

La transmission des savoirs

La culture générale introuvable

Le système
éducatif
et
ses enjeux
Cahiers français
n° 344

La transmission
des savoirs

84

La notion de culture générale a cessé d'être signifiante. Si pour les uns elle est victime de l'égalitarisme et du culte de l'utile propres à la démocratie, pour d'autres elle sert à des stratégies distinctives perpétuant une domination de classe.

Par-delà leur caractère excessif ou fortement réducteur, ces lectures antagoniques n'en forcent pas moins pour partie la conviction et obligent à s'interroger sur le « projet » de culture générale, lequel, explique Pierre-Henri Tavoillot, entendait justement lutter contre les deux travers dénoncés.

Ainsi c'est afin de dépasser ce que les Humanités classiques avaient de trop rigide et de trop « décalé » que la réforme de 1902 a promu un enseignement plus ouvert sur les sciences et les techniques, équilibrant le vieil humanisme par des savoirs modernes, et destiné à permettre à ses bénéficiaires d'exercer plus tard leur rôle de citoyens. La classe de philosophie venait « couronner » cette unité de l'ancien et du moderne. Mais la philosophie a désormais perdu son rôle de synthèse entre les diverses connaissances et la fixation de référentiels culturels est devenue une gageure, l'école brouillant quant à elle ses finalités.

Pourtant l'accès à un *seuil* d'éducation demeure une exigence incontournable que pourraient peut-être favoriser dans le secondaire un enseignement de l'histoire des idées

– quelles représentations de l'État ? de la folie ? du beau ?... – et dans le premier cycle universitaire l'instauration de cours « grands débutants ».

C. F.

Tentez l'expérience : prononcez, au cours d'un dîner en ville, le mot « culture générale » ! Les mines aussitôt se feront graves ; tous les convives rivaliseront pour en déplorer la disparition ; chacun regrettera — avec force exemples — que les jeunes — élèves, étudiants, salariés — soient devenus si « généralement incultes ». Mais si vous allez plus loin et demandez ce qu'est, au fond, cette « culture générale », dont chacun s'estimera bien entendu, pour ce qui le concerne, parfaitement pourvu, le silence se fera progressivement après quelques tentatives infructueuses de définition. À moins que les querelles ne gâchent la fin du repas : les classiques pleureront à chaudes larmes la disparition des grandes références littéraires, du sens de la chronologie, des règles de l'orthographe et des principes de la civilité ; tandis que les modernes pointeront du doigt l'ignorance crasse des individus en matière de culture scientifique et technique, d'autant plus grave, à leurs yeux, qu'elle favorise le retour de l'obscurantisme, de la pensée magique et du préjugé. La scène, vécue et revécue, résume le paradoxe de l'idée « culture générale » en nos temps hypermodernes : jamais elle n'a paru aussi nécessaire ; jamais elle n'a semblé moins accessible. D'un côté, l'effacement des repères et l'accélération des mutations scientifiques ont accru l'aspiration à un socle commun choisi et décidé ; de l'autre, l'éclatement des savoirs et la victoire du relativisme empêchent d'en identifier les fondements certains.

Sa définition *a minima* n'a pourtant pas changé ; elle désigne toujours « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». Simplement on ne sait plus très bien ce que cela veut dire. Et rien ne le montre davantage que les fameuses épreuves dites de « culture gé » ou « hors programme » des concours. Tout y permis et surtout n'importe quoi : quel était le numéro du maillot de Zidane dans l'équipe de France ? Quelle est la capitale de la Mongolie ? Quel a été le plus grand succès du cinéma ?... On n'est pas très loin des « questions pour un champion », mise en scène divertissante de notre désarroi contemporain en la matière.

Mais si l'on veut dépasser le constat pour en venir à l'interprétation, deux célèbres analyses se présentent à nous. D'un côté, Allan Bloom, dans son livre *The Closing of the American Mind* (1987, trad. fr. *L'âme désarmée*, Juillard, 1987), impute à la culture démocratique elle-même le « déclin de la culture générale » (c'est le sous-titre de la traduction française) ; d'un autre côté, Pierre Bourdieu, aussi bien dans *Les héritiers* (1964) que dans *La reproduction* (1970) dénonce le caractère foncièrement antidémocratique de l'idée même de culture générale. Ces deux lectures, qui ont fait date,

ont l'avantage non seulement de baliser le champ d'investigation, mais aussi de conférer à la question son enjeu maximal : la crise de la culture générale n'est pas séparable de celle de la culture de l'âge démocratique (1). C'est dans ce contexte qu'il faut la comprendre et tout le mérite de ces deux thèses fut de nous le rappeler.

