

L'humanité a-t-elle sa place dans les humanités ?



Yves-Claude Lequin

Université de technologie de Belfort-Montbéliard (UTBM), France
yves.lequin@utbm.fr

Reçu le 04-07-2014 / Évalué le 02-09-2014 / Accepté le 07-11-2014

Résumé

Si guerre il y a en France entre « littéraires » et « scientifiques », elle a changé de front depuis Napoléon : d'affrontement entre les tenants de l'ordre féodal et les promoteurs du libéralisme, elle est aujourd'hui devenue résistance d'un système libéral élitiste (scolaire, universitaire, culturel) face à la double exigence croissante d'une popularisation des savoirs, aussi bien littéraires que scientifiques, et d'une intégration du savoir technique dans la culture générale, notamment sous la forme d'une « technologie » conçue comme science humaine, associée à une valorisation du travail et du monde du travail.

Mots-clés : humanités classiques, technique, technologie, démocratisation, monde du travail

Is there any room for humanity in the humanities?

Summary

If there has been any war in France between the advocates of arts and those of science, its front line has changed since Napoleon : then the supporters of the feudal order clashed against the proponents of liberalism, now an elitist, liberal system (schools, universities, culture) conflicts with the growing need for both a popularization of literary as well as scientific knowledge and for the integration of "technological" knowledge into general knowledge, especially when technology is conceived as a human science, linked with a validation of work and of the working world.

Key words: classical humanities, technique, technology, democratization, working world

En 1807, le polémiste de Bonald rédige un article « *Sur la guerre des sciences et des lettres* » :

Les sciences accusent les lettres d'être jalouses de leurs progrès. Les lettres reprochent aux sciences de la hauteur et une ambition démesurée. (...) Si la guerre éclate, les lettres entreront en campagne avec l'orgueil qu'inspire le souvenir d'une

ancienne gloire ; les sciences, avec la confiance que donnent des succès récents. [...] Les arts, peuple paisible, placés sur les confins des deux États, prendront parti suivant leurs inclinations et leurs intérêts. Les arts libéraux se rangeront du côté des lettres. Les arts mécaniques, les arts et métiers, déjà enrégimentés avec les sciences dans l'Encyclopédie, marcheront sous leurs drapeaux. (Bonald, 1819 : 306)

La « guerre » qu'en 1807 Louis de Bonald évoque (abusivement) entre les sciences et les lettres (des sciences « *dures et orgueilleuses* » qui menaceraient des lettres « plus humaines et *plus généreuses* »), ne concerne qu'une fraction du savoir et de la création, tout en faisant partie d'une confrontation plus vaste. Elle est indissociable d'un contexte historique et national singulier, et pourtant elle se reproduit périodiquement jusqu'à nos jours, signe qu'elle touche à un problème de fond.

Les « lettres » auxquelles de Bonald se réfère renvoient à la littérature (celle du « Grand Siècle » ?) et aux « humanités classiques » telles qu'elles étaient enseignées au XVIII^e siècle dans les collèges (jésuites notamment), apanage des classes dirigeantes de l'Ancien Régime, tandis que les « sciences » correspondent aux recherches et découvertes en plein essor depuis le XVII^e siècle et dont la France est devenue leader, au point que, vers 1800, Paris est considéré comme la « *capitale scientifique* » du monde (J. Dhombres, 1989), et que les savants y exercent une influence considérable (y compris aux plus hautes fonctions politiques, comme Lavoisier, Fourcroy, Chaptal, Cuvier, etc.). En revanche de Bonald ignore les « lettres » populaires, même lorsqu'elles sont réécrites (Perrault), et, s'il craint l'essor des sciences de la nature, il n'apprécie pas davantage les sciences humaines et sociales qui sont en train d'émerger depuis Condorcet et les Idéologues (*Société des Observateurs de l'Homme*, 1800). S'il évoque les « arts et métiers » (les considérant comme des auxiliaires, avec l'antique dédain pour les « arts mécaniques » et le monde de la production), il ne s'intéresse pas davantage à la « technologie », cette science humaine qui remporte de si grands succès depuis les années 1770 dans les universités germaniques et nordiques et que les efforts d'Hassenfratz, Chaptal, G-J Christian ou Cuvier ne parviennent pas à implanter en France entre 1793 et 1819.

