

OBSERVATIONS prononcées à la suite de la communication de Xavier Darcos  
(séance du lundi 8 décembre 2014)

**Jean Baechler :** Dans Quintilien, que vous avez évoqué, se trouve un point de vue qui pourrait surplomber tout ce que vous avez dit en le rapportant à son lieu logique et rationnel. Il s'agit des étapes de toute formation intellectuelle, étapes qui ont valeur universelle : *explicatio, imitatio, aemulatio*.

L'*explicatio* consiste à mettre l'esprit au contact des acquis provisoires, par exemple des chefs-d'œuvre de la littérature ou encore des théorèmes mathématiques.

L'*imitatio* consiste à essayer de faire aussi bien en comprenant comment on a été capable de parvenir à ce résultat.

L'*aemulatio* consiste à acquérir l'autonomie, à penser par soi-même, à se réaliser en tant qu'humain en mettant à profit ses dotations personnelles au contact d'un milieu donné.

Que pensez-vous de ce point de vue de Quintilien ?

\*  
\* \*

**Bertrand Saint-Sernin :** Les agrégations furent instituées pour remplacer les professeurs des collèges de Jésuites, après l'éviction de France de ces derniers en 1764. On a alors créé une agrégation de philosophie, une agrégation de lettres et une agrégation de grammaire. Dans l'agrégation de philosophie, les coefficients des sciences étaient les mêmes que les coefficients de la métaphysique et de la morale. On connaît en outre le sujet qui fut posé au premier concours, il portait sur la gravitation universelle.

Quand Cournot est Inspecteur général de l'Enseignement public, c'est de la seconde agrégation qu'il parle, celle créée en 1824, et il se plaint de la médiocrité des cours qu'il a pu entendre.

Pourquoi un Durkheim, par exemple, ne parle-t-il nullement de la première agrégation qui a pourtant duré trente ans ? Si les sciences avaient jadis tant d'importance en philosophie, cela tient au fait que, chez les Jésuites, la métaphysique était enseignée par le professeur de mathématiques.

\*  
\* \*

**François d'Orcival :** Pourriez-vous nous dire ce que répondait Arago à Lamartine ?

On sait aujourd'hui que si l'on a transformé, particulièrement depuis mai 68, de façon radicale les enseignements, c'est pour permettre qu'il y ait plus de bacheliers et que ces bacheliers puissent accéder plus facilement à l'enseignement supérieur. Mais, durant la période de rupture 1890-1906 que vous avez évoquée, le baccalauréat était réservé à une petite élite, à peine une dizaine de milliers de bacheliers et cette

situation a perduré très longtemps. Quels arguments ont-ils prévalu à l'époque pour modifier les programmes du baccalauréat ?

\*

\* \*

**Chantal Delsol :** Quel est le lien des humanités avec ce que les Anglo-Saxons appellent les arts libéraux ?

Il me semble qu'il existe un rapport étroit entre les humanités et le concept d'université tel que décrit par Newman. L'université, création occidentale, n'est en effet pas une école qui transmet un savoir, mais une institution qui déploie l'*humanitas* en développant l'esprit critique et les liens entre les disciplines.

\*

\* \*

**Michel Pébereau :** La recherche de l'*humanitas* ou des humanités a-t-elle été intégrée au travail qui a conduit à la définition d'un socle commun de connaissances et de compétences quand vous étiez ministre de l'Éducation nationale et qu'il y eut une grande consultation nationale sur ce sujet ? À l'initiative du gouvernement actuel, ce socle est devenu socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cet ajout vous semble-t-il propice à faire progresser en direction des humanités ?

\*

\* \*

**Rémi Brague :** Le problème des humanités ne suppose-t-il pas déjà résolue par une réponse positive la question de la légitimité de l'homme lui-même ? Actuellement, on constate que cette question est souvent posée, mais que la réponse apportée n'est pas toujours positive.

Les sciences humaines et les humanités peuvent-elles être tenues ensemble ? Il se disait en effet beaucoup dans les années soixante, en particulier par Claude Lévi-Strauss, que les sciences humaines n'avaient pas pour but de construire l'homme, mais de le déconstruire en le ramenant à des régularités scientifiques tenant aux sciences de la nature. S'il en est ainsi, les sciences humaines ne seraient-elles pas une sorte de Cheval de Troie au sein des humanités ?

