

OBSERVATIONS prononcées à la suite de la communication de Philippe Raynaud
(séance du lundi 18 mai 2009)

Alain Besançon : Je regrette que votre exposé ne prenne pas davantage en compte l'histoire de l'enseignement de la science en France. La chronologie que vous nous avez présentée et qui est fondée essentiellement sur les études littéraires apparaîtrait en effet différente. Ainsi, lorsque vous évoquez « la renaissance du savoir français sous Louis-Philippe », il convient de faire une réserve pour la science qui, au contraire, décline. Par ailleurs, vous attribuez aux protestants la paternité d'un mouvement scientifique moderne. Certes, mais la France a été brillante de 1780 à 1840, même sous les Jésuites et même sous l'agrégation. Il est, à cet égard, notoire que les Oratoriens, en remplaçant les Jésuites, avaient introduit un enseignement scientifique plus moderne. Quant à Oxford, la science n'y a pas eu de place avant les années 1830-1840. Cette minuscule université formait essentiellement des pasteurs de l'Église anglicane. Et aux États-Unis non plus, il n'y a pas eu pendant longtemps de grande science. Il aura fallu attendre les années 1930.

Dans un autre registre, ne croyez-vous pas que l'on impose à l'enfant français une formation trop précoce ? Le baccalauréat, suivi des classes préparatoires, constitue un « chauffage » des jeunes cerveaux tout à fait singulier en Europe. C'est un enseignement très dur, mais qui assure une formation de haut niveau. Souvent les jeunes Français apparaissent à l'étranger comme d'excellents scientifiques ; c'est notamment le cas des jeunes gens issus des Grandes Écoles qui poursuivent leurs études aux États-Unis. Mais très vite, les Américains les rattrapent. Ne serait-ce pas parce que ceux-ci sont plus « frais » et n'ont pas accumulé la fatigue intellectuelle des Français ?

*
* *

Bertrand Saint-Sernin : Ma première question porte sur la loi de 1896. Pour avoir passé six ans en Lorraine, j'ai pu constater que les écoles d'ingénieurs de Nancy étaient, à l'origine, des instituts d'université. De même, en droit et en économie, il y avait des instituts d'université qui pouvaient recruter de façon sélective. À quoi tenait cette possibilité d'ouverture qu'offrait la loi de 1896 ?

Vous avez longuement parlé de l'agrégation. En dirigeant des thèses, j'ai eu le clair sentiment qu'il existait une très grande différence entre les thésards qui avaient une agrégation et ceux qui n'en avaient pas. Cela tient sans doute au fait que l'agrégation joue un rôle quelque peu équivalent à celui des grands séminaires dans les universités anglaises ou américaines, c'est-à-dire qu'elles assurent une culture générale que la simple préparation d'une thèse ne permet pas d'obtenir.

Vous avez également évoqué les universités anglaises. Est-il besoin de rappeler que l'empire britannique a été administré de façon tout à fait convenable par des gens qui avaient fait du latin, du grec et des arts à Oxford et à Cambridge ?

*
* *

Raymond Boudon : J'aurais souhaité que vous insistiez davantage sur l'un des traits de l'Université allemande – très bien souligné par Joseph Ben David, sociologue israélo-américain, dans ses études comparatives sur l'Université allemande, britannique et française. Il s'agit de sa structure très hiérarchique et autoritaire, qui a certainement contribué à son succès à la fin du XIX^e siècle. L'Université allemande est alors organisée autour d'*Institute*, dont les directeurs, qui ont un rôle quasi dictatorial, constituent le sommet de pyramides hiérarchiques descendant jusqu'au *Privadozent*.

J'ai pu voir, il y a quelques décennies, les traces de cet autoritarisme que l'Université allemande avait laissées dans l'Université américaine de la côte Est. Les universités américaines de la côte Est étaient en effet en grand partie peuplées par des émigrés autrichiens ou allemands ; ce sont d'ailleurs eux qui ont assuré tout le rayonnement des sciences humaines et sociales dans les années qui ont suivi la deuxième guerre mondiale.

Vous avez, par ailleurs, omis de signaler qu'il existe deux secteurs de l'Université française qui ne sont pas du tout branchés sur l'enseignement secondaire. Il s'agit du droit et de la médecine. Ne pourrait-on pas se demander, *cum grano salis*, si le fait qu'ils ne soient pas branchés sur le secondaire n'est pas l'atout qui leur permet de marcher mieux que d'autres ?