Le contexte napoléonien

Cette « guerre » dans laquelle de Bonald prend position n'est qu'une escarmouche, une « guerre de salon », au sein d'un affrontement social, politique, militaire et idéologique beaucoup plus violent, qui - en France comme en Europe occidentale- oppose les tenants des sociétés féodales et les partisans des sociétés libérales qui s'enracinent. Cette nostalgie d'une « belle époque » imaginaire des lettres, continuera longtemps (jusqu'à nos jours) à animer les défenseurs d'une société et d'un enseignement élitistes et d'une science conçue comme un loisir individuel ou comme la clé des grands pouvoirs.

Le propos bonaldien prend tout son sens lorsqu'on le replace dans le contexte précis de la décennie 1800. Depuis 1795, le Directoire tentait de consolider une « République de propriétaires » à la fois contre les défenseurs de l'Ancien Régime et contre les mouvements radicaux de type montagnard. N'y parvenant pas, ce régime instable est supplanté en 1799 par Napoléon, qui s'affaire aussitôt à asseoir en longue durée la société bourgeoise. Il met en place l'Empire, comme régime fort, capable de durer au-delà de sa personne car, dit-il le 8 mars 1802 : « *On a tout détruit, il s'agit de recréer. Il y a un gouvernement, des pouvoirs mais tout le reste de la nation, qu'est-ce ? Des grains de sable [...]* » (Napoléon Bonaparte, 1802). Et de conclure qu'il faut jeter *sur le sol de France quelques masses de granite* (Napoléon Bonaparte, 1802). Ce qu'il fait en instaurant des pouvoirs forts, une administration centralisée (sous le contrôle des préfets), un système d'enseignement centralisé (sous le contrôle des recteurs), en lançant le cadastre (pour fixer la nouvelle distribution des terres), le Code civil, la Banque de France et le franc, etc. Pour l'enseignement, négligeant le Primaire et développant peu les facultés, il accorde la plus haute importance au lycée (pépinière des nouveaux cadres) et aux grandes écoles techniques, où mathématiques, physique et mécanique théoriques jouent un rôle majeur (Polytechnique, Ecole militaire).

D'autre part, Napoléon favorise l'essor des recherches scientifiques, principalement par l'Institut et le Collège de France, l'expédition d'Égypte, etc. Il prépare une nouvelle configuration des sciences et de l'enseignement, qui aboutit en 1810 à la fondation de 22 académies (sur le territoire français actuel), comptant entre deux et quatre facultés aux effectifs réduits. Dans les lycées et dans ces facultés, l'Etat importe (littéralement, comme Taine le raconte) une philosophie officielle (le spiritualisme universitaire écossais de Thomas Reid) pour orienter la pensée vers une troisième voie, face aux philosophies catholiques comme au matérialisme encyclopédiste ; ceci se traduira philosophiquement par un appauvrissement durable (G. Gusdorf) et idéologiquement par une pensée conformiste en trois parties obligées (thèse, antithèse, synthèse). D'autre part, si la France a vaincu la Prusse à Iéna en octobre 1806, gouvernement et philosophes prussiens (Fichte, Schleiermacher, Schelling) travaillent à refonder l'Université de Berlin (1802-1810) sur de nouvelles bases qui en feront un prototype international « humboldtien » ; de son côté, en 1802, Napoléon a chargé l'Institut de faire le point sur « *le progrès des sciences depuis 1789* » (Napoléon Bonaparte, 1802), réflexion qui aboutit à cinq rapports, qui lui sont présentés le 9 mars 1808 devant le Conseil d'Etat (mathématiques et physique, sciences naturelles, littérature, histoire et littérature ancienne, beaux-arts, rapports respectivement rédigés par Delambre, Cuvier, Chénier, Dacier et Le Breton) et en 1810, à la fondation de facultés de lettres et de sciences.

