

parlant à son propos de projet « expérimental [où] commencerait une entreprise d'éducation par l'intérieur²³. »

Quelques semaines plus tard, Victor Bernard propose à Simone Weil de venir à nouveau visiter les locaux de l'usine de Rosières²⁴. Elle sent bien alors que Victor Bernard n'est pas un directeur d'usine ordinaire. Dès lors, elle accepte la proposition dont il lui fait bientôt part : renoncer une fois pour toutes à l'appel aux ouvriers de Rosières et obtenir en échange la possibilité de publier les articles qu'elle souhaite dans *Entre nous*. Dans sa réponse, Simone Weil exprime sa gratitude au directeur :

« Il ne m'est pas encore possible de vous fixer une date. Mais, en attendant, j'ai été si touchée de la générosité dont vous faites preuve à mon égard – en me recevant, en répondant à mes questions, en m'ouvrant votre usine comme vous faites – [...] Cependant je me demandais avec inquiétude comment j'arriverais à prendre sur moi d'écrire en me soumettant à des limites imposées, car il s'agit évidemment de vous faire de la prose bien sage, autant que j'en suis capable... Heureusement il m'est revenu à la mémoire un vieux projet qui me tient vivement à cœur, celui de rendre les chefs-d'œuvre de la poésie grecque (que j'aime passionnément) accessibles aux masses populaires. J'ai senti, l'an dernier, que la grande poésie grecque serait cent fois plus proche du peuple, s'il pouvait la connaître, que la littérature française classique et moderne²⁵. »

Elle explicite ensuite son projet :

« J'ai commencé par Antigone. Si j'ai réussi dans mon dessein, cela doit pouvoir intéresser et toucher tout le monde – depuis le directeur jusqu'au dernier manœuvre ; et celui-ci doit pouvoir pénétrer là-dedans presque de plain-pied, et cependant sans avoir jamais l'impression d'aucune condescendance, d'aucun effort accompli pour se mettre à sa portée. C'est ainsi que je comprends la vulgarisation. Mais j'ignore si j'ai réussi. Antigone n'a rien d'une histoire morale pour enfants sages ; il espère cependant que vous n'irez pas jusqu'à trouver Sophocle subversif...

Si cet article plaît - et s'il ne plaît pas, c'est que je ne sais pas écrire – je pourrai vous en faire encore toute une série, d'après d'autres tragédies de Sophocle, et d'après l'Iliade. Homère et Sophocle fourmillent de choses poignantes, profondément humaines, qu'il s'agit seulement d'exprimer et de représenter de manière à les rendre accessibles à tous²⁶. »

Pour prouver sa motivation, Simone Weil va jusqu'à mettre en doute ses propres capacités intellectuelles. Si le projet échoue, la faute lui en reviendra entièrement. C'est une chose, en effet, d'affirmer que la poésie grecque est magnifique et à la portée tous, mais c'en est une autre, bien plus difficile, que de la rendre accessible à tous, sans en travestir ni le contenu ni la beauté. Tout l'intérêt du travail de Simone Weil réside précisément dans la résolution de cette difficulté : parvenir à faire entendre cette poésie au plus grand nombre sans la dégrader. Pour la philosophe, il ne s'agit pas de procéder à un travail de lecture qui se substituerait à celui de l'ouvrier mais au contraire de donner envie à ce même ouvrier d'entamer par lui-même la lecture de l'œuvre tout en prenant soin d'apporter çà et là quelques indices susceptibles de lui rendre la lecture plus aisée. Comme convenu, l'article traitant d'*Antigone* paraît sans encombre dans *Entre Nous* le 16 mai 1936, il est signé du pseudonyme de Cléanthe²⁷ et s'ouvre sur une courte présentation de Sophocle, puis se poursuit par un résumé de l'intrigue d'*Antigone*. Ce qui frappe d'emblée, c'est la limpidité de l'expression, l'extrême précision dans le choix des termes. Simone Weil souhaite toucher au cœur, tout jargon est donc proscrit :

« Sophocle est l'un des plus grands parmi ces vieux poètes. Il a écrit des pièces de théâtre, drames et comédies ; nous ne connaissons plus de lui que quelques drames. Dans chacun de ces drames, le personnage principal est un être courageux et fier qui lutte tout seul contre une situation intolérablement douloureuse ; il fléchit sous le poids de la solitude, de la misère, de l'humiliation, de l'injustice ; par moment son courage se brise ; mais il tient bon et ne se laisse jamais dégrader par le malheur²⁸. »

Pourquoi le choix de la philosophe s'est-il porté sur *Antigone* ? Un tel parti pris n'est évidemment pas innocent. Entre l'héroïne grecque

26. *Ibid.* p. 210.

27. Cléanthe (330 av. J-C - 232 av. J-C) est un philosophe grec stoïcien. Pourquoi la philosophe ne signe-t-elle pas de sa propre identité ? Deux raisons à cela. La première est que la philosophe ne veut surtout pas que les ouvriers sachent qui elle est ; sa qualité d'intellectuelle agrégée de philosophie pourrait en effet la desservir. Ensuite, elle conserve l'espoir d'une future embauche aux fonderies de Rosières, embauche qui se verrait compromise si ses collègues potentiels venaient à découvrir sa véritable identité.

28. in *Écrits historiques et politiques – L'expérience ouvrière et l'adieu à la révolution*, p. 333-334.

29. *Ibid.*, p. 335.30. *Ibid.* p. 335.31. in *La condition ouvrière*, p. 212.

et Simone Weil apparaissent d'emblée de nombreuses similitudes. Il en est ainsi lorsque la philosophe cite les paroles d'Ismène, sœur d'Antigone :

« Pour moi, j'obéirai à ceux qui sont au pouvoir
Je ne suis pas faite pour me dresser contre l'État²⁹ »

Immédiatement après, Simone Weil décrit la réaction d'Antigone face à de tels propos : « Aux yeux d'Antigone, cette soumission est une lâcheté. Elle agira seule³⁰. » L'une est soumise, l'autre révoltée. Simone Weil a fait son choix. Suite à la rédaction de cet article, elle écrit à Victor Bernard pour lui dire combien il lui a été difficile de maîtriser les ardeurs de sa plume :

« Ce qui, en revanche, m'a été pénible, c'est le fait même d'écrire en ayant présente à l'esprit la question : est-ce que ceci peut passer ? Cela ne m'était jamais arrivé, et il y a bien peu de considérations capables de m'amener à m'y résoudre. La plume se refuse à ce genre de contrainte, quand on a appris à la manier comme il convient. Mais je continuerai néanmoins, bien entendu³¹. »

Pour continuer à s'adresser directement aux ouvriers, la philosophe est donc prête à faire des concessions, du moment que l'essentiel subsiste, « donner à voir » aux ouvriers l'intransigeance d'Antigone. Nous ne possédons malheureusement aucun témoignage décrivant la manière dont cet article sur *Antigone* a été accueilli par les ouvriers des Fonderies de Rosières. Tout au plus savons-nous qu'il a connu un sort plus heureux que l'article suivant. En effet, le second article portant sur la tragédie *Électre* ne paraîtra jamais dans *Entre Nous*. L'intérêt de cet article vaut néanmoins que nous nous y arrêtions un instant. Daté du mois de juin 1936, il s'ouvre ainsi :