Culture générale et démocratie

La démocratie contre la culture générale (Allan Bloom)

La culture démocratique, aux yeux de Bloom, se caractérise par deux traits : la passion de l'égalité et le culte de l'utilité. La première, prétendant tout mettre à niveau, le fait baisser et interdit d'envisager toute forme de supériorité culturelle : la sélection devient ségrégation abusive ; l'autorité est considérée, par principe, comme oppressive ; la grandeur est l'objet de tous les soupçons. Le culte de l'utilité, de son côté, réduit toute quête de sens ou de beauté à la plate question : « à quoi ça sert ? » : du même coup, l'esprit se fait étroit ; la communauté s'efface devant le souci individuel du bien-être ; les valeurs se matérialisent et se fragmentent. Bref, l'égalité produit la barbarie ; l'utilité provoque l'absurdité. Toutes deux annoncent la fin de la culture générale, sa dissolution dans la culture de masse et, *last but not least*, la fin de la culture elle-même, c'est-à-dire « ce qui constitue la vie sociale au niveau le plus élevé possible (...) ; ce qui constitue l'unité de la nature animale et de l'ensemble des arts et des sciences » (pp. 211-213).

C'est contre ces deux dérives, plaide Bloom, qu'il convient de réhabiliter la culture classique. Depuis l'antiquité grecque, elle a répondu à l'exigence de former les hommes non comme des membres de l'espèce, mais comme des êtres civilisés, visant un idéal d'humanité. En s'ouvrant à l'altérité et même à l'exotisme des cultures antiques, les individus contemporains garderaient, comme leurs ancêtres, l'accès à cette distance critique si indispensable à la liberté de l'esprit. Nourris par autre chose qu'eux-mêmes et détournés de leur monde familier, les individus seraient en mesure de s'élever, à tous les sens du terme. Se priver d'une telle ouverture reviendrait, à l'inverse, à se complaire dans un égocentrisme présentiste et borné bien peu conforme aux aspirations humaines. Aux programmes éphémères ultra-spécialisés des écoles et des universités, il convient donc de substituer l'étude sérieuse de la littérature classique et des langues antiques.

C'est donc à une révolution conservatrice qu'appelle Bloom en matière pédagogique. Son analyse confère sa force maximale à la nostalgie des aventuriers de la culture générale perdue. Elle doit cependant être confrontée à son exact contraire.

La culture générale contre la démocratie (Pierre Bourdieu)

Pour Bourdieu, le problème des démocraties n'est pas qu'elles seraient livrées à la dérive de la passion égalitaire, mais, bien au contraire, qu'elles continuent de receler des hiérarchies, d'autant plus sournoises que leurs ressorts sont cachés. L'idée de culture générale est l'illustration exemplaire de la stratégie des élites pour se reproduire à l'identique. L'implicite de la formule « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » l'indique, pour une fois, en toute clarté. Elle révèle que le système éducatif est rempli de codes secrets, jamais explicités, qui profitent aux seuls héritiers, à ceux qui sont « tombés dedans quand ils étaient petits ». Bourdieu s'attache à dénoncer ces innombrables délits d'initiés que véhicule la culture des humanités : une certaine rhétorique, des références « évidentes », la maîtrise des attentes des enseignants, la connaissance des règles non dites du jeu... Autant d'éléments qui feront à coup sûr la réussite de l'héritier et l'échec du non-initié.