Autrement dit, le discours de de Bonald s'inscrit de plain-pied dans cette restructuration intellectuelle et idéologique du pays, menée tambour battant par Napoléon

lui-même, et dans les débats qu'elle suscite. Que Cuvier (scientifique et ministre de l'Empire) prenne en 1807 le parti opposé dans *Le Moniteur*, sorte de journal officiel, le confirme : « [...] *la prééminence des sciences et des lettres : question admirable pour entretenir la conversation quand un bulletin retardait ! Autant aurait valu disputer sur la prééminence du printemps et de l'automne, ou sur celle du soleil et de la pluie.* » (Cuvier, 1808). Pour Cuvier, lettres, sciences et technologie font « naturellement » partie du savoir. Ce débat (guerrier ou non) porte sur la création littéraire, les institutions scientifiques et l'école des élites, non sur le savoir et l'école populaires.

En ces temps post-révolutionnaires, la nostalgie des anciens temps est loin d'être éteinte, alors que se construit au plus haut niveau de l'Etat une configuration spécifiquement française de la pensée, séparant les domaines du savoir, libérale mais contre-révolutionnaire et autoritaire. Histoire ancienne, cette confrontation des sciences et des lettres (dont on trouvait déjà des linéaments à la fin du XVII^e siècle, dans la française Querelle des Anciens et des Modernes) se poursuivra tout au long du XIX^e puis du XX^e siècle, pour resurgir en France, ou en Angleterre, après les publications de Charles P. Snow (chimiste britannique, haut-fonctionnaire au ministère de la technologie en 1964 et romancier) qui, en 1956-1963, désavoue l'inculture respective des « deux cultures ». Pourtant, après 1944 en France, sciences et lettres finissent par converger, en tout cas par se côtoyer pacifiquement, en une « culture générale », enseignée dans les meilleures classes de nos lycées et dans nos meilleures écoles. « Générale » ? Certes/ Peut-être, mais peu technique, donc humainement tronquée, on le verra.

Quelles évolutions au XIX^e siècle ?

En France, le XIX^e siècle change peu le système napoléonien. Comme école du peuple, Guizot généralise l'enseignement primaire en 1833, mais il en fait une fin d'études : on en reste à une séparation stricte entre « deux écoles » préconisée depuis longtemps par La Chalotais, Destutt de Tracy ou Chaptal (école minimale pour le peuple strictement séparée de l'école des élites) ; le lycée (qui a ses propres classes primaires) demeure pour plus d'un siècle encore le cœur du système, débouchant peu sur le Supérieur (7% d'une classe d'âge seulement en 1939 !). Car l'instauration et la consolidation définitive de la République (entre 1870 et 1880), qui se traduira par la mise en place de « l'école républicaine », nouveau système scolaire, universitaire, culturel et scientifique, complète l'édifice impérial sans remettre fondamentalement en cause son architecture.

L'enseignement primaire prépare les enfants au travail et à la vie en société. En ce qui concerne les lettres et les sciences, les écoliers apprennent le calcul mais non les sciences mathématiques, la lecture de morceaux choisis et non la littérature, des travaux manuels et non la technologie.

Le lycée, qui s'organise en disciplines distinctes (entre 1890 et 1914), insiste davantage sur une organisation « rationnelle » des idées (cartésienne) que sur une capacité à remettre en cause des idées reçues. L'enseignement technique y est organisé, en relation avec le patronat « moderne » (nouvelles industries métallurgiques, chimiques et électriques), via des organismes comme l'AFDET et l'UIMM (1902). La logique qui inspire cette filière technique reste celle de l'ère napoléonienne, mécaniste et conçue comme « application des sciences » : la technique est enseignée comme si elle se réduisait à un enchaînement naturel des sciences de la nature vers les pratiques et à des « lois », faisant abstraction des humains. Par conséquent, toute technologie en est absente, comme réflexion ou comme science étudiant les processus techniques (alors que la France, avec Mauss et d'autres, deviendra bientôt une terre d'élection pour ce type d'analyse). La technique est ignorée de l'enseignement général ou déconsidérée (en philosophie). Bien plus tard le philosophe Gilbert Simondon, contemporain de Charles P. Snow, commencera ainsi sa thèse : « *La culture s'est constituée en système de défense contre les techniques* » (Simondon, 1989 : 9).