Enfin, je pense que vous sous-estimez l'importance du cordon ombilical « secondaire-supérieur » sur la vie intellectuelle française. Je pense en premier lieu naturellement aux sciences humaines. Le succès des livres de sciences humaines est en effet souvent le fait des enseignants du secondaire qui approuvent ou adoptent un livre, la plupart du temps plus pour son orientation que pour son contenu. Ainsi, comme l'a fort bien établi Éric Dumaître dans son livre sur le structuralisme littéraire, la « gloire » de Barthes, de Derrida et *tutti quanti* a été largement due aux enseignants du secondaire qui ont engendré des ventes suffisamment importantes pour qu'elles soient remarquées par la presse éclairée, laquelle s'en est fait l'écho amplificateur par des dithyrambes, lesquels ont consacré la mise en gloire des auteurs concernés.

*
* *

Bernard Bourgeois : Permettez-moi de revenir sur le thème de l'opposition de Renan à la rhétorique. Nul plus que moi n'admire Renan et, à une époque où l'on parle beaucoup de l'identité nationale, je conseille de lire et relire un texte parfait sur ce sujet, à savoir le *Qu'est-ce qu'une nation ?* de Renan. Renan était donc contre la rhétorique, contre les Jésuites, tout comme ceux qui l'ont suivi, Durkheim, Aron, Ricoeur, Bourdieu – qui tous ont peu ou pas enseigné dans le secondaire. Or, il me semble encore aujourd'hui nécessaire d'enseigner la rhétorique aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur.

Avant d'exposer les raisons de cette opinion, je dois revenir sur la différence fondamentale entre l'enseignement scientifique et l'enseignement littéraire, auquel j'adjoins le droit. Dans les sciences, le contenu emporte la forme parce qu'il est, quoi qu'on dise, un contenu objectif. La forme ne revêt, dans l'enseignement des sciences, qu'une importance relative ; c'est le contenu qui prime et qui, par son objectivité,

permet une universalisation de l'esprit. Alain aimait à répéter « Il faut contempler astronomiquement tout ». C'est possible en sciences, mais pas dans l'enseignement des lettres, car le contenu des lettres n'est pas un objet ; il est une signification, un sens. Cela implique que la subjectivité de celui qui étudie ou professe intervient toujours. Par conséquent, le contenu ne détermine pas la forme, celle-ci étant la règle de la démarche intellectuelle.

Or, le souci de la forme a été négligé depuis près d'un demi-siècle car on a considéré qu'on pouvait, en lettres comme en sciences, ouvrir l'esprit immédiatement au contenu. Cela s'est traduit dans la pédagogie scolaire par la substitution à la rhétorique, à la dialectique, à la dissertation... de l'explication de texte. Cet exercice est bien entendu indispensable, mais, dans les lettres, il ne saurait être seul car si l'on fait l'économie du dogmatisme de la dissertation, on aboutit *ipso facto* à un anarchisme intellectuel.

Il faut réintroduire le souci de la rhétorique. C'est ce que l'on avait tenté de faire avec la propédeutique. À côté des travaux pratiques indispensables étaient donnés des cours magistraux que – je peux en témoigner – les étudiants appréciaient beaucoup. Le cours magistral est un exemple donné à l'étudiant. Et si le droit a mieux résisté au déclin que les autres disciplines, c'est sans doute parce qu'il a souvent su conserver l'architecture et la charpente dogmatiques.

*
* *

Emmanuel Le Roy Ladurie : La comparaison entre le PhD et l'agrégation permet assurément de donner toute sa valeur à l'agrégation. On a beaucoup ri de sujets de thèse comme « l'alleu en Bordelais et ??? » ou « cuirs et chaussures à Montauban sous la Révolution française ». Il est certain qu'un agrégé a une multispécialité et c'est pourquoi, sous réserve qu'il écrive une thèse, on le préfère dans le recrutement universitaire.

Permettez-moi par ailleurs de critiquer la notion d'enseignant-chercheur. Il reste vrai qu'il arrive que plus on est chercheur, moins on est enseignant. Beaucoup d'étudiants pâtissent du fait que certains enseignants sacrifient leurs cours au profit de leurs recherches.