« *Électre* » est un drame de Sophocle. C'est en même temps le plus sombre et le plus lumineux de tous. On y voit la misère et l'humiliation faire plier sous leur poids un être seul et sans défense ; et ce ne sont pas des fautes, ce sont des vertus, la fidélité, le courage, la force d'âme qui lui valent un sort aussi dur. Mais on voit aussi, à la fin du drame, l'arrivée inespérée d'un frère

rompre cette solitude, briser cette oppression. Tout se termine dans la joie la plus pure³². »

Simone Weil semble toujours aussi préoccupée par le fait de rendre ces héroïnes grecques « sensibles au cœur ». *Électre*, à la fidélité et à la force d'âme sans faille, incarne le combat ouvrier, tant sa condition rappelle celle de la classe laborieuse :

« Mais la misère, et l'humiliation, et l'injustice, et le sentiment qu'on est tout seul, qu'on est livré au malheur, abandonné de Dieu et des hommes, ces choses-là ne sont pas vieilles. Elles sont de tous les temps (...) Et les joies qui éclairent la fin du drame sont, elles aussi de tous les temps. Être à bout de forces, et voir approcher la délivrance ; se sentir seul dans sa misère, et un jour rencontrer de la sympathie humaine ; ce sont des joies que la vie n'accorde malheureusement pas à tous ceux qui en ont besoin³³. »

Le « message » que Simone Weil souhaite transmettre aux ouvriers est ici plus explicite que dans son précédent article sur *Antigone*. Face à l'injustice, un seul remède : la rencontre avec l'Autre. Pour *Électre*, il s'agit de son frère. Pour l'ouvrier, cela peut être un camarade de travail, un syndicat, un parti politique, un parent ou encore un ami. N'importe qui pourvu qu'il soit animé de « *sympathie humaine* ». Dans sa lettre suivante, Simone Weil exprime son désir de voir son projet de vulgarisation se développer plus largement :

« J'ai une grande ambition, mais à laquelle j'ose à peine penser, tant elle est difficile à réaliser : ce serait, après cette série de papiers, d'en faire une autre – mais compréhensible et intéressante pour n'importe quel manœuvre – sur la création de la science moderne par les Grecs ; histoire merveilleuse, et généralement ignorée, même des gens cultivés³⁴. »

Ces articles devraient tout particulièrement intéresser les ouvriers qui pourraient avoir ainsi une meilleure connaissance de leur travail à l'usine. Mais une fois encore, l'histoire va en décider autrement... Les événements politiques, économiques et sociaux qui secouent la France en ce milieu 1936 font en effet brutalement obstacle aux

32. in *Écrits historiques et politiques – L'expérience ouvrière et l'adieu à la révolution*, p. 339.33. *Ibid.*, p. 340.34. in *La condition ouvrière*, p. 212.

35. *Ibid.* p.215.36. *Ibid.* p.215.

élans de la philosophe. En même temps qu'elle lui propose cette série d'articles de vulgarisation scientifique, Simone Weil soumet à Victor Bernard son article sur *Électre*. Comme pour l'appel aux ouvriers de Rosières, l'ingénieur le refuse net, mais les raisons de cette opposition ne sont pas à chercher du côté du contenu de l'article mais plutôt dans l'attitude de la philosophe qui, à ce moment précis, s'enthousiasme devant la vague de grèves ouvrières qui déferle sur le pays. Dans sa lettre du 10 juin 1936, elle écrit ainsi à Victor Bernard :

« Vous ne doutez pas, je pense, des sentiments de joie et de délirance indicible que m'a apportés ce beau mouvement gréviste. Les suites seront ce qu'elles pourront être. Mais elles ne peuvent effacer la valeur de ces belles journées joyeuses et fraternelles, ni le soulagement qu'ont éprouvé les ouvriers à voir ceux qui les dominent plier une fois devant eux³⁵. »

Les grèves d'usine qui accompagnent l'accession au pouvoir du gouvernement de Front populaire font ainsi obstacle aux projets de Simone Weil dans la mesure où elle-même et Victor Bernard sont en désaccord profond sur le sens à donner à ces mouvements de grève. Quand l'une se félicite de la déferlante de grèves et d'occupations d'usines, l'autre en appelle à la raison et à la viabilité économique. Le 13 juin 1936, soit seulement trois jours après le courrier de la philosophe, la réplique de Victor Bernard tranche avec l'euphorie de Simone Weil :

« Mademoiselle,
Si, par hypothèse, les événements qui vous réjouissent avaient évolué à l'inverse, je ne crois pas, mes réactions n'étant pas à sens unique, que j'eusse éprouvé des « sentiments de joie et de délirance indicibles » à voir les ouvriers plier devant les patrons (...) Je vous prie, Mademoiselle, d'agréer mes regrets de ne pouvoir, sans mensonge, vous exprimer que des sentiments de courtoisie³⁶. »

D'un bout à l'autre, le ton est lapidaire. Victor Bernard reproche à la philosophe de verser dans la caricature et, à cela, il oppose des ré-

actions qui ne sont pas « à sens unique ». Dans sa réponse, il apparaît blessé par les propos de Simone Weil et se montre inquiet quant à la tournure prise par les grèves. Entre les deux, les relations cordiales cessent et il n'est plus question pour l'ingénieur de publier l'article sur *Électre* ni un quelconque autre article dans *Entre Nous*. Après le mois de juin 1936, c'est donc tout naturellement qu'ils cessent toute correspondance et que Simone Weil abandonne définitivement son projet aux côtés des ouvriers de Rosières.

Loin de se résigner, Simone Weil poursuivra, jusqu'à la fin de sa vie, ses recherches autour de l'éducation ouvrière. Son ouvrage *L'Enracinement – Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain* rédigé entre les mois de janvier et avril 1943 à Londres, porte témoignage de cette réflexion :

« Le second obstacle à la culture ouvrière est qu'à la condition ouvrière, comme à toute autre, correspond une disposition particulière de la sensibilité. Par suite, il y a quelque chose d'étranger dans ce qui a été élaboré par d'autres et pour d'autres. Le remède à cela, c'est un effort de traduction. Non pas de vulgarisation, mais de traduction, ce qui est bien différent. Non pas prendre les vérités, déjà bien trop pauvres, contenues dans la culture des intellectuels, pour les dégrader, les mutiler, les vider de leur saveur ; mais simplement les exprimer, dans leur plénitude, au moyen d'un langage qui, selon le mot de Pascal, les rende sensibles au cœur, pour ces gens dont la sensibilité se trouve modelée par la condition ouvrière³⁷. »

Ne pas vulgariser, c'est-à-dire niveler par le bas la richesse et la complexité des connaissances pour, soi-disant, les mettre à la portée de tous mais, au contraire, déployer dans toute leur ampleur « les vérités » contenues dans ces connaissances. C'est à ce titre que la culture doit être considérée comme un levier essentiel de la révolution prolétarienne, car c'est grâce à elle que les ouvriers prendront réellement conscience de l'injustice qui leur est faite et décideront en toute conscience, insistons sur ce point capital, de changer le cours des choses.