En 1902, un siècle après de Bonald, une ultime réforme républicaine (achevant ce qui a débuté en 1880) unifie l'enseignement secondaire en ajoutant des « humanités scientifiques » aux « humanités classiques » et en les plaçant toutes deux au même plan. Au-delà de ses références aux Lumières, cette réforme de 1902 consacre une vision appauvrie, celle du scientisme comtiste qui inspire les Républicains français (avec les prophéties de Marcellin Berthelot ou les théories de Pierre Laffitte, pour qui seule compte la théorie : « le Général seul dirige », 1892, Collège de France) ; « la » science est reine, les applications sont diversifiées, les futurs dirigeants apprendront la théorie, les techniciens apprendront les applications et les ouvriers produiront. La connaissance de l'humain passe au second plan, autrement dit les sciences humaines et sociales (où pourtant la France brille alors avec Durkheim).

L'enseignement supérieur conserve une configuration très française, amorcée dès l'Ancien Régime, renforcée par la Révolution française et l'Empire, en séparant facultés et écoles d'ingénieurs (qui se multiplient, passant de 7 en 1850 à 60 en 1914), en dissociant aussi les facultés, les disciplines, et finalement en fractionnant savoir magistral, pédagogie et pratique. Les universités retrouvent une certaine autonomie et sont relancées (à des niveaux qui restent inférieurs à ceux des universités germaniques) ; coexistent des facultés professionnelles (Droit, Médecine) et des facultés généralistes (Lettres, Sciences), la majorité des formations d'ingénieurs restant sous contrôle patronal, hors des universités. Cependant dès 1883, celles-ci sont encouragées à introduire des conférences techniques pour des publics extérieurs, puis à créer des instituts spécialisés dans tel ou tel domaine technique, correspondant souvent à des besoins locaux ou des activités spécialisées (George Weisz, 1879).

En définitive la réorientation républicaine relance l'enseignement et les recherches scientifiques, sans prendre en considération la technique comme composante fondatrice de l'humanité. Que la technique soit d'abord un produit humain, culturel et social (ce que commencent alors à montrer les travaux ethnologiques), reste fondamentalement refoulé hors de la culture générale (sauf pour les temps préhistoriques ou médiévaux, préalables au triomphe de la science !). Au lycée comme dans le Supérieur, l'enseignement technique progresse vivement à l'ère républicaine, mais la culture technologique régresse, et l'incompréhension du travail humain persiste au même degré que celle du monde du travail dans la société républicaine. La culture générale demeure « a-technique ». L'humain reste morcelé, comme le travail industriel. Dans sa seconde phase (1918-1944), la Troisième République ne change pas ce schéma institutionnel et mental, y compris après les grands mouvements sociaux de 1919-1920, ni même après les luttes et les réformes du Front Populaire de 1936, qui placent le monde du travail au-devant de la scène. C'est pourtant là que des certitudes sont ébranlées et que s'amorcent de nouvelles conceptions de la culture et de l'humanité, sans doute davantage dans les Bourses du Travail et l'Université ouvrière que dans les cénacles intellectuels.

Libération et nouveaux courants (1944-1968)

Ce sont en effet les aspirations associées aux mouvements ouvriers de 1936, de la Résistance et de la Libération qui renouvelleront profondément les réflexions sur les Lettres, les Sciences et sur la Technologie, et finalement sur l'humanisme (car les évolutions qu'elles suscitent, portent sur le travail et sur l'humanité en l'Homme). Dans la multiplicité de ses composantes, la Résistance s'organise et agit, à la fois contre le fascisme européen, l'occupation de la France et le régime de collaboration. Sous de multiples formes, elle revendique davantage de liberté, l'approfondissement de la démocratie et un renouvellement culturel. D'abord très minoritaire, l'influence de la Résistance devient sensible en 1943 (organisation de la France Libre, à Londres puis à Alger ; essor de la Résistance intérieure, qui s'unifie au printemps 1943). Sans doute faudrait-il mesurer mieux l'impact des conférences interalliées en matière d'éducation (après 1942, matrices de la future UNESCO) et de John Dewey, notamment via René Cassin. Quels que soient les projets de société que portent les divers mouvements résistants, trois valeurs priment : renforcer la démocratie et la liberté ; valoriser le travail et le monde du travail ; élargir le recrutement scolaire aux niveaux secondaire et supérieur. La littérature brille dans la Résistance (Editions de Minuit), tandis que des scientifiques jouent un rôle de premier plan (notamment dans la recherche nucléaire). Ceci converge également vers une nouvelle culture générale, incluant la technique et la culture du monde du travail : dans les organisations résistantes, et dans leur programme