*
* *

Georges-Henri Soutou : Je remarque que l'Université allemande hante chacune de nos séances sur l'Université française. Cela tient sans doute à ce que le modèle allemand correspond, malgré toutes les différences qui le distinguent du modèle français, à une société qui est moins éloignée de la nôtre sur les plans culturel, social, psychologique, etc. que ne le sont les sociétés britannique et américaine.

Lors de mes études en classe préparatoire littéraire, deux choses m'ont frappé. Il y avait tout d'abord ce système qui nous « chauffait » dans la serre du lycée avant que nous n'allions passer nos grades à la Sorbonne sur des questions que nous n'avions pas étudiées. Cet état de choses n'a malheureusement pas changé et les

étudiants des classes préparatoires continuent à découvrir, le jour des examens, des pans entiers de sujets dont ils ignorent tout.

Quittant la khâgne pour aller achever mes études à l'université, j'avais immédiatement perçu une grande différence d'atmosphère. J'ai découvert des enseignants qui faisaient des recherches dans les domaines qu'ils enseignaient, le tout accompagné d'une inventivité intellectuelle avec laquelle les classes préparatoires ne pouvaient pas rivaliser.

Est-ce que le modèle des classes préparatoires de lettres n'a pas été compromis quand on a substitué aux anciennes khâgnes à programme unique des khâgnes fortement différenciées, conduisant à des études ultérieures également fortement différenciées, ce qui ruine la cohérence du projet humaniste initial ?

*
* *

Jean-Claude Casanova : Je me bornerai à réfléchir sur les classes préparatoires. Le premier problème que celles-ci connaissent est celui de la rémunération des professeurs. C'est à ce propos que j'ai vu – et ce fut la seule fois dans ma vie – totalement associés, le CNPF, la grande industrie, les corps techniques de l'État et l'inspection générale. Se posait alors le problème de la rémunération des professeurs de taupe. Quand on a créé les maîtres-assistants (devenus les maîtres de conférence) dans les universités, il était vraisemblable qu'un agrégé de physique ou de mathématique en taupe quitterait la classe préparatoire pour l'université puisqu'il y ferait un service horaire inférieur pour un même traitement. Il fallait donc éviter la désertion des taupes et l'appauvrissement subséquent des grandes écoles scientifiques. La coalition qui s'est organisée pour parer à cet effet a alors obtenu du directeur du budget une lettre qui permet de ne pas appliquer aux professeurs des classes préparatoires scientifiques la loi du cumul. Ainsi, un professeur arrivé à hors-échelle B, peut, par le système des colles, obtenir le traitement d'un professeur au Collège de France. C'est donc par cette astuce dissimulée que l'on a pu maintenir en vie les classes préparatoires scientifiques. Pour les classes préparatoires littéraires, on a multiplié les postes d'atteinte aux échelles lettres, ce qui assure aux enseignants une carrière à peu près équivalente à celle qu'ils auraient dans l'université. Tout cela montre que le système administratif français est conscient que les classes préparatoires sont vitales pour la formation de nos élites.

Il a été fait allusion aux programmes de mathématiques. Il y a eu deux vagues. Tout d'abord, la vague de la Commission Lichnerowicz dans les années 1960 qui a, en quelque sorte, fait descendre la Math Élem jusqu'à la seconde avec un très grand accroissement de la quantité de mathématiques et de physique. La deuxième vague a un peu réduit les programmes du lycée et il y a eu un report vers les classes préparatoires. Néanmoins, les classes de lycée et les classes préparatoires constituent toujours un cœur scientifique de première importance et il est impossible de dissocier lycée, classes préparatoires et écoles d'ingénieurs sans ruiner tout le système.

Les classes préparatoires sont sélectives, inégalement d'un établissement à l'autre, mais toutes fortement sélectives sans que cela soit contesté par quiconque. En outre, les universités reconnaissent ce système en permettant que, par un système d'équivalences, un étudiant en classe préparatoire acquière des années d'université reconnus. Mais le système des classes préparatoires n'est pas généralisable en raison essentiellement de son coût par élève.