*

37. Simone Weil, *Œuvres*, Quarto Gallimard, 1999, p.1067.

38. In *La condition ouvrière*, p.35-36.

Avant de clore notre propos, demandons-nous ce que cette expérience weilienne peut nous apprendre sur la crise actuelle de l'enseignement et, plus largement, de la transmission. Tout d'abord, que la culture réclame toujours un effort sur soi-même. Qu'il faut également toujours en revenir aux œuvres originales, et tout particulièrement les récits mythiques chers à la philosophe. Enfin, une dernière chose que je n'ai pu aborder qu'en creux ici, c'est l'importance accordée par Simone Weil à l'attention – qui chez elle prend souvent la forme de la prière – mais que l'on retrouve aussi dans ses réflexions sur l'éducation. Ainsi, dans une lettre de 1934 qu'elle adresse à une ancienne élève, elle lui prodigue quelques conseils :

« Il me semble que vous devriez pouvoir réagir contre l'ambiance. Vous avez le royaume illimité des livres ; c'est loin d'être tout, mais c'est beaucoup, surtout à titre de préparation à une vie plus concrète. Je voudrais aussi vous voir vous intéresser à votre travail de classe, où vous pouvez apprendre beaucoup plus que vous ne croyez. D'abord à travailler : tant qu'on est incapable de travail suivi, on n'est bon à rien dans aucun domaine³⁸. »

Ainsi, sans attention, c'est-à-dire sans la capacité de concentrer volontairement son esprit sur un objet déterminé, aucun apprentissage n'est possible ni dans le domaine de l'éducation ni d'ailleurs dans aucun autre domaine. Puisse cette évidence être davantage entendue.

Jules Verne et le partage du savoir

.....

Agrégé de lettres modernes, Philippe Mustière est professeur honoraire en Sciences de la Communication, chargé de mission Culture à l'École Centrale de Nantes. Auteur d'essais et d'articles sur Balzac et Jules Verne, membre d'une dizaine de sociétés savantes, il est l'initiateur des colloques internationaux « Les Rencontres Jules Verne », qui réunissent chaque fois plus de 500 personnes, autour de 50 conférenciers venus du monde entier. Il prépare actuellement une encyclopédie sur le discours scientifique et la vulgarisation.

Jules Verne a fasciné de nombreux enfants et a surpris par sa prescience et son talent pour l'anticipation. À l'aube du XX^e siècle, à une époque où les connaissances connaissent une spécialisation sans précédent et où la science connaît un grand essor, il défend, par ses ouvrages, une connaissance « totalisante, holistique, mythique ».

On entend souvent dire maintes choses sur Jules Verne comme : c'est un écrivain pour enfants ; il n'a jamais voyagé, il a inventé le sous-marin, le cinéma et les fusées interplanétaires. Ceci est bien entendu totalement faux. Ce fut un grand voyageur, à bord de ses trois bateaux ; et il n'a rien inventé du tout, n'étant pas scientifique ; tout juste a-t-il extrapolé à partir d'inventions déjà existantes. Il est grand temps de redire la vérité sur un homme que la légende a rangé trop vite du côté de la littérature de jeunesse et d'une science-fiction un peu naïve. Jules Verne est un écrivain dont l'œuvre (pas moins de soixante-deux romans et une quarantaine de pièces et nouvelles) restera comme l'une des plus originales jamais créée.

Demandons-nous d'abord pour quelles raisons Jules Verne fascine à ce point ? Pourquoi ne pouvons-nous nous départir du souvenir aigu laissé par la lecture des romans de Jules Verne ? Le comble, c'est que, sans nécessairement avoir lu ses romans, chacun garde en mémoire les inoubliables histoires des *Voyages extraordinaires*.

Jules Verne subliminal ?

Peu d'artistes auront à ce point marqué les imaginaires... Générateurs d'une imagerie fascinante, entretenue bien sûr par

les 5 000 magnifiques illustrations des nombreux graveurs Benett, Riou, De Neuville, Ferat, etc., attentivement choisis par l'auteur, les récits de Jules Verne forment une mythologie qui fleurit dans notre inconscient collectif.

Et que dire de cette nostalgie des fameux « grands cartonnages » de la collection Hetzel, Nous avons tous en mémoire « ces livres de distribution des prix, que l'éditeur Hetzel présentait en volumes rouge et or, lourds et épais, qui étaient jadis offerts comme des trésors. Comme si l'on nous offrait une boîte de chocolats, on y entrait avec gourmandise ».

Et, comme de surcroît Jules Verne, de son temps comme du nôtre, hélas, était ignoré aussi bien par l'Académie Française que par la *Lagarde et Michard*, le *Castex et Surer* et les programmes officiels de l'Éducation Nationale, nous avons vraiment le sentiment, en lisant Jules Verne, d'entrer en lecture buissonnière.

C'est que les récits de Jules Verne, dans leur portée fabulatrice, ont étrangement structuré notre inconscient par l'émerveillement lié aux machines, par l'aventure et les peurs archaïques, notamment celle de la catastrophe, par cette quête du père qui peuple bon nombre des romans verniens.

L'on constate que les romans de Jules Verne nous laissent la même empreinte indélébile que les contes de fées, de Perrault ou de Grimm. Bettelheim dans *Psychanalyse des contes de fées*, apparentait d'ailleurs Jules Verne aux grands textes fondateurs que sont le *Livre de l'apocalypse* dans la *Bible*, les mythes d'Orphée et de Prométhée dans *Les travaux et les jours* d'Hésiode, l'*Iliade* et l'*Odyssee* d'Homère, les *Voyages de Gulliver* de Swift, le *Robinson Crusoé* de Defoe...

Toutes générations confondues, l'univers de Jules Verne est bien ancré dans notre imaginaire, même si pour les adolescents d'aujourd'hui le *Tour du monde en 80 jours* ou de *Vingt mille lieues sous les mers* renvoie plus à des films américains, à des dessins animés ou des jeux vidéos, qu'à celui d'une connaissance approfondie de l'œuvre originale. S'il y a longtemps que Michel Butor, Roland Barthes, Michel Serres ou Julien Gracq ont réhabilité Jules Verne en reconnaissant en lui un

écrivain à part entière, il demeure, pourtant, pour beaucoup « l'écrivain des enfants » ; même si, on le découvre aujourd'hui, Jules Verne est l'auteur d'une œuvre beaucoup plus complexe et profonde qu'on croyait, qui s'articule notamment autour d'une réflexion originale sur l'enfance, sur l'âge d'homme, sur notre modernité.