unifié (CNR), comme chez des intellectuels aussi différents que Marc Bloch (*L'étrange défaite*, 1940) ou Roger Garaudy (qui, dans le *Manifeste de l'université nouvelle*, publié au printemps 1944 à Alger, préconise que l'école soit dotée d'un « cycle de l'humanisme » afin que chaque enfant de 14 à 18 ans, puisse « développer toutes les dimensions de son humanité »). Ces mouvements nourrissent de nouvelles réflexions en philosophie (Canguilhem, « machine et organisme », 1946), en littérature (R. Vaillant), renouvellent les sciences, en sociologie (G. Friedmann : « problèmes humains du machinisme industriel », 1946), en ethnologie (A. Leroi-Gourhan : « *Milieu et techniques* », 1945) et stimulent de nouveaux développements scolaires et universitaires.

Un courant singulier apporte aussi sa contribution, celui d'Uriage : d'abord école de cadres de Vichy puis échappant à son contrôle, se voulant troisième voie entre capitalisme et marxisme, d'inspiration chrétienne et personnaliste, avec des pratiques voisines du scoutisme, cette Ecole compta 3000 stagiaires et animateurs, selon un éventail allant d'Hubert Beuve-Méry, Paul Delouvrier, Jean-Marcel Jeanneney à Joffre Dumazedier ; après 1945, sous la plume de G. Gadoffre, elle propose différentes pistes en s'adressant à quatre catégories d'« élite » : « élites populaires », « *d'encadrement social* », « *de gouvernement* » et « de civilisation » et en formulant, pour chacune, des propositions spécifiques ; elle imagine aussi des « *universités nouvelles comme foyers de culture* » et des « *Maisons de la culture* ». Parmi ses propositions phares, l'idée de stage en entreprise se retrouvera dix ou trente ans plus tard dans l'INSA de Lyon ou dans l'Université de technologie de Compiègne ; ou l'idée d'universités comme « instituts collégiaux à la périphérie des villes », favorisant l'esprit d'équipe, le goût de l'aventure, l'initiation à l'anthropologie... Dans une autre veine, en 1947, le Plan Langevin-Wallon-Febvre préconise de « former l'homme, le travailleur, le citoyen ». Les réformes scolaires engagées simultanément, tentent avec difficulté d'instaurer dans l'enseignement professionnel institué alors, des « *humanités techniques* ».

La question n'est plus celle d'un tête à tête des Lettres et des Sciences comme sous l'Empire. La culture humaine commence à être envisagée dans sa globalité, et la professionnalité (même ouvrière) n'exclut plus complètement la culture générale, en même temps qu'est souhaitée une démocratisation de la société et de l'Etat. Même le surgissement de la « Guerre froide » en 1947 avec ses affrontements politiques intérieurs, ne fait pas disparaître cette aspiration à ce que toute l'humanité soit valorisée et que soit instaurée une démocratie souveraine. Cette attente resurgit dans des contextes différents, en 1956 puis en 1968. Vers 1953, la France entre brusquement dans un puissant développement industriel (plus tard nommé « Trente Glorieuses »), qui entraîne de toutes parts une immense demande de scolarisation, tant du côté de la population que des employeurs, véritable raz de marée qui submerge le vieil édifice napoléonien ; d'une façon générale cette aspiration entre en contradiction avec toute la structure