Si les humanités ont pour but l'humanité dans toute son ampleur, quel sens peut conserver l'idée d'un canon, dans la mesure où un canon ne peut recouvrir toutes les dimensions de la richesse humaine ?

\*

\* \*

**Jean-Claude Casanova :** Dans ses *Propos sur l'éducation*, Alain cite favorablement la formule de Napoléon, « l'éducation, c'est le latin et les mathématiques » et il explique que le latin représente les humanités et les mathématiques les sciences. Ce que dit Alain correspond d'une certaine façon à

l'ancien système du baccalauréat. Pratiquement jusqu'à la deuxième guerre mondiale, et même un peu au-delà, les bons élèves passaient le baccalauréat « Philo » et le baccalauréat « Math élem ».

Aron, qui défendait le même point de vue qu'Alain, s'est opposé – et il a été suivi en cela jusqu'en 1981 – à ce que le concours d'entrée à l'École normale supérieure soit modifié et il prônait en Lettres le maintien du latin, du grec, de la philosophie et de l'histoire, avec l'idée que les humanités fussent clairement distinguées des sciences sociales qui, en tout état de cause, ne viennent qu'après et s'appuient et sur les sciences et sur les humanités. Partagez-vous cette conception ?

Une comparaison entre la France et les États-Unis nous montre que le baccalauréat français a évolué vers toujours plus de spécialisation. Au lieu de donner à chaque lycéen une formation à la fois en humanités, en sciences et en sciences sociales, on a compartimenté l'enseignement. Le baccalauréat spécialise donc, et l'enseignement supérieur qui vient juste après spécialise davantage encore. En revanche, aux États-Unis, les *liberal arts colleges* imposent la diversification. Harvard a ainsi imposé le *core system* qui requiert de tout étudiant du *College* qu'il passe des *grades* en sciences expérimentales, en mathématiques, en humanités et en sciences sociales. Le système américain réduit donc pendant quatre années la spécialisation autant que faire se peut, à l'inverse exactement du système français. Que pensez-vous des deux modèles ?

\*  
\* \*

**Jean Mesnard :** Les sciences s'intéressent aux choses alors que les humanités, par définition, s'intéressent à l'homme –, et par une démarche plus intéressante que ne le font les sciences. Or un travers actuel consiste à porter davantage attention aux choses qu'aux hommes. Lorsque l'on parle de réformer l'enseignement, on n'envisage que de modifier les programmes, c'est-à-dire qu'on ne s'intéresse qu'aux choses. On ne se pose jamais la question fondamentale de la culture et de la formation de l'homme.

On parle beaucoup de démocratisation de l'enseignement, mais par là on n'a pour but que de permettre aux enfants du peuple d'apprendre ce qu'apprenaient naguère uniquement les enfants des classes sociales élevées, comme si les enfants du peuple ne pouvaient être pleinement des hommes sans imiter les enfants des autres classes sociales. Il en résulte une inadéquation entre ce qui est enseigné et la personne à qui l'on s'adresse et, partant, une situation d'échec scolaire chronique. L'obsession de l'égalité ne va-t-elle pas à l'encontre de la démocratie ?

\*  
\* \*

**Georges-Henri Soutou :** La réforme de 1902 s'appuyait sur un argumentaire évident, à savoir la nécessité de mettre les bacheliers au niveau de ce que nous appelons aujourd'hui la première mondialisation. De fait, à partir de 1902, on voit de plus en plus d'ingénieurs et cadres français essaimer dans le monde entier. Il s'agissait à l'époque d'imiter quelque peu l'exemple allemand des *Realschulen* avec un enseignement secondaire qui ne fût pas uniquement consacré aux humanités classiques.

Il est intéressant de voir que c'est à cette même époque que le centre de gravité de l'enseignement passe des humanités aux sciences sociales. La sociologie devient la principale discipline enseignée à la Sorbonne, reléguant l'histoire au rang de discipline subalterne.

Ces changements ne vont pas sans affrontements idéologiques. Ainsi voit-on en 1922 une sorte d'union sacrée de députés de droite et de gauche s'opposer, lors de vifs débats à la Chambre, à la remise en cause du latin dans l'enseignement.