Qu'aimons-nous tant dans Jules Verne ? Sa clairvoyance par rapport au monde de demain (qui est, précisons-le, pour nous, désormais, le monde d'hier), son goût pour les utopies, l'acuité de son regard par rapport à la science, mais aussi et surtout par rapport à la société, faisant de ses romans plus des œuvres de politique fiction que de science-fiction.

Qu'aimons-nous tant dans Jules Verne ? Ces machines improbables ou illusoire, ce Nautilus, contenant un orgue, une fontaine, des dizaines de tableaux de maître et une bibliothèque de 12 000 volumes, cet Albatros construit en carton mâché, ou ce *Steam-House*, éléphant en fer blanc, toutes machines plus poétiques que visionnaires ; ou encore ces héros, oscillant entre l'être hors du commun et le personnage lambda en plein apprentissage.

Jules Verne et le roman de fondation, à la française

En France, par opposition à la littérature anglo-saxonne (qui produisit la figure du petit vaurien vagabond qui va jusqu'à refuser la famille, qui apprend sur la route, qui apprend surtout à voler, à tricher... comme chez les adultes), en France, donc, il y eut toujours une méfiance à l'égard de l'enfant, une grande suspicion à l'endroit du fantastique, du conte de fées, dont on craignait qu'ils « traumatisent » l'enfant.

1862 sera une date fondamentale, Jules naît pour la seconde fois quand il rencontre Pierre Jules Hetzel, éditeur de très grand renom, C'est lui qui édite déjà George Sand et Victor Hugo. Et, à l'automne 1862, Jules Verne, alors âgé de 34 ans, propose le manuscrit de son histoire *Un voyage dans les airs*, qui deviendra *Cinq semaines en ballon*. L'éditeur est enthousiaste et lui signe instantanément un

contrat. *Cinq semaines en ballon*, premier volume d'une série appelée à devenir mythique, paraît en janvier 1863. Ce long roman de Jules Verne arrive à point nommé pour Hetzel, qui rentre d'un long exil à Bruxelles, où il a notamment publié les *Châtiments* et *Napoléon le Petit*, deux terribles charges de Victor Hugo contre Napoléon III. Ce fervent républicain vient aussi tout juste de s'allier à Jean Macé, laïc convaincu et fondateur de la puissante *Ligue de l'enseignement*, pour lancer un périodique, le *Magasin d'éducation et de récréation* : le journal pour toute la famille.

Hetzel sera le seul et unique éditeur de Jules Verne. Et pour l'éditeur, c'est la première étape réussie d'une collaboration qui durera vingt-trois ans. Hetzel tient un écrivain qui répond à son ambition : publier une littérature lisible par tous, instructive et éducatrice d'une société républicaine, moins orientée vers la critique sociale – car Balzac l'a déjà fait, dans sa *Comédie humaine* – que plutôt tournée vers le voyage géographique, scientifique et imaginaire.

Dans le contrat ficelé par Hetzel fin 1865, Jules Verne doit fournir trois volumes par an. Tâche démentielle quand on sait l'ampleur du travail de préparation. Jules Verne composait des milliers de fiches documentaires, fruit de ses lectures et consultations dans les bibliothèques et cercles de lecture des sociétés savantes. Par ailleurs, l'auteur n'écrivait que sur la moitié gauche de la page, laissant la moitié droite pour les corrections d'Hetzel. Car l'éditeur s'est vite imposé comme un mentor, à la fois conseiller et censeur. Il lisait, corrigeait, suggérait dans sa demi page de droite. Les marges des manuscrits sont noircies de remarques comme : « *il faut atténuer ceci, mettre en valeur cela. Donner plus de vie à tel ou tel personnage, s'étendre sur telle description géographique, botanique, minérale* », ou pire : « *nous verrons ce qu'il y a à supprimer pour les mioches.* »

Donc à partir de 1863, conscients de l'énorme vague de fond qui soulève le monde, Hetzel et Verne vont alors faire dériver la pensée scientifique vers le roman d'aventures. Les éléments ne manquent pas : l'expédition d'Alexander von Humboldt en Amérique du Sud, aux sources de l'Orénoque, sa relation des fondements de la glaciologie ; les inventions par Sauvage de l'hélice en 1832, du moteur à

explosion par Lenoir en 1860, du télégraphe électrique par Gauss en 1833 ; la découverte de la planète Neptune par Le Verrier en 1846 ; la création des Messageries maritimes, de la Compagnie générale transatlantique en 1851. Tout cela transforme le monde et autorise pour Jules Verne toutes les spéculations, ce dont il ne se prive pas en vertu de son célèbre axiome : « *Tout ce qu'un homme est capable d'imaginer, d'autres hommes seront capables de le réaliser.* »

Travailleur acharné – « il se lève à cinq heures du matin – compilateur forcené, Jules Verne ne rêve d'aucun engin sans en référer à des spécialistes, à des savants, depuis son frère, Paul, excellent marin, jusqu'à Berthelot, le fameux chimiste, ou les Arago, François l'astronome et physicien, mais aussi Jacques son frère l'explorateur, sans oublier Henri Garcet et Albert Badoureau, grands mathématiciens et professeurs au Lycée Henri IV et à l'École Polytechnique, qui l'aideront dans les calculs de *De la terre à la lune*, *Autour de la lune* et *Sans dessus dessous*. Son imagination agissant comme accélérateur et son information comme frein, il va extrapoler.

La grande question pour les chercheurs verniens, c'est de découvrir comment Verne a réussi à « transcender » le projet éditorial d'Hetzel. Mais surtout, comment le projet de « roman de la science », qui naît après la parution de *Cinq semaines en ballon*, a vite pris chez Verne la dimension d'une épopée tragique, comme on le voit dans *Voyages et aventures du capitaine Hatteras*, *Vingt mille lieues sous les mers* ou le *Sphinx des glaces*.

Du coup, Hetzel, souvent si pénétrant par ailleurs, va devoir se battre contre le maximalisme de Jules Verne, qui ne cesse de produire des héros difficilement récupérables. Il va d'abord commencer par refuser *Paris au XX^e siècle*, premier roman, très pessimiste évoquant les dégâts du progrès, écrit en 1860, et, selon l'éditeur, mal écrit et peu vraisemblable. On l'avait d'abord perdu ; et il fut retrouvé dans un coffre par l'arrière-petit-fils de Jules Verne en 1994. C'est à cette date qu'il sera finalement publié¹.