française antérieure (économique, culturelle, scolaire, scientifique). Entre 1953 et 1957, une dizaine de rapports officiels soulignent lacunes et blocages qui entravent cette évolution ; ils proposent d'élargir socialement le recrutement des lycées, universités et écoles post-bac ; d'alléger les programmes tout en réduisant le découpage disciplinaire pour mieux relier les connaissances entre elles ; de favoriser l'essor des sciences sociales... A divers titres, des intellectuels aussi différents que les philosophes Gaston Berger et Gilbert Simondon, des sociologues comme Georges Friedmann, des ethnologues comme André Leroi-Gourhan ou André-G. Haudricourt préconisent qu'une attention plus grande soit accordée au travail et à la technique, non seulement pour moderniser l'enseignement technique ou professionnel, mais aussi comme composante essentielle de la culture générale. Depuis 1946 G. Canguilhem, partage le vœu de Friedmann de « considérer d'un point de vue ethnologique le développement industriel de l'Occident » (Canguilhem, 1952 : 124-159). On entre dans la convergence entre les « deux cultures » souhaitée par Charles P. Snow, leur contemporain, et aussi avec « *La civilisation au carrefour* » du tchèque Radovan Richta (et de son équipe pluridisciplinaire) en 1966. Gaston Berger (1896-1960) joue un rôle singulier : philosophe spécialiste de la phénoménologie et promoteur de la prospective, il devient Directeur de l'Enseignement supérieur au ministère de l'Instruction publique (1953-1960), poste où il tente de faire évoluer les facultés, et où il contribue à créer un nouveau prototype d'école de techniciens et d'ingénieurs (INSA de Lyon, 1957). Il insiste sur l'importance des finalités dans l'action : « Notre drame ne vient pas de ce nous avons davantage de moyens, mais de ce que nous ne savons plus quelles fins poursuivre. » (Berger, 1964 : 96-97).

En 1956, les élections législatives aboutissent à une majorité de gauche et à un gouvernement socialiste-radical, dirigé par Guy Mollet. René Billères, ministre de l'Instruction publique, tente d'élargir socialement la scolarité supérieure, de renouveler les enseignements et la pédagogie, de valoriser la technique dans la culture générale et la culture générale dans les formations techniques. Ce projet débouche notamment sur un nouveau type d'école d'ingénieurs, qui se dégage à la fois du profil « grandes écoles » (Polytechnique, Centrale, etc.) et des écoles associées à des groupes d'entreprises : ce sera l'INSA de Lyon (18 mars 1957), dont les principales originalités sont d'ouvrir largement le recrutement (sans concours), pour former en grand nombre de techniciens et d'ingénieurs dont le pays a grand besoin, en incluant dans leur cursus des sciences humaines et sociales, du sport, une ouverture aux arts, grâce à un « Centre des Humanités ». Petite révolution en France, évidemment contestée et combattue, cette école devra réduire ses ambitions, mais marquera une nouvelle époque en ouvrant cette 3e voie qu'évoque C. Snow dans son texte de 1959. Cette initiative est dupliquée en 1963-1966 (à Rennes et Toulouse) et plus tard par la transformation d'établissements existants (Rouen, Strasbourg, années 1980).

1968 constitue une autre phase importante à cet égard. Le mouvement universitaire et ouvrier de l'été 1968 est mieux connu que ses incidences en formation supérieure technique. En cinq ans (1968-1973), la France passe de 20 universités à 60. Autour du cabinet ministériel d'E. Faure, naît l'idée de créer une « Université technique », dont le prototype est d'abord envisagé à Villetaneuse ; évoqué dans le débat parlementaire de l'automne, ce projet révèle un large consensus (R. Billères, ministre radical en 1956, J. Capelle, député gaulliste, premier directeur de l'INSA de Lyon, R. Leroy, député communiste). L'idée est de former des techniciens et des ingénieurs grâce à des enseignements plus proches des recherches scientifiques, avec des stages en entreprises pour mieux connaître le réel, et avec des sciences humaines et sociales et des humanités. Après divers péripéties, ce projet aboutira à deux types d'établissements : quatre UST (Universités des Sciences et des Techniques) en 1969 (Villetaneuse, Clermont-Ferrand, Lille et Montpellier) et trois Universités de technologie, comprenant un département à part entière d'Humanités, avec l'obligation pour les étudiants de réussir plus du quart des enseignements en SHS pour obtenir leur diplôme d'ingénieur (à Compiègne en 1972, suivie de Belfort-Montbéliard en 1985 et de Troyes en 1992). De 1957 à 1972, une idée fait son chemin : inclure des « humanités » dans les formations techniques, et simultanément d'inclure la technique qui fait l'Humanité dans les humanités enseignées. Certes elle est loin de constituer le modèle dominant, y compris en 2014. Le plus souvent, les « humanités » sont sollicitées en aval, dans des modules complémentaires destinés à faciliter ou à rendre plus efficace l'exercice d'une profession (écoles infirmières, facultés de médecine, facultés de droit formant de futurs magistrats, écoles de formation d'enseignants, etc.), sans analyser, en amont, la conception des connaissances professionnelles. L'humain et le social restent rarement conçus comme des facteurs essentiels de configuration des savoirs et des techniques.