Derrière l'éloge du désintéressement et du culte (très aristocratique) de l'inutilité des humanités classiques se cache donc un instrument de reproduction de classe. Avec les lettres classiques, ce n'est pas l'amélioration de l'humanité qui est visée, mais le souci pour la bourgeoisie de placer ses rejetons aux meilleurs postes. « L'école n'exalte-t-elle pas dans la *culture générale* tout l'opposé de ce qu'elle dénonce comme pratique scolaire de la culture chez ceux que leur origine sociale condamne à n'avoir d'autre culture que celle qu'ils doivent à l'École ? » (*Les héritiers*, p. 33). Pire même, l'École renonce à transmettre la culture générale pour la supposer toujours déjà là : « Pour les individus originaires des couches les plus défavorisées, l'École reste la seule et unique voie d'accès à la culture et cela à tous les niveaux de l'enseignement ; partant, elle serait la voie royale pour une démocratisation de la culture, si elle ne consacrait, en les ignorant, les inégalités initiales devant la culture et si elle n'allait souvent – en reprochant par exemple à un travail d'être trop *scolaire* – jusqu'à dévaloriser la culture qu'elle transmet au profit de la culture héritée qui ne porte pas la marque roturière de l'effort et a de ce fait, toutes les apparences de la facilité et de la légèreté » (p. 35).

Afin de lutter contre ce processus, la solution envisagée par Bourdieu consistait à détrôner les Humanités classiques et à privilégier les sciences, notamment les mathématiques, sociologiquement neutres et moins enclines, pensait-il, à la logique de reproduction. Mais, ruse de l'histoire, on sait comment cette voie fut récupérée encore par la bourgeoisie qui sut investir massivement les séries C, puis S, dès qu'elle vit qu'elles étaient les nouvelles portes d'accès à l'excellence.

(1) Je reprends ici des éléments élaborés lors de mon séminaire 2005/2006 sur « Les Humanités : crise, genèses et perspectives ». Ces recherches, effectuées dans le cadre de l'Observatoire européen des politiques universitaires (OEPU - Université Paris-Sorbonne), ont été conduites par Geoffroy Lauvau et Justine Martin. On se reportera à trois de leurs articles publiés dans le rapport de synthèse 2006 de l'OEPU (<http://oepu.paris-sorbonne.fr>), Nb. pp. 196-262.

À exposer, brièvement mais aussi fidèlement que possible ces deux argumentations opposées, il faut avouer qu'elles paraissent porter toutes deux, malgré leur contradiction, une grande puissance de conviction. Bien sûr il faut ôter la part trop ouvertement réactionnaire de Bloom et le style trop explicitement marxiste de Bourdieu. Sans doute peut-on objecter au premier que les Humanités classiques ne connurent jamais d'âge d'or, qu'elles furent constamment contestées aux motifs qu'elles favorisaient la plate répétition, la vénération servile, le formalisme, la rhétorique creuse... Sans doute peut-on opposer au second qu'une déconstruction trop radicale de la culture générale risque, comme on le voit aujourd'hui et en partie par sa faute, de faire perdre pied aux exigences et à l'autorité scolaires.

Il n'en reste pas moins que la démocratie fragilise la culture en prétendant égaliser tout et énerve la société en n'égalisant pas assez. D'un côté, elle porte en elle l'idée que tout se vaut ; de l'autre, elle laisse intactes les petites connivences qui viennent parasiter la voie pure du mérite. Il y a donc chez Bloom comme chez Bourdieu un moment incontestable de vérité.

Mais le plus singulier est que l'idée de culture générale fut inventée précisément pour lutter contre ces deux travers de l'univers démocratique. Que s'est-il donc passé ? Pourquoi et comment ce projet a-t-il échoué ?

Une brève histoire de la culture générale

La date de l'installation de la « culture générale » dans le système éducatif français peut être assez précisément identifiée : 1902, année de la grande réforme qui fixe durablement les structures de l'enseignement secondaire (2). Clairement distinct à la fois du primaire et du supérieur, il se divise désormais en deux. À partir de la classe de troisième, des sections parallèles, plus ou moins classiques ou plus ou moins modernes, sont créées, égales en dignité, au moins sur le papier. Cette réforme intervient après de longs débats au sein de la commission Ribot qui ont vu s'affronter les partisans des Humanités classiques à ceux d'une culture moderne, davantage ouverte sur les sciences et les techniques. La ligne de front est connue : d'un côté, la valorisation de l'intemporalité et le désintéressement qui pourront permettre les grands sacrifices ; de l'autre, un plaidoyer en faveur de l'utilité et de l'efficacité qui faciliteront l'adaptation aux défis du présent. L'idée de culture générale que la réforme contribue à installer constitue une sorte de motion de synthèse.