De la même façon, Hetzel trouvera Nemo trop anarchiste, voire terroriste ; la grandeur tragique de Michel Strogoff l'effrayera ; la

1. Jules Verne
Paris au XX^e siècle
(1863), Hachette,
Le cherche midi
Éditeur, 1994, Paris.

mort du capitaine Hatteras l'affligera. *Voyages et aventures du capitaine Hatteras* est le troisième roman, écrit en 1864, avec une préface fondatrice du projet vernien. Ce roman narre les aventures d'un capitaine monomane Hatteras dans sa recherche du Pôle Nord. On trouve déjà dans ce roman tous les thèmes récurrents verniens, l'île, le volcan, la grotte... Dans une première version de ce roman, Hatteras se suicidait en se précipitant dans le cœur d'un volcan situé au Pôle Nord, laissant sur le bord ses sandales comme le présocratique Empédocle. Cette mort affola Hetzel qui demanda à Jules Verne de revoir sa copie : la deuxième mort d'Hatteras consista à le rendre fou, Hatteras, se retrouvant dans un asile, marchant invariablement vers le Nord. Par la suite, Hetzel ne souhaita pas non plus que L'île mystérieuse finisse anéantie dans une éruption volcanique, et fit changer les derniers mots de Nemo, qui était « Indépendance », en « Dieu et Patrie ».

Pour revenir au thème même de cette journée d'étude « culture générale et spécialisation », rappelons d'abord que déjà au XVIII^e siècle, on enregistre une « fièvre » du désir de savoir, de connaître, qui persiste au cours du siècle suivant.

Lorsque Hetzel et Jean Macé créent le *Magasin d'Éducation et de Récréation*, ils s'inscrivent comme les héritiers directs des Lumières et souhaitent pouvoir informer leurs concitoyens de toutes les avancées de la science. Comme on l'a évoqué précédemment, Jules Verne suit ce principe dès son troisième roman, *Voyages et aventures du capitaine Hatteras*. Il va ainsi représenter cette soif, cet appétit de science, la métaphorisant sous la forme d'un personnage et de ses conversations avec plusieurs membres de l'équipage. Ce sera le docteur Clawbonny qui est particulièrement représentatif de cette envie et de cette capacité de tout savoir et de diffuser ce savoir universel, cette culture générale dont nous parlons ce matin. On ne le dira jamais assez, le docteur Clawbonny est l'une des plus belles figures de savant jamais apparue dans la littérature. Il connaît tous les secrets de la Nature, sait en contempler les merveilles et les spectacles, il est au fait des dernières découvertes géographiques, il sait la grande et la petite histoire et connaît aussi bien les textes sacrés que les textes littéraires ou scientifiques.

Jules Verne, d'utopies en dystopies

Trente ans plus tard, à l'aube du XX^e siècle, à la fin de la vie de Jules Verne, (Jules Verne est mort en 1905) la situation de la diffusion de la science dans l'œuvre est radicalement différente. Très rapidement, au savoir universel a succédé une division entre le savoir scientifique et le savoir humaniste, le second étant soit opposé au premier, soit tout simplement absent ; division tout aussi rapidement suivie par une autre, celle entre le savoir scientifique et le savoir technique, partition qu'évoqueront, en d'autres temps, en des concepts pertinents, Martin Heidegger, puis Gilbert Simondon et Bernard Stiegler.

En réalité, Jules Verne avait bien compris l'ambiguïté de la modernité. Dans ses *Voyages extraordinaires*, il vulgarisait déjà la science tout en la questionnant, et en dévoilant ses effets pervers. C'est pourquoi cet effort de vulgarisation et plus largement d'éducation scientifique, dont Jules Verne, Jules Hetzel et Jean Macé, pour les écrivains, Louis Figuier ou Camille Flammarion pour les scientifiques, ont été les instigateurs au XIX^e siècle, fut tout à fait originale. Jules Verne a su déjà distinguer, dans *L'Île Mystérieuse*, ce qu'on peut appeler aujourd'hui les savoirs « sauvages », des savoirs « savants ».

Il préféra toujours une connaissance totalisante, holistique, mythique à un savoir fragmenté, ultra spécialisé. D'où la place justifiée, laissée à Jules Verne, lors de cette journée d'études 2015 de la SDAU « Culture générale et spécialisation ».

L'auteur des *Voyages extraordinaires* va prendre de plus en plus de distance critique dans ses dernières œuvres. S'il n'y a pas encore, chez Verne, de questionnement citoyen de la science, il y a, tout au long de son œuvre, une méfiance envers le complexe scientifico-économique. Ainsi, le roman *Sans dessus dessous*², dans lequel le professeur Barbicane et ses collègues du Gun Club, ceux-là même qui avaient lancé le projectile *De la terre à la lune* et *Autour de la lune*, tentent, trente ans plus tard, de redresser la Terre sur l'axe de l'écliptique, en utilisant le recul d'un gigantesque canon, pour faire fondre la banquise et exploiter les mines de houille du pôle Nord. Ce roman *Sans dessus dessous* s'avère être une anticipation extraordinairement juste

2. Jules Verne
Sans dessus dessous,
(1889), Éditions
J. Glénat, 1976,
Grenoble.

du capitalisme de prédation que nous voyons sévir aujourd'hui. Le projet du Gun Club s'effectue au mépris de l'opinion publique, en défiant l'autorité des états, mais avec l'appui de régimes corrompus et en déchaînant des peurs millénaristes de fin du monde.

Jules Verne a-t-il vraiment cru au progrès ?

Certes, l'idée de progrès avait cheminé tout au long du XVIII^e siècle. L'écrivain et dramaturge allemand Lessing, dans *L'éducation du genre humain*, décrivait l'humanité en marche vers sa perfection. Herder, le mentor de Goethe, pensait l'histoire comme « l'élévation de l'humanité ». Kant, lui, voyait dans la Révolution française le signe que la marche en avant de l'humanité ne connaîtra plus de régression totale. Fichte élaborait une philosophie de l'avenir, centrée sur la construction de l'homme par lui-même dans un mouvement de perfectionnement indéfini, et ouvrait ainsi la voie aux mythes modernistes du XIX^e siècle qui virent dans l'avènement de la société industrielle les prémisses de l'âge d'or. Le progrès devint alors « une religion séculière » propagée par le positivisme ambiant (Auguste Comte, Jules Ferry) et les utopies socialistes (Fourier, Proudhon, Saint-Simon). Comment Jules Verne pouvait-il ne pas mêler sa voix à un tel concert ? Mais chez lui, la modernité apparut dans toute son ambiguïté. Et ceci, dès le début de l'œuvre, avec *Paris au XX^e siècle*, où Jules Verne entreprend une critique féroce de la société moderne, cette barbarie marquée par la sinistre trinité du technicisme, de l'inculture et de l'affairisme. Ainsi le progrès technique produit-il toute une série d'effets pervers. Désastre culturel d'abord : suppression de toute curiosité inutile, disparition des humanités, réduction des arts à la technique. Désastre social ensuite : accroissement des inégalités et même de la misère, mécanisation du travail et des rapports humains.

De Prométhée à Faust : les savants fous

Répetons-le : les ambiguïtés de la modernité et du progrès ne cessent de hanter l'auteur des *Voyages extraordinaires*. Certes, le mythe prométhéen y sera omniprésent. Mais Prométhée s'avèrera le plus

souvent contaminé par Faust que Verne campera sous la figure de Maître Zacharius³, le génial horloger de Genève qui vendra sa fille au diable pour conserver la vie et le savoir.