L'unité du savoir et de l'humanité sera-t-elle remise en cause ou enrichie ?

En cinquante ans (depuis Charles P. Snow), les progrès sont certes modestes, en tout cas insuffisants pour transformer la structure culturelle, scientifique et scolaire du pays ; mais, tout en déplorant la lenteur, on ne peut que se réjouir du sens de l'évolution engagée. Est-ce encore le cas aujourd'hui ? Des signaux alarmants clignotent depuis peu. Voici l'INSA de Lyon, pionnière en matière de culture véritablement générale, qui réduit ses enseignements d'humanités. Ce qui a pu paraître un moment comme un cas isolé, semble se reproduire ailleurs, lors de ces regroupements « régionaux » d'universités et d'écoles d'ingénieurs : les humanités sont parfois diminuées, au profit d'enseignements jugés plus « utiles » ou plus « rentables ». Comme si ce mouvement d'ouverture à l'humanisme des institutions de formation et de recherche était remis en cause au profit du modèle le plus ancien, celui qui discipline le savoir en tranches, pour

faire à nouveau abstraction de l'humanité, suivant des « critères de Shanghai » (où les sciences sociales sont minimisées). Cette tendance semblerait aussi se dessiner dans certains pays anglo-saxons (Angleterre, Allemagne, USA).

Certes un front inverse se forme avec ce qu'on nomme la « démocratie délibérative » (depuis les années 1990), qui ouvre l'Etat ou d'autres organismes publics à de nombreuses consultations, où de multiples décideurs font appel aux connaissances des praticiens ou des « profanes ». On commence même à envisager une « démocratie technique » associant les salariés et les territoires concernés à la conduite de grandes firmes et face aux titanesques méga-systèmes techniques contemporains. De nouvelles propositions fusent pour élargir les recherches scientifiques, renouveler les enseignements et la pédagogie, libérer les élans créateurs, favoriser les convergences... Si affrontement il y a aujourd'hui, en France, ce n'est pas « entre les sciences et les lettres », c'est entre deux autres mondes et projets de société : ceux de deux catégories aux savoirs tronqués : des castes dirigeantes humainement, socialement et techniquement incultes (Y.-C Lequin, 2013), contrastent avec des classes populaires, faiblement pourvues de sciences comme de lettres. L'avenir dira comment évoluera le rapport des forces noué entre ces deux courants qui sont opposés... au moins depuis deux siècles.

Finalement, on peut se demander comment de Bonald, favorable à la monarchie absolue, homme politique conservateur (selon qui la société devrait être dirigée par Dieu, le roi et le père), philosophe réactionnaire (« *les lois naturelles de l'ordre social* », 1800), qui deviendra en 1810 Conseiller de l'Université napoléonienne (qu'il critiquait en 1807) est devenu le porte-parole patenté d'un débat de longue durée (la « *guerre des lettres et des sciences* »), périodiquement reconduit jusqu'à nos jours en France. Une hypothèse pourrait être analysée en profondeur. En France, d'une façon générale, le combat politique contre la société issue de la Révolution française et de l'Empire napoléonien a fini par s'épuiser lorsque les « nouvelles couches » chères à Gambetta (1874) ont rejoint la bourgeoisie libérale et fait triompher la Troisième République. Mais cette bourgeoisie républicaine fut tout aussi soucieuse que celle de l'Ancien Régime, de conserver une structure duale à l'école et aux institutions de savoir : une école « primaire », sans autre prolongement que le travail rural ou usinier, et un couple lycée-enseignement supérieur réservé aux groupes sociaux dominants. Dès 1918 cependant, à l'issue de la Première Guerre mondiale, l'opinion française génère un nouveau courant, qui vise l' « école unique », c'est-à-dire l'unification des institutions scolaires françaises et leur ouverture égale à toutes les catégories sociales. Pendant tout le XXe siècle, le mouvement pour l'école unique se renforce et conduit la Ve République gaulliste à des transformations importantes du système d'enseignement (après 1958). Cependant les partisans d'une école ségrégative portent tous leurs efforts pour sauvegarder tels quels les enseignements qui peuvent fortifier cette ségrégation : ils défendent le latin, puis