La culture générale comme synthèse des Humanités et de la culture moderne

Quatre traits la caractérisent. D'abord, parce qu'elle concerne le secondaire, elle se distingue nettement à la fois de l'élémentaire (primaire) et de toute forme de

spécialisation/érudition (supérieur). Ce qui se traduit, ensuite, socialement par le fait qu'elle s'adresse, comme disait déjà Guizot, à « la classe moyenne » : « Elle [l'instruction secondaire] comprend tout ce qu'on a besoin de savoir pour être un homme bien élevé » (3). Du même coup – et en troisième lieu –, elle reste sur le plan du contenu largement indéterminée, reliée sans aucune espèce de vergogne au « consensus social » et à l'« évidence nationale ». Elle n'a pas besoin d'être définie. La seule exigence – quatrième trait – est qu'elle doit opérer une synthèse des Humanités classiques et des savoirs modernes. Elle ne cultive plus l'inactualité par principe, même si elle peut continuer de se méfier des excès du modernisme : « La culture générale, écrit ainsi Alain dans ses *Propos* en 1921, refuse les primeurs et la nouveauté » (p. 221). Mais elle doit aussi permettre, comme l'écrivait Louis Liard, que les élèves « soient avertis peu à peu de ce qui est ; qu'ils emportent du collège un certain nombre de notions justes sur ce qu'est l'homme dans la nature, leur temps dans les temps, leur nation dans les nations, leur pays dans le monde et le monde entier autour de leur pays, et qu'ils ne sortent pas, comme des oiseaux effarés et incertains d'une volière close, dans des espaces inconnus. Nous voulons qu'avec une provision d'idées sans chimère, ils soient munis déjà de connaissances positives et qu'ils n'aient pas appris à comprendre seulement pour exprimer, mais surtout pour agir » (4).

Dépasser les Humanités classiques...

Il faut bien saisir les raisons très profondes qui plaident alors pour un dépassement des Humanités classiques. Les reproches sont connus et remontent au moins à l'Encyclopédie. Aux yeux des Lumières françaises, la notion traditionnelle d'« humanités classiques » apparaît trop étroite et trop rigide pour fonder l'éducation de l'homme éclairé : trop étroite, car elle néglige la dimension scientifique et technique du savoir ; trop rigide, dans la mesure où elle donne lieu, contre l'intention des premiers humanistes, à une imitation plate, déférente et répétitive d'un âge supposé d'or. Elle risque donc d'alimenter le *préjugé* qu'elle entendait combattre. Mais il faut aller plus loin : les humanités de l'humanisme ne sont pas du tout conçues comme un instrument d'instruction publique ; elles n'ont pas vocation à former le « père de famille, le soldat et le citoyen » comme disait Léon Bourgeois en 1896. Comme le remarquait déjà Aulu-Gelle dans un texte célèbre (*Nuits attiques*, XII, 16) qui reprend Varron et Cicéron : l'*humanitas* est la traduction de la *paideia* grecque qui désigne bien plus que l'éducation. Celle-ci

(2) Cf. A. Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968 ; A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998 ; M.-M. Compère, « Des humanités à la culture générale, les finalités de l'enseignement secondaire en perspective historique », in F. Jacquet-Francillon et D. Kambouchner, *La crise de la culture scolaire*, Paris, PUF, 2005, pp. 65-76.

(3) *Essais sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, 1816, cité par A. Chervel, *op. cit.*, p. 155.

(4) Cité par M.-M. Compère, *loc. cit.*, pp. 71-72.

viser l'excellence humaine non pas au sens étroit de la formation d'une élite sociale, mais d'une élite, pourrait-on dire, cosmique. Elle s'adresse au très petit nombre d'individus qui sauront se détacher des vanités de ce monde sublunaire pour comprendre l'ordre cosmique. Et si les humanités se déconnectent de cette finalité, elles ne sont plus qu'une coquille vide, faite de formalisme creux et de vaine répétition.

L'humanisme renaissant, à partir de Pétrarque, reprendra cette ambition extrême en lui substituant une autre figure, plus modeste en apparence, que celle du sage : celle de l'« homme de lettres ». Mais l'idéal reste intact dans son exigence : l'homme de lettres est celui qui, enfermé dans le « jardin imparfait » (Montaigne) de sa finitude, sans espoir de comprendre la nature des choses, parvient tout de même à mettre un peu d'ordre dans le désordre du cœur et de l'esprit humains. Il est le seul sauveur possible dans un monde créé par un Dieu trop grand pour être ni vu ni connu (5).