\*  
\* \*

**Mireille Delmas-Marty :** Vous avez, au début de votre communication, défini l'humanité par rapport à l'inhumanité, démarche assez logique dans la mesure où l'on pourrait dire que l'inhumain est le propre de l'homme. Cela m'amène à vous demander si aujourd'hui un certain nombre de débats, ouverts tant dans le domaine de l'environnement que dans celui des biotechnologies, ne posent pas la question de l'humain par rapport au vivant non-humain (nature et animaux) : l'humain est-il entièrement séparé du non-humain ? Ou bien : s'oppose-t-il au non-humain ? Ou encore : est-il avec le non-humain dans un état d'interdépendance ?

\*  
\* \*

**André Vacheron :** Il y a quelques décennies, les futurs étudiants en médecine choisissaient préférentiellement la section A pour leurs études secondaires et tout donne à penser que cette formation était l'un des fondements majeurs de l'humanisme médical. Mais au cours des ans, elle a cédé la place à une formation scientifique prédominante et, aujourd'hui, quasiment exclusive. Cette mutation a transformé la relation patient-soignant, les médecins devenant de plus en plus des techniciens, des ingénieurs en machinerie humaine.

\*  
\* \*

**Bernard Bourgeois :** Pour Auguste Comte, il n'y a que l'objet qui forme, qui cultive. L'objet, c'est l'objection, c'est l'autre, c'est ce que je ne suis pas, c'est ce qui me limite. Dans une perspective semblable, vous avez souligné l'importance dans le processus éducatif de l'existence d'une distance. Or quel est l'objet qui intéresse le plus l'homme ? C'est bien sûr lui-même, dans la mesure où l'homme apparaît à l'homme comme un autre que lui, comme un objet. On a donc considéré les humanités comme formatrices parce qu'elles présentaient à l'homme l'homme lui-même, mais comme un autre.

C'est là un processus fondamental pour le processus d'acculturation car la culture est avant tout aliénation, aliénation assumée. Pour être soi-même, il faut passer par le stade de la négation. Hegel considérait que la formation essentielle de l'homme consistait à le faire se dépayser en le jetant dans la culture antique – qu'il appelait la fiancée de l'esprit. La culture antique pratiquait l'aliénation puisque

l'homme était confronté, non pas aux choses, à ce qui est donné par la perception, mais aux mots en tant qu'ils sont l'universel, objectif de la culture.

Ce principe a malheureusement été totalement abandonné au profit d'une conception qui, pour cultiver l'enfant, le place au centre du système scolaire et part de lui, de lui tel qu'il est et non tel qu'il devrait être. On supprime ainsi toute distance dans le processus d'acculturation. Cultiver l'enfant n'est plus lui faire rencontrer l'autre, mais c'est le confirmer en lui-même. Il n'y a plus guère qu'une discipline où l'enfant rencontre un autre, trouve un objectif à atteindre : c'est le sport. La classe de sport est le seul lieu où l'élève accepte des modèles qui l'invitent à se hisser au-dessus de lui-même.

Un rebond vous paraît-il possible ou devons-nous prendre notre parti du renoncement à la culture tel qu'il se manifeste aujourd'hui dans l'enseignement ?

\*  
\* \*

**Réponses :** L'histoire du passage des humanités, au sens où nous les entendions dans leur définition antique, au royaume des sciences humaines et sociales est sans doute liée à une évolution interne – conception de l'éducation, rapport au savoir, etc. – mais aussi à des données objectives évoquées dans vos questions. Il y a eu, d'une part, l'augmentation considérable du public concerné et, d'autre part, l'élargissement progressif de l'apport scientifique qui, *ipso facto*, a fait reculer le prédicat des sciences humaines. La crise de 1902 en est une illustration, tout comme l'avait été avant elle le recul du « *Magister dixit* » aristotélicien à la Renaissance. L'histoire des sciences exactes a en effet souvent fait reculer les humanités comme vecteur de ce qui se transmet, c'est-à-dire de la culture.

**À Jean Baechler :** Ce que Quintilien a théorisé n'est en fait rien d'autre que la méthode d'enseignement antique, déjà pratiquée chez les Grecs. Par l'*explicatio*, on « déplaçait » et analysait un texte. Ensuite, on essayait de l'imiter par des exercices « à la manière de », pratiqués jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle ! Rimbaud a écrit des poèmes virgiliens en latin, Baudelaire avait eu à 17 ans un prix de versification latine... Enfin, par l'*aemulatio*, on construisait sa propre pensée.