À mon sens, tout réformateur prudent devrait maintenir le système des classes préparatoires tel qu'il existe. La seule vraie difficulté de l'enseignement ne se trouve ni dans l'enseignement technique, ni dans les classes préparatoires, ni dans la médecine, mais dans une petite partie du droit et dans une assez grande partie des lettres et des sciences humaines, où l'inexistence de classes préparatoires et l'accès direct à l'université créent une masse qui n'est ni éducable ni sélectionnable. Il y a là un sas d'environ 200 000 étudiants, où le taux d'échec dépasse les 50 % et où la révolution est en permanence prête à s'organiser. J'entends par là que quiconque cherche à s'attaquer à ce sas rencontre des manifestants et voit arriver prématurément le terme de sa carrière ministérielle.

Le système éducatif français repose donc sur quelque chose de parfaitement organisé et financé, qui est le système des classes préparatoires, et sur un sas non sélectif, l'un étant le pendant de l'autre et la fusion des deux étant quasiment impossible.

Mon dernier point concerne la spécialisation et la disparition de la culture synthétique. Jusqu'à la seconde guerre mondiale et même au-delà, un bon bachelier passait les deux baccalauréats de lettres et de sciences. Progressivement, cette tendance a disparu et la spécialisation s'est accentuée en seconde, première et terminale. Ainsi s'est perdue la finalité centrale de l'enseignement secondaire, à savoir la culture générale et scientifique.

*
* *

Réponses :

À Alain Besançon : Ce que j'ai dit sur le retard de la France par rapport à l'Angleterre et sur les pays protestants n'est en fait pas de moi. C'est une citation de Renan et cela traduit la manière dont les Français eux-mêmes ont écrit cette histoire. Par ailleurs, Renan dit quelque part beaucoup de mal des universités anglaises en constatant qu'elles ne font pas de la science, apanage de l'Allemagne.

Sur la précocité exagérée de la formation des jeunes Français, j'admets que l'on puisse plaider que le système français d'éducation ne soit, à cet égard, pas un bon système d'éducation. Il y a une tradition française de critique telle que vous l'avez évoquée, mais on la trouve plutôt chez les fondateurs de Sciences Po', fascinés par le *college* anglo-américain. Jusqu'à Victor Cousin, les critiques de l'Université française mesurent cette dernière à l'aune de l'Université anglaise ; à partir de Renan, ils prennent pour modèle l'Université allemande.

À Bertrand Saint-Sernin : La III^e République que l'on imagine comme un régime très volontariste, arc-bouté sur des principes, ne l'était pas en pratique. Elle était un régime extrêmement pragmatique. C'est pour cela qu'elle a su récupérer les régions annexées par l'Allemagne en respectant leur statut scolaire et leur statut religieux. La loi de 1896 est une grande loi parce qu'elle part de ce qui existe sans l'abolir.

Pour ce qui concerne l'agrégation, je partage entièrement votre sentiment. De même pour ce qui est des élites pétries de latin et de grec qui ont gouverné l'empire britannique. Toutefois, je rajouterai que ces élites étaient sans doute plus aptes à gouverner un empire qu'à moderniser une nation.

À Raymond Boudon: Ce dont j'ai effectivement parlé, c'est le mythe allemand dans la vision française. Le texte de Durkheim est, à cet égard, très intéressant parce Durkheim se trouve confronté à une réalité qu'il imaginait autre. Outre le statut misérable du *Privatdozent*, il est évident que le système allemand reposait sur une direction despotique et que les erreurs de recrutement y étaient aussi nombreuses qu'ailleurs. Croire qu'il puisse exister un système infallible permettant de ne recruter que les meilleurs et de ne produire que des prix Nobel relève de l'illusion constructiviste.

Vous n'avez pas tort lorsque vous constatez que le droit et la médecine marchent plutôt mieux que d'autres disciplines. Mais je trouverais à cela d'autres raisons que les vôtres : ce sont les seules facultés qui n'ont pas été affectées par la révolution et qui sont restées sélectives. À ce propos, je crois que l'unique problème de l'enseignement supérieur français est la sélection, en ce sens qu'il faut arriver à une différenciation raisonnable de l'enseignement que le mythe du baccalauréat rend aujourd'hui ingérable.