On comprend, à partir de là, que, s'il se déconnecte de cette aspiration philosophique, l'enseignement des lettres classiques soit voué à s'épuiser en vains discours. Ceux-là mêmes qui seront inscrits comme exercices phares dans tous les plans d'études jusqu'à la réforme de 1902. Par exemple : « Harangue d'Alexandre à son armée, au moment où il va s'embarquer avec elle pour l'Asie » (Concours général 1805) ou « Discours de François I^{er}, prisonnier de Charles-Quint, à Marguerite, duchesse d'Alençon, sa sœur, qui venait à Madrid pour y traiter de la rançon de son frère » (Concours général 1814)... Ces exercices de style, réduits à eux-mêmes, n'ont pas de sens. Voilà pourquoi les critiques les plus radicaux de l'enseignement classique furent les humanistes eux-mêmes qui ne pouvaient que déplorer l'infidélité des humanités à l'humanisme.

... pour former des citoyens

L'idée de culture générale va permettre de rompre avec cette finalité quasi sotériologique qui demeurait présente dans les Humanités. L'instruction ne cherche plus à *sauver* ou à produire des *humanissimi*, mais plus modestement (?) à *former* des citoyens. La culture générale, autrement dit, entérine le désenchantement des humanités en même temps que la politisation de l'éducation. Le renversement s'amorce avec la Révolution française. En plaçant le fondement de la légitimité politique dans le peuple, les révolutionnaires viennent naturellement à se demander ce qu'est le peuple détenteur de la souveraineté. Or, à bien regarder les choses, il appert que le peuple réel est bien loin d'être à la hauteur. D'où les deux stratégies éducatives qui vont s'élaborer et s'opposer lorsqu'il s'agira de savoir comment réformer le peuple (6).

• La première option consistera à envisager de réformer le peuple afin qu'il puisse exercer son rôle de manière éclairée. Condorcet se fit le héraut de cette cause lorsque, dans ses *Mémoires sur l'instruction publique*, il demandait que l'éducation publique se limitât à l'« instruction publique » et que l'on préfère l'enseignement des sciences à celui de la vertu. Ouverte à tous, et non seulement aux plus talentueux,

cette éducation permet néanmoins de faire émerger une élite dans ses degrés les plus élevés, mais elle renonce à concerner les mœurs et les finalités ultimes de l'existence.

• On sait que le projet de Condorcet fut vivement combattu et finalement défait par les Montagnards au motif qu'il conduisait à « faire des savants, mais non pas des hommes » (Jeanbon Saint-André, juin 1793) (7). Le plan de Lepeletier de Saint-Fargeau qui sera lu par Robespierre à la Convention quelques jours (le 13 juillet 1793) après l'arrestation de Condorcet préférerait une « éducation publique », c'est-à-dire totale, à la stricte instruction ; et son but était affiché : « créer un nouveau peuple » qui soit à la hauteur de l'idéal républicain.

L'idée républicaine de culture générale constitue comme une revanche posthume de Condorcet. Certes l'éducation est cantonnée à l'instruction, mais ses missions sont du même coup parfaitement claires : former tous les citoyens pour que fonctionne la République et sélectionner une élite pour que rayonne la Nation. La « culture générale » assure l'unité. Elle est l'horizon du primaire et le socle du supérieur ; elle est l'approfondissement de l'élémentaire et la condition de la spécialisation. Au sein du dispositif conçu par les Républicains, c'est la classe de philosophie qui joue un rôle essentiel (8). « Couronnement des études », « synthèse suprême des savoirs constitués », elle était censée fournir, en abrégé, une sorte d'encyclopédie des sciences et des humanités. Il suffit de relire les manuels de l'époque pour percevoir combien l'ambition était grande en termes de contenus. Tous les élèves, loin s'en faut, n'en arrivaient pas là ; mais, au moins, le point de convergence existait, structurant l'ensemble de l'édifice. La philosophie avait donc cette noble tâche de boucler la boucle et de généraliser la culture, jusque-là fragmentée, en une apothéose ultime et systématique de l'enseignement secondaire. Après quoi, les élèves pouvaient aller conquérir le monde...