les « humanités classiques », puis se rallie à la « science » : dans les années 1960, ils soutiendront désormais les « sections scientifiques », lorsqu'elles deviennent les principales filières de la sélection sociale et d'accès privilégié aux plus hautes fonctions. Depuis plus d'un demi-siècle, le débat ressemble moins à cette pseudo-guerre des lettres et des sciences, qu'à une confrontation contre toute réforme dont la réussite conduirait à un accès égal de tous les jeunes, de toutes les catégories sociales sans exception, aux fonctions sociales les plus élevées. Si ce combat lancé (ou relancé) par de Bonald dure tant, malgré son relatif déphasage, ne serait-ce pas parce qu'il conforte les débats anti-égalitaires de notre époque, plutôt que comme débat intellectuel ou culturel entre les « lettres et les sciences » ?

Dans son « *Supplément aux deux cultures* » (1963), Charles P. Snow notait l'apparition d'une sorte de troisième voie, accordant davantage de place au réel et à l'humain : « *ce courant d'opinion groupe des intellectuels exerçant dans des disciplines très variées : histoire sociale, sociologie, démographie, sciences politiques, sciences économiques, psychologie, médecine, etc., ainsi qu'arts « sociaux » comme l'architecture. (...) un point commun : elles se rapportent à la façon dont vivent ou ont vécu des êtres humains* » (Snow, 1968 : 107). Le monde a beaucoup changé depuis 1963, mais cette voie alternative reste virtuelle. Des intellectuels n'y suffiront pas. Tant que l'humanité reste socialement divisée (division et affrontement des fonctions, morcellement du travail), tant que le monde du travail n'est pas reconnu à sa valeur, les « humanités » demeurent incomplètes, divisées, étrangères les unes aux autres, l'humanité reste à accomplir. Ce monde du travail restera-t-il Sisyphe ? Deviendra-t-il Le Prince ?

Bibliographie

- De Bonald, L. 1819. Œuvres de M. de Bonald.- Mélanges littéraires, politiques et philosophiques.- Tome second.-1819. Paris : Leclère éditeur. pp. 305-310.
- Cuvier, G. 1808, « De la prééminence des sciences et des lettres ». *Le Moniteur*, 26 juin 1808.
- Dhombres. N. et J. 1989. *Naissance d'un pouvoir, sciences et savants en France (1793-1824)*. Paris : Payot.
- Napoléon Bonaparte. 8 mai 1802 (18 floréal an X), *Discours lors de la discussion relative au projet de loi sur la Légion d'honneur, au Conseil d'État*.
- Simondon, G. 1989. *Du mode d'existence des objets techniques*.- Paris : Aubier.
- Weisz, G. 1986. *The Emergence of Modern Universities in France, 1863 1914*. Princeton: Princeton University Press. D'après sa thèse de 3e cycle (ss la dir. de François Bourricaud, Université Paris V Sorbonne) : *La création des universités françaises 1885-1914*.- Dactylographiée.- 1979.- 219 p.
- Leroi-Gourhan, A. 1973. *Milieu et techniques*. Paris : Albin Michel.
- Canguilhem, G. 1952. *La connaissance de la vie*. Paris : Hachette.
- Berger, G. 1964. *Phénoménologie du temps et prospective*.- Paris : PUF.
- Lequin Y.-C. 2013. « France : une pensée sans technique ? », *Cahiers de RECITS*, n° 9, p. 137-167.
- Lequin, Y., Lamard, P. (dir.) 2014. *Éléments de démocratie technique*. Belfort: Pôle éditorial UTBM.
- Snow, C. P. 1968. *Les deux cultures*. Paris : J-J Pauvert.