Verne inventera toute une galerie de savants fous qui confisqueront le savoir à leur profit et à des fins de domination. Dans *Robur le conquérant*, Verne mettra en scène un ingénieur génial, plutôt sympathique mais incompris, inventeur d'un magnifique bateau-hélicoptère, « l'Albatros », alors que la mode était aux aérostats. Vingt ans plus tard, dans le roman *Maître du monde*, Robur revient, mais devenu terroriste, défiant le monde entier avec son « Épouvante », engin multiforme, à la fois bateau, sous-marin, automobile et aéronef, semant la terreur aux États-Unis. De « L'Albatros » à « l'Épouvante », le rêve du progrès se mue en cauchemar.

Cependant, si Jules Verne prolonge la critique de l'imposture prométhéenne chez les savants fous, il avance aussi un thème étranger à Condorcet, celui de la catastrophe. Toutes les machines inventées par Jules Verne exploseront. Le thème de la catastrophe parcourt l'œuvre de bout en bout, et prend chez lui une coloration nettement écologique. Dans les *Voyages extraordinaires*, il y a le risque que courent les aventuriers et celui qu'ils font courir aux autres. Déjà dans *La Terre à la Lune*, le tir du boulet provoquera une série de désastres : la ville de Tampa (Floride) sera en partie détruite, mais la dévastation s'étendra bien au-delà, provoquant de nombreux naufrages.

Jules Verne cent dix ans après

Et aujourd'hui, très exactement cent dix ans après la mort de Jules Verne, on peut s'interroger sur la diffusion et la réception de la science auprès du grand public. Il ne semble pas y avoir actuellement d'intermédiaires, de médiateurs de la classe d'un Clawbonny (et, donc, de Jules Verne), qui seraient capables d'allier tous les registres du savoir et de les transmettre aux différentes catégories de la société. Surtout, on ne trouve guère en France d'auteurs capables de réaliser à nouveau le lien entre toutes les différentes formes du savoir qui nous seraient délivrées par le biais de la fiction.

3. Jules Verne
Maître Zacharius ou l'horloger qui avait perdu son âme, (1854)
Éditions Mille et une nuits, 2005, Paris.

4. Lire à ce sujet l'article de Nathalie Bulle, *Éclairage sur le classement Pisa*, Paris, 2013, Hors-série n°1 de la *Revue l'Agrégation* 2013.

Car, le problème est bien là. Comment partager, quand il apparaît que l'imaginaire ne s'intéresse guère à la vulgarisation scientifique? De la même façon, la France apparaît en net recul dans les classements PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)⁴. Nous figurons désormais au 19^e rang mondial, en ce qui concerne la culture scientifique, loin derrière la Finlande, Hongkong, le Canada ou la Corée.

On parle de plus en plus de la désaffection des études scientifiques dans les universités européennes; et du mutisme schizophrène des chercheurs qui s'enferment dans leurs laboratoires, hésitant à communiquer, et se méfiant des médias.

Comment rendre possible l'édification d'une culture scientifique véritable dans l'éclatement des savoirs et des spécialités qui marquent l'encyclopédie contemporaine? Comment prendre en compte, en retour, les préoccupations, les questionnements, les interpellations des citoyens concernant l'impact des sciences et des techniques sur la société? Car la raison citoyenne s'estime en droit de demander des comptes aux scientifiques sur les conséquences possibles de ses activités sur la société ou l'environnement. La science est désormais chose publique. La *Nouvelle Atlantide*, cette société savante dont rêvait Condorcet, n'est plus dans un ailleurs épistémologiquement épuré; elle est désormais, dans la société réelle, un rouage social, comme toutes les autres activités humaines.

Il nous faut donc penser ensemble le mouvement de vulgarisation et celui de questionnement de la science, à travers les notions de techniques, de pouvoirs, de fictions, d'illustrations, de discours et de représentations, à travers la presse ou le roman. Balzac, dans *La Peau de chagrin*, disait déjà:

« Vouloir nous brûle, et Pouvoir nous détruit; mais Savoir laisse notre faible organisation dans un perpétuel état de calme. »

« **Regarde, de tous tes yeux, regarde!** »

L'injonction faite à Michel Strogoff est l'une des scènes et images verniennes les plus universellement connues.

Alors, en fin de compte, faut-il donner à lire Jules Verne aux enfants? Oui, bien sûr. Surtout à cause de ce regard porté par Jules Verne sur le monde, regard dont l'acuité ne cessa de se renforcer, regard qui savait contempler et s'émerveiller, découvrir et explorer, interroger et s'interroger.

Bien des raisons fondamentales perdurent dans la nécessité de lire Jules Verne. Son œuvre est écrite au moment où se dessinent les contours de notre monde actuel, où se mettent en place le village mondial et les problématiques qui y sont liées. Sensible à cette évolution, il est un témoin essentiel qui nous aide à mieux comprendre ce que nous sommes devenus.

L'œuvre de Jules Verne se situe entre *Don Quichotte* et *Robinson Crusoé*. Elle permet selon la belle formule de Goethe, de « rêver l'impossible ».

En guise d'envoi, je voudrais livrer aux enfants que nous sommes tous, deux des plus émouvantes phrases de Jules Verne, tirées toutes deux de *Vingt mille lieues sous les mers*. L'une est du capitaine Nemo:

« Ce ne sont pas de nouveaux continents qu'il faut à la Terre. Ce sont de nouveaux hommes. »

Et l'autre est d'Aronnax:

« Je voudrais avoir vu ce que nul homme n'a vu encore, quand je devrais payer de ma vie cet insatiable besoin d'apprendre. »

Pour en savoir plus

Jean Chesneaux
Jules Verne, un regard sur le monde, Paris, 2001, Bayard Éditions

Michel Fabre
Le problème et l'épreuve – Formation et modernité chez Jules Verne, Paris, 2003, Édition L'harmattan

Nadia Minerva
Jules Verne aux confins de l'utopie, Paris, 2001, Édition L'harmattan

Philippe Mustière
Jules Verne et le roman catastrophe, in *Revue Europe* n°595-596, Nov-Déc 1978, Édition français réunis

Philippe Mustière, Michel Fabre, dir.
Jules Verne, Science, crises et utopies, Actes des 4^{es} Rencontres Jules Verne 2012, Édition Coiffard Librairie Editeur

.....
Bertrand Vieille est ancien élève de l'ENS de Cachan et agrégé de génie mécanique. Sa thèse porte sur la modélisation de l'effet des contraintes sur le comportement magnétique des ferrites. Il enseigne en BTS au lycée Jean Jaurès de Châtenay-Malabry.

C'est peut-être dans l'évolution des technologies et l'émergence des domaines toujours nouveaux que l'on voit le mieux la spécialisation à l'œuvre. Comment, dès lors, concevoir la transmission dans l'enseignement professionnel? La continuité de l'enseignement est-elle possible devant l'évolution incessante des pratiques et des techniques? Existe-t-il une culture générale professionnelle?

Enseignement technique et technologique : quelle culture et quelle spécialisation dans les pratiques professionnelles ?