Si l'on replaçait ce schéma dans le contexte historique global, on constaterait une assez exacte correspondance : à l'*explicatio* et à la *ruminatio* médiévales a succédé l'*imitatio* de l'âge classique, puis progressivement, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, une émancipation de la pensée par l'*aemulatio*.

**À Bertrand Saint-Sernin :** C'est une caractéristique de l'enseignement jésuite que de considérer que toutes les disciplines se valent. Quand, sous Jules Ferry, on restitue du tiers-temps pour faire du carton, de la couture, etc. ; et quand on retrouve au Certificat d'études la totalité des disciplines, on s'adosse à l'enseignement jésuite pour qui toutes les disciplines sont d'égale dignité. Il n'est toutefois pas certain que les Jésuites accordaient à toutes les disciplines la même valeur hiérarchique.

**À François d'Orcival :** La rupture post soixante-huitarde qui a affecté le baccalauréat est très certainement due à la poussée démographique qui s'est alors manifestée. Lorsqu'après la loi de Séparation de 1905, l'École publique prétend être partout, même dans les villages les plus reculés, on crée un accès aux études et une aspiration au baccalauréat qui ne fera que s'amplifier au cours du temps. Mais ce

processus est très lent. La proportion de bacheliers dans une génération est passée de 1% en 1900 à 20% en 1970, 40% en 1989, puis 64% en 2007. Elle est en 2014 de 77,3%.

**À Chantal Delsol :** Dans l'esprit occidental, l'université était effectivement le lieu où l'on disait le tout de l'humain, lieu ouvert à tous ceux qui relevaient de l'humain. L'université telle qu'elle se dessine à la fin du Moyen-Âge est une université où toutes les disciplines sont organisées en fonction de l'idée que l'on se fait de l'homme. On s'efforce de superposer, souvent à travers des dessins, l'homme intellectuel à l'homme physique, en y voyant une réduction harmonieuse du monde. On pense qu'il n'est que de richesse que d'hommes et que toute perfection est à trouver dans l'humain.

**À Michel Pébereau :** Effectivement, lorsque nous avons lancé l'idée du socle commun, nous cherchions à retrouver une sorte de connaissance commune qui ferait que tout homme normalement élevé pourrait parler à un autre.

La grande différence entre la culture scolaire d'aujourd'hui et celle qui a prévalu jusque dans les années 1950 est qu'alors existait un consensus scolaire et familial. Les parents avaient appris la même chose que ce qu'apprenaient leurs enfants et ils considéraient que les enfants devaient savoir au moins ce qu'eux-mêmes savaient, quitte à ce que ce savoir fût arbitraire : les départements et leurs chefs-lieux, une iconographie historique partielle et partielle, etc.

En 2000, nous nous sommes donc demandé ce que tout enfant devrait savoir à l'âge de 16 ans pour participer de l'unité intellectuelle de son temps. Mais nous n'avions pas prévu les interventions dans le débat d'une multitude de spécialistes de tous bords qui considéraient : qu'il fallait absolument inclure tel ou tel élément dans ce socle ; que leur discipline était fondamentale mais négligée ; qu'on ne pouvait recourir à telle ou telle méthode, etc. Il en est résulté un socle surdimensionné, inutilisable parce que contenant absolument tout ce qu'on pouvait trouver dans les disciplines scolaires de France et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui.

**À Rémi Brague :** Comment définir les humanités quand l'humain est lui-même mis en cause ? Cette interrogation est évidemment l'une des causes de la crise de 1968. Il devenait impossible de maintenir en l'état l'école verticale selon l'axe enseignant-enseigné dès lors que les sciences humaines qui s'imposaient partout remettaient radicalement en cause le principe d'autorité et la validité de la parole : la psychanalyse remettait en cause la pertinence consciente de toute énonciation ; le structuralisme trouvait dans des structures transcendant la liberté humaine les raisons d'être des comportements ; le marxisme enserrait l'homme dans un ensemble de dépendances considérable. Du coup, toute affirmation, toute parole professorale était dès l'abord mise en doute et dévalorisée.