La crise des finalités

Ce rapide aperçu historique permet de mieux identifier les sources de la crise. Elles sont triples.

La fin de la philosophie en tant qu'instance d'unité des savoirs

Du côté des contenus, tout d'abord, la philosophie a cessé de remplir son rôle de synthèse : elle-même éclatée en de multiples tendances hétérogènes et ayant fait son deuil

(5) Les œuvres de Baltasar Gracian et Giambattista Vico permettraient d'illustrer cette thèse profonde.

(6) Cf. Mona Ozouf, « Régénération » in *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Champs-Flammarion.

(7) Cité par L. Thiaw-Po-Una in *L'État démocratique et ses dilemmes : le cas des universités*, Paris, Hermann, 2007, p. 89, dont je suis ici l'analyse.

(8) Cf. P.-H. Tavoillot, « L'invention de la classe de philosophie » in L. Ferry et A. Renaut, *Philosopher à 18 ans*, Paris, Grasset, 1999.

du « projet de système », elle ne prétend plus fournir l'instance d'unité des savoirs. Comme elle n'a trouvé aucun remplaçant, le dispositif s'est trouvé déséquilibré. Si nulle cohérence d'ensemble n'est à espérer, quelle limite apporter à l'éclatement des savoirs dans leurs logiques purement internes de spécialisation ? C'est la conscience de ce déficit qui a mis au goût du jour les appels à l'interdisciplinarité, transdisciplinarité ou autre pluridisciplinarité. L'idée qui prévalait était que la synthèse viendrait non d'une instance suprême ou transcendante, mais de la seule immanence des savoirs. C'est ainsi une logique libertaire qui l'a emporté, fondée sur le pari simple que de la seule juxtaposition des savoirs devait naître, par l'effet d'une « main invisible », la culture générale. L'échec est patent.

Culture générale : des référentiels incertains

Privé de ce moment structurant, le dispositif ne parvient plus à faire la distinction entre l'élémentaire et l'approfondi, entre l'essentiel et l'accessoire. C'est ce que montrent toutes les tentatives pour détailler la culture générale dans des référentiels (9), oscillant constamment entre l'idée d'un minimum (« Kit de survie » ou « SMIC culturel ») et le projet encyclopédique. Ainsi le décret du 11 juillet 2006 portant sur le socle de l'école : « La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projettent plus lucidement dans l'avenir. La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle ». Le décret décline ce projet en trois chapitres : « Connaissances », « Capacités », « Attitudes », dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils sont ambitieux. Il est toujours facile d'ironiser sur ce type de texte programmatif qui semble concerner davantage les candidats à l'agrégation ou à l'ENA, voire, de nos jours, les aspirants au Collège de France ou à l'Académie française, que les élèves de l'enseignement secondaire. Mais il est peut-être plus intéressant de réfléchir aux motifs des difficultés de sa rédaction.

Le brouillage des finalités de l'école

Elles résident, au fond, dans le brouillage des finalités de l'école qui rompt avec la claire confiance républicaine. Le passage de l'instruction publique

à l'éducation nationale (qui se produit légalement en 1932 sous le ministère du philosophe Anatole de Monzie) témoigne d'un élargissement progressif de ses missions jusqu'à l'espèce de saturation actuelle. Car on lui demande beaucoup : instruire, certes, mais aussi instaurer l'esprit civique, et, dans la foulée, éduquer le goût, émouvoir les sens, garantir la sécurité routière, contribuer au développement durable, faire l'Europe, éradiquer le machisme, abolir le racisme, lutter contre l'obésité, épanouir nos enfants... Le moindre programme scolaire, dès l'école maternelle, contient un condensé impressionnant de ces réquisits, dont il ne saurait être, en effet, question de priver les futurs citoyens, même si cela risque de concurrencer les exigences élémentaires de l'instruction.

Réinventer la culture générale

Si cette interprétation de la crise est exacte, on peut à partir de là envisager le type de solutions possibles.

1) Tout d'abord, il faut faire le deuil de toute explicitation d'ensemble de la « culture générale ». Admettons une bonne fois qu'elle ne peut se décréter ni se détailler. Vouloir la faire tenir dans un référentiel produira inévitablement un résultat aussi monstrueux (ou encyclopédique) que scandaleux (minimum culturel). L'entreprise est vouée à l'échec.