La continuité devant des technologies toujours renouvelées passe-t-elle par une culture générale ?

L'enseignement technique est une spécialité dans l'enseignement. Les disciplines qu'il recouvre ne sont pas présentes dans le tronc commun des formations dites générales. Seule la technologie collège en donne un très bref aperçu. La technologie au collège d'ailleurs, évolue sans cesse. Au fil des années, elle a regroupé la cuisine, le cartonnage, l'électronique, l'informatique, la production mécanique, l'automatisme...

On est passé de l'idée de faire quelque chose avec ses mains à un catalogue des besoins industriels ou domestiques de systèmes évolués.

On peut s'interroger sur sa réelle mission, initiation bien trop succincte aux sciences industrielles ou aide à l'orientation pour les futurs élèves des filières professionnelles ou technologiques ? L'enseignement technologique industriel est en effet composé de plus de 30 baccalauréats professionnels, 4 baccalauréats STI2D (Sciences et Techniques de l'Ingénieur et Développement Durable) et 30 brevets de techniciens supérieurs, bel éventail de spécialités !

La spécialisation dans les disciplines technologiques, pourquoi ? Depuis quand ?

Historiquement, les savants (Newton, Descartes, Pascal...) pouvaient être polyvalents, la technologie s'est complexifiée, chaque génération de concepteur ayant participé à des évolutions notables des technologies si bien qu'aujourd'hui aucune personne ne peut appréhender un système complet ou même maîtriser tous les aspects d'une discipline. Si nous prenons le cas de l'appareil photo, il est assez facile de connaître les savants qui ont permis la mise au point des prototypes : Aristote avait étudié la chambre noire, les chimistes du moyen âge ont étudié les lentilles et les propriétés de l'argent et plus tard Niepce ont mis au point le nitrate d'argent pour conserver une trace visible des images, puis Daguerre et Talbot perfectionnent le procédé. Jusqu'à cette époque un bon physicien, chimiste pouvait réaliser ses prototypes ; le travail d'un seul homme pouvait suffire à faire évoluer de façon notable la technologie à la fin XIX^e...et ensuite ?

On assiste ensuite à une débauche de technologie au cours du XX^e siècle, les pellicules de plus en plus performantes, une miniaturisation et l'ajout de fonctions supplémentaires, zoom, autofocus, qui en plus des technologies connues depuis longtemps perfectionnent le dispositif avec des apports issus de nouvelles technologies, notamment l'électronique et la mécanique de précision, pour arriver dans les années 2000 aux appareils photo numériques, qui sont un condensé des meilleures technologies de d'optique, électronique et informatique.

Si on résume : dans l'antiquité travailler dans la photographie c'est de la géométrie, au Moyen Âge on ajoute l'optique et de la chimie. Au XIX^e on perfectionne la chimie, on ajoute un peu de mécanique et on fiabilise les procédés. Au XX^e siècle, on popularise et on regroupe dans chaque objet toutes les avancées dans tous les domaines pour obtenir des performances optimales. Au XX^e, début du XXI^e on ajoute l'électronique, l'informatique, les nouvelles technologies et on miniaturise le tout. Aujourd'hui, on prend de remarquables photos avec son Smartphone, elles sont géolocalisées, envoyées en un instant sur internet... Obligatoirement une seule personne ne peut concevoir tous ces systèmes tout seul, chacun travaillera lors de la

conception d'un tel appareil à une seule partie qui correspond à sa spécialité.

Quel besoin de spécialisation dans le monde professionnel ?

Chaque produit technologique correspond à un ensemble de technologies diverses qui ont toutes évolué au cours du temps. Les maîtriser toutes à un niveau élevé est devenu impossible. Qui peut maîtriser la technologie des matrices CCD, de l'optique de l'objectif, de la mécanique du zoom et de l'autofocus, l'informatique et les mathématiques associées de traitement d'image, l'informatique pour l'interface et le GPS, le Wifi, les réseaux sociaux et l'électronique qui permet à tous ces éléments de communiquer ?

Il est donc aujourd'hui et c'est nouveau (depuis moins de 30 ans), impossible de maîtriser toutes les technologies utilisés dans un produit. Il est donc nécessaire d'être spécialiste pour concevoir un produit.

On assiste également à un accroissement du nombre de spécialités ; le nombre d'études de recherche et développement actuellement en cours dans le secteur automobile par exemple n'a jamais été aussi élevé : industrialisation, optimisation des coûts, amélioration de la sécurité, des rendements énergétiques, du respect de l'environnement, du confort, mise en place d'aide à la conduite...

De nos jours, quelles formations viables ?

Les formations ont souvent suivi les évolutions de la technologie, aujourd'hui même avec des enseignements spécialisés il est impossible d'étudier intégralement un système actuel à cause du trop grand nombre de technologies différentes et de sa trop grande complexité.

Que faire ? Continuer à étudier des systèmes simples voire obsolètes ? Oui, ces méthodes sont très formatrices car il est essentiel dans le cadre d'un cours d'habituer les élèves à savoir faire une étude complète et rigoureuse.

Néanmoins, se pose le problème de l'intérêt des élèves, comment les motiver pour l'étude d'une minuterie électronique alors qu'ils possèdent tous un Smartphone extrêmement plus perfectionné dans leur poche.

Le problème est aussi au niveau de l'insertion professionnelle des élèves ou étudiants s'ils n'ont pas travaillé sur des systèmes actuels. On peut cependant penser qu'une bonne formation rigoureuse sur les concepts de base permet au jeune une fois embauché de se spécialiser sur les technologies utilisées dans son entreprise. C'est par exemple, la voie choisie au niveau lycée par la physique-chimie.

Travailler sur des technologies actuelles? Ces méthodes d'enseignements correspondent aux récentes mises à jour des programmes de l'enseignement technologique et professionnel. Elles présentent l'avantage d'intéresser davantage les élèves et de leur donner une culture technologique au sujet des objets qui les entourent.

Mais, l'étude approfondie est impossible, elle se limite à un bref survol des caractéristiques techniques du système étudié sans comprendre ni en appréhender le niveau de complexité.

Il est ainsi, utopique, de faire étudier sérieusement un drone à des élèves de lycées. On est contraint de se limiter à des approximations, des simplifications qui masquent complètement le niveau des technologies utilisées et, plus grave, ne font pas prendre conscience aux élèves du niveau compétences attendu pour travailler dans l'industrie.

Conséquences sur l'enseignement

La formation technologique ou professionnelle ne peut répondre complètement aux besoins des professionnels, certains systèmes industriels sont trop complexes ou inadaptés (polluants, trop grands, trop dangereux, trop chers...) à un établissement de formation pour être étudiés, d'autres systèmes sont beaucoup trop spécialisés et trop peu répandus, voire confidentiels. Les industriels sont de toutes façons obligés de continuer la formation des jeunes et de les spéciali-

ser en fonction de leur besoins. Il est par contre essentiel que l'élève ait des bases solides pour comprendre et assimiler la formation de son employeur et être capable d'évoluer au cours de sa vie professionnelle (évolution du matériel, changement de poste, changement d'employeur).