Je ne partage pas votre point de vue sur les raisons du succès de Barthes, Derrida et consorts. On pourrait faire une histoire de l'intellectuel critique de Sartre à Bourdieu qui montrerait qu'elle est liée mécaniquement aux transformations des publics étudiantins. Sartre s'adresse aux jeunes bourgeois émancipés de Saint-Germain-des-Prés ; Foucault s'adresse aux étudiants de Paris-8 et aux khâgneux d'avant-garde des années 70 ; Bourdieu s'adresse aux 80% de bacheliers. Aujourd'hui, le cœur mondial du succès de ces auteurs, ce ne sont pas les lycées français, mais les universités américaines, ce qui montre assez bien que ce ne sont pas les professeurs de lycée qui jouent un rôle déterminant.

À Bernard Bourgeois : Permettez-moi juste une remarque complémentaire, car je suis, pour l'essentiel, en parfait accord avec ce que vous avez exprimé. Les rapports entre rhétorique et philosophie ont été une question majeure depuis le début de la critique française des collèges. On trouve cela dans l'article « collègue » de d'Alembert qui déplore que, dans les collèges, la rhétorique précède la philosophie alors que, dit-il, il vaudrait mieux apprendre à penser avant que d'apprendre à parler. D'Alembert, en dépit de l'admiration que je lui porte, n'avait pas forcément raison et je crois qu'il conviendrait de garder la tradition cicéronienne.

Une belle citation de Renan est très significative de ce débat-là. Dans *L'instruction supérieure en France*, Renan dénonce les méfaits de l'héritage jésuite pour l'enseignement supérieur : « Des facultés où il était à sa place, l'enseignement oratoire devait gagner les établissements [*Citation tronquée. Fin de bande.*] la parole ». Voici comment un immense génie peut arriver à des conclusions incertaines.

À Emmanuel Le Roy Ladurie : Je suis en accord avec ce que vous avez dit des mérites comparés de l'agrégation et des PhD. Cela me permet du reste de revenir sur l'objection formulée par Alain Besançon. Si j'ai privilégié l'enseignement littéraire, c'est parce que c'est ainsi que s'est construite la discussion française. Ce que reprochaient précisément les critiques des lycées était que les enseignements étaient trop littéraires et qu'ils empêchaient la formation de grands scientifiques.

Comme vous, je n'aime pas la catégorie des enseignants-chercheurs. Je me définis personnellement comme professeur et j'estime que ce terme suffit.

À Georges-Henri Soutou : Il me semble qu'aujourd'hui, la différence entre les professeurs de classes préparatoire et les professeurs d'université est de plus

en plus ténue, premièrement parce qu'il y a d'excellents chercheurs parmi les premiers et, deuxièmement parce que les maîtres de conférence ont parfois trop tendance à « mouliner » leur sujet de thèse dans des TD de première année, ce qui n'est pas l'optimum recherché.

Certes, les prépas sont de plus en plus différenciées et cela ne correspond pas à leur vocation première. Mais c'est là la façon dont les prépas évoluent parce qu'elles ne sont plus dans la logique de l'enseignement secondaire français. Et qu'elles intériorisent les mauvais côtés de l'enseignement supérieur.

À Jean-Claude Casanova : Il est de fait que le système français compense la rigidité par l'hypocrisie. C'est la formule de Tocqueville, « une règle rigide, une pratique molle ». Plus précisément, la situation qui permet aux enseignants des classes préparatoires d'être rémunérés de manière décente me paraît être parfaitement juste.

Je nuancerai votre propos disant que le système des classes préparatoires ne peut pas être étendu en raison de son coût. Premièrement, il convient de remarquer que le système s'étend tout seul en raison de la demande croissante. Deuxièmement, si l'on veut parler du coût réel des classes préparatoires, il faut tenir compte du fait que les enseignants sont des agrégés en milieu de carrière qui coûtent plus cher que des jeunes maîtres de conférence. En outre, le taux d'encadrement n'est pas si différent entre les prépas et l'université, sachant que les universitaires ont un service deux fois plus léger que les professeurs de prépas.

La masse d'étudiants ingérable que vous évoquez constitue, à mes yeux, le grand problème de l'enseignement universitaire français, inscrit dans un système qui devient de plus en plus baroque alors qu'il se prétend d plus en plus rationnel.

*
* *