On ne peut que déplorer qu'une grande partie des sciences humaines aujourd'hui soit consacrée uniquement à la remise en cause des limites de l'humain, en particulier celles relevant de la biochimie moléculaire ou de la neurologie. Mais ce rôle délétère n'est pas seulement le fait des sciences. Il est aussi à mettre au compte des blogueurs, des non-spécialistes qui, souvent par antihumanisme viscéral, se répandent sur l'Internet en critiques péremptives et mal documentées.

**À Jean-Claude Casanova :** Le latin et les mathématiques comme piliers de la culture enseignée à l'école ? Assurément, et cela n'a cessé que très tardivement. Il



existait naguère encore la section A' (A prime) où la connaissance du latin et du grec devait aller de pair avec une bonne connaissance des mathématiques.

Sur le baccalauréat, outrancièrement spécialisé, je ne peux qu'exprimer mon parfait accord. Il est du reste notable que nombre de textes qui paraissent aujourd'hui sur la théorie de l'école citent abondamment les théoriciens de l'école américaine en montrant qu'aux États-Unis l'approche de la formation est beaucoup plus souple et diversifiée qu'elle ne l'est en France.

Un élément frappant dans les *colleges* américains est la confiance que l'on accorde aux étudiants pour leurs initiatives et leurs recherches. C'est là une positivité qui manque terriblement dans les établissements d'enseignement français.

**À Jean Mesnard :** La partition des choses et des hommes correspond à celle des sciences humaines et des humanités. C'est parce que les choses sont devenues omni-présentes, parce que les choses ont gagné à travers la technologie, la mécanique, l'analyse chimique, etc. que les humanités ont été occultées.

**À Georges-Henri Soutou :** Je partage votre opinion sur 1902. Venir à bout du latin, c'était aussi attaquer certain pouvoir, celui de ceux qui l'enseignaient. Sans doute était-ce aussi une forme de protestation contre quelque chose hérité du passé. Mais, quand il s'est agi de reconstruire et de moderniser la France, on a pu effectivement mobiliser les énergies et les volontés autour d'un projet commun.

**À Mireille Delmas-Marty :** Seul l'homme peut être inhumain. Il faut donc se mettre d'accord sur ce que l'homme ne doit pas faire pour pouvoir rester ou devenir humain. Or il devient aujourd'hui très difficile de tracer la frontière entre l'humain et le non-humain, d'une part, pour les raisons déjà évoquées avec Rémi Brague et, d'autre part, parce que ce qui jadis paraissait inhumain ne le paraît plus aujourd'hui. Pensons par exemple aux greffes d'organes ou du visage, ou encore à l'euthanasie. Les frontières de l'humain devenant poreuses sous l'effet du progrès technique, les problèmes de définition deviennent de plus en plus insolubles. Et rien ne permet de penser, bien au contraire, que la situation va se clarifier. La technologie ne saurait être arrêtée dans sa marche et si le discours humaniste reste nécessaire, on ne doit pas s'illusionner sur sa portée.

**À André Vacheron :** Vous savez combien je partage votre point de vue puisque lorsque j'étais ministre délégué à l'enseignement scolaire, nous avons restauré un module de Lettres et Sciences humaines pour la première année préparatoire aux études de médecine. Nous considérions que les médecins ne devaient pas être de simples techniciens, mais qu'ils devaient aussi avoir cette épaisseur culturelle et humaniste qu'avaient eue leurs prédécesseurs. Mais force est de constater que la technologie l'a emporté.

**À Bernard Bourgeois :** C'est bien à tort que les pédagogues modernes croient que l'on puisse construire son savoir à partir de soi-même. La culture, la connaissance sont antérieures à l'élève. Il est vain d'espérer que l'enfant réinvente le monde sans avoir préalablement découvert tout ce qui existait avant lui et tout ce qui existe en dehors de lui. C'est en s'appropriant tout ce qui est autre que lui-même que l'individu s'enrichit et devient plus fort.

La liberté n'est pas un point de départ, comme d'aucuns voudraient le croire. Elle est un point d'arrivée, atteint après beaucoup d'épreuves, beaucoup de renoncements à soi, beaucoup de connaissances des limites et des risques qui

entourent l'homme dans son cheminement. C'est en passant par autrui et par l'acquisition difficile d'un savoir qu'on se grandit.

\*  
\* \*