Ce décalage entre la formation et le monde professionnel existe dans tous les domaines et à tous les niveaux de formation et d'emplois. Un bachelier professionnel ELEEC (Electrotechnique Energie Equipements Communicants) devra s'adapter à la technologie des ascenseurs, à la domotique ou aux câblages électriques industriels. Un ingénieur en mécanique devra savoir travailler dans les domaines de la qualité, de la gestion de projet, de la conception, de l'industrialisation, des nouvelles énergies...

Un enseignement technologique et professionnel de qualité doit comporter des activités interdisciplinaires (notamment lors des projets), mais le but doit rester de former des spécialistes.

Comment organiser ces enseignements qui regroupent plusieurs disciplines? La polyvalence des professeurs techniques est une utopie, même le ministère ne veut pas l'admettre. Un enseignement interdisciplinaire est souvent rendu possible grâce aux dédoublements prévus dans les référentiels des formations, une organisation qui donne de bons résultats est l'encadrement de la classe par un binôme de professeurs de différentes spécialités: aucun professeur n'est de cette manière amené à sortir de son domaine de compétences, les élèves sont toujours face à un spécialiste et la communication entre toute l'équipe est très aisée. Il faut aussi militer pour que les concours de recrutement restent spécialisés, l'enseignement technologique a un besoin vital de compétences pointues. Se limiter à de la vulgarisation en privilégiant la polyvalence est extrêmement dangereux pour la qualité des formations et l'insertion professionnelle future des jeunes.

Un autre souci se situe au niveau des professeurs, les formations portant sur les évolutions des techniques sont quasi inexistantes or ces derniers ne peuvent pas toujours s'auto-former sur les nouveaux systèmes qui apparaissent tous les jours. On rencontre ainsi, quelquefois,

des erreurs d'interprétation, des incohérences ou des thématiques hors de propos dans les supports pédagogiques proposés aux élèves.

Enfin, la difficulté à ne pas négliger est la lisibilité des parcours de formation, comment un parent d'élève ou un employeur peuvent ils se retrouver dans les 30 spécialités proposées au baccalauréat professionnel? Il est dommage de voir que souvent la contrainte géographique ou la sélection lors du recrutement sont prépondérants dans le choix d'une formation à un niveau équivalent.

*

La spécialisation dans le monde industriel est indiscutable. Elle relève de la nécessité de préparer les élèves ou étudiants à être spécialisés, compétents sur des technologies très évoluées. Néanmoins cette spécialisation est la source de difficultés dans l'enseignement :

- Diversités des systèmes et des technologies, lesquels choisir comme supports pédagogiques pertinents?
- Problème de la formation des professeurs, qui doivent rester à jour dans leurs connaissances;
- Coûts des équipements;
- Niveau de technologie ou complexité parfois inadaptés à la formation;
- Polyvalence nécessaire des élèves;
- Lisibilité des formations.

Cette diversité au sein de l'enseignement professionnel et technologique est aussi et heureusement une source de motivation pour les professeurs et les élèves, elle permet de travailler avec du matériel récent, actuel, présent dans le monde qui nous entoure. Elle facilite aussi les partenariats avec des industriels et également l'insertion professionnelle des jeunes.

Notre société repose sur une spécialisation de plus en plus marquée: chaque jour naissent, à l'intérieur même des disciplines, des domaines d'études de plus en plus restreints et de plus en plus précis. Une entreprise comme celle des encyclopédistes au XVIII^e siècle ou, plus proche de nous, une visée romanesque totalisante comme celle de Balzac semblent désormais impossibles devant le morcellement et la parcellisation du savoir. La culture générale elle-même est devenue un objet d'étude distinct dans certains cursus. Dès lors, comment envisager la formation et l'éducation? La vision humaniste d'un homme doté d'une « culture de l'âme » suivant les mots de Cicéron existe-t-elle encore? Est-elle un but que se propose l'école? Que peut être la culture générale aujourd'hui? Une culture commune? De façon plus large, quelles sont les conséquences de ce morcellement sur l'art? Sur la science? Sur nos comportements et notre capacité à vivre en société?

Destinées à offrir au plus grand nombre une réflexion stimulante et ouverte sur les enjeux du système éducatif, les « Rencontres de la Société des agrégés », réunissent spécialistes, chercheurs, professeurs et amateurs autour d'un thème que chacun peut librement aborder de son point de vue spécifique. Après « Le Rôle de l'école », « L'évaluation dans le système éducatif français », « Le système des concours » et « L'agrégation, une tradition d'avenir », il s'agit de s'interroger sur l'évolution de notre regard sur le savoir.

Les publications de la SDAU

Bulletin

L'Agrégation n° 475

Le rôle du chef d'établissement
2015

L'Agrégation n° 476

Passer l'agrégation
2015

L'Agrégation n° 477

Harcèlements : comment réagir ?
2015

L'Agrégation n° 478
Sélection et inégalités territoriales
2016

L'Agrégation n° 479
L'agrégation a 250 ans
2016

L'Agrégation n° 480
Affectations 2016
2016

L'Agrégation n° 481
Autour du baccalauréat
2016

L'Agrégation n° 482

Quel avenir pour l'agrégation ?
2016

L'Agrégation n° 483

Une nuit pour l'agrégation
2016

Rapports

Les agrégés stagiaires à l'Ifm
2008

Y a-t-il un « malaise enseignant ? »
2010

Les agrégés à l'Université
2011

Restaurer l'école dans l'intérêt supérieur de l'élève
septembre 2012

L'affectation des agrégés
janvier 2014

Ouvrages et revues

Évaluation et performances dans le système éducatif français
novembre 2013

De l'Instruction publique à l'Éducation nationale : quel rôle pour l'école ?
mars 2014

Les concours, un modèle à la française ?
mai 2015

L'agrégation, une tradition d'avenir
mars 2016

Prochaines rencontres de la SDAU

Enseignement, recherche : où sont les femmes ?
Novembre 2017

Commandez nos publications et payez en ligne sur http://www.societedesagreges.net/?Les_Publications

« Si l'on prétend encore qu'il y a un certain ordre d'idées et de matières particulièrement assignées à l'orateur, et que sa science est circonscrite dans les limites étroites du barreau, je conviendrais qu'en effet c'est là que son talent a le plus d'occasions de s'exercer : cependant, là même, il est un grand nombre de connaissances que les maîtres de rhétorique ne peuvent enseigner et ne possèdent pas. Qui ne sait que le triomphe de l'orateur est de faire naître dans les âmes l'indignation, la haine, la douleur, ou de les ramener de ces passions violentes aux sentiments plus doux de la pitié et de la compassion ? S'il n'a pas étudié la nature de l'homme, s'il ne connaît à fond le cœur humain, et tous ces ressorts puissants qui soulèvent ou apaisent les âmes, jamais il n'obtiendra cette belle victoire. »

Cicéron, *De l'orateur*, livre I