2) Pour autant, inaccessible comme contenu détaillé, la culture générale conserve une fonction indispensable : celle d'un *seuil* d'éducation visé. Elle désigne le moment où l'individu, d'élève devient, pour ainsi dire, maître de son savoir. Ce qui signifie deux choses. D'une part, qu'il possède suffisamment de repères et d'ordres de grandeur pour s'orienter dans les savoirs ; d'autre part, qu'il mesure — et, pourquois pas ?, avec un peu de honte — l'ampleur de son ignorance. « Avoir de la culture générale » ne signifie rien d'autre que cela ; autrement dit : accéder à une certaine maturité dans l'ordre des connaissances (10). Les voies pour y parvenir sont désormais multiples et très individuelles, c'est toute la difficulté de notre temps. Mais c'est aussi la raison pour laquelle les « jeunes » par définition n'en sont pas pourvus : et l'on pourra bien continuer très longtemps de le déplorer !

3) Si la culture générale ne relève pas de l'accumulation quantitative des connaissances, mais d'une sorte de *saut qualitatif*, on peut plaider pour toute une série de pratiques susceptibles de le favoriser. Je citerai, pour

(9) La France n'est pas la seule concernée. Cf. P.-H. Tavoillot, « Les contenus d'enseignement en Europe. Différences et convergences » in J.-M. Ferry et S. De Proost (éd.), *L'École au défi de l'Europe, Média, éducation et citoyenneté postnationale*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2003, pp. 79-97.

(10) Elle relève de l'expérience, l'un des trois traits de l'âge adulte qu'avec Éric Deschavanne nous avons tenté de décrire dans *Philosophie des âges de la vie. Pourquoi grandir ? Pourquoi vieillir ?*, Paris, Hachette Littératures, coll. « Pluriel », 2008.

conclure, deux pistes qu'il m'a été donné d'exposer récemment (11) : l'histoire des idées et les cours « grands débutants ».

Si l'histoire des idées est un excellent moyen de mettre « les savoirs en culture », c'est qu'elle offre davantage des grilles d'interprétations qu'une accumulation de données. Encore faut-il prendre le mot « idée » au sens le plus large, celui qui concerne les grandes représentations du monde, les grandes matrices du vécu humain : histoire de l'État, de l'amour, de la vérité, du risque, de la folie, du beau ou de la vie privée... Autant de recherches qui se meuvent naturellement dans l'interdisciplinarité pour améliorer l'intelligibilité du présent et qui permettent incontestablement de s'orienter dans la masse des savoirs. Notre enseignement secondaire, aussi bien littéraire que scientifique, gagnerait sans doute beaucoup à renouer les fils de ces histoires communes.

En attendant, il est clair que les étudiants qui arrivent dans les cycles universitaires ne maîtrisent pas ces grilles. On peut le déplorer, mais, à partir de ce constat, on peut aussi s'attacher à combler ce déficit. Il est curieux que les meilleurs étudiants, ceux des classes préparatoires, continuent de bénéficier d'un enseignement pluridisciplinaire, tandis qu'on en prive totalement ceux qui en ont le plus besoin par une spécialisation drastique et immédiate. D'où l'idée

d'installer dans les premières années universitaires des cours « grands débutants », qui, comme cela se fait dans les *College* ou universités américains, auraient vocation à donner ou à rappeler les repères nécessaires à la poursuite des études supérieures.

Ce sont là des pistes qui paraîtront bien modestes. Mais la modestie active n'est-elle pas préférable à l'ambition résignée afin d'éviter que notre éducation se contente de former, pour paraphraser Rousseau, des savants incultes et des cultivés ignorants, ... sans compter aussi, malheureusement, quelques ignorants incultes ?

Pierre-Henri Tavoillot,
maître de conférences en philosophie à l'Université
de Paris-Sorbonne
et président du Collège de Philosophie. Il a collaboré
au Conseil national des programmes de 1994 à
2005. Il vient de publier, avec Éric Deschavanne,
Philosophie des âges de la vie (Paris, Pluriel, 2008).

(11) « Qu'est-ce que la culture générale ? » in *Le Débat*, n° 145, mai-août 2007, pp. 15-23.