



HAL
open science

Des coups de canons dans le vide? La 'civilisation occidentale' dans les universités américaines

Denis Lacorne

► **To cite this version:**

Denis Lacorne. Des coups de canons dans le vide? La 'civilisation occidentale' dans les universités américaines. Vingtième siècle. Revue d'histoire, 1994, 43, pp.4-17. 10.3406/xxs.1994.3069. hal-01009823

HAL Id: hal-01009823

<https://sciencespo.hal.science/hal-01009823>

Submitted on 18 Jun 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Des coups de canons dans le vide ? La "civilisation occidentale" dans les universités américaines

In: Vingtième Siècle. Revue d'histoire. N°43, juillet-septembre 1994. pp. 4-17.

Abstract

Aimless canon shots "Western civilization" in American universities, Denis Lacorne.

The crisis of the American university, frequently denounced in the late 1980s, was supposed to be linked to the new pedagogical practices of the "modernists" and the "traditionalists". The former were said to be attempting to wean students from their western roots in the name of a proper multiculturalism; the latter advocated recourse to western tradition's great classics. Loudly denounced by the media, the opposition between modernists and traditionalists is highly exaggerated. Precise examples show that reference to the western canon keeps its predominant place in spite of the pressure of multicultural militants. But it is true that a new discourse is forming, based on the comparison of knowledge of "remote" cultures and the contribution of modern anthropology. Well handled, this discourse should enrich "civilization" programs.

Citer ce document / Cite this document :

Lacorne Denis. Des coups de canons dans le vide ? La "civilisation occidentale" dans les universités américaines. In: Vingtième Siècle. Revue d'histoire. N°43, juillet-septembre 1994. pp. 4-17.

doi : 10.3406/xxs.1994.3069

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/xxs_0294-1759_1994_num_43_1_3069

DES COUPS DE CANON DANS LE VIDE ?

LA « CIVILISATION OCCIDENTALE » DANS LES UNIVERSITÉS AMÉRICAINES

Denis Lacorne*

« Mieux qu'Athènes, le pont d'un bateau en route vers les Amériques offre à l'homme moderne une acropole pour sa prière. Nous te la refuserons désormais anémique déesse, institutrice d'une civilisation claquemurée. »

Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*¹.

La crise de l'université américaine serait liée aux nouvelles pratiques pédagogiques des « modernistes » et des « traditionalistes ». Les premiers chercheraient à détacher les étudiants de leurs racines occidentales; les seconds prôneraient le recours aux grands classiques de la tradition occidentale. Cette opposition, volontiers dénoncée par les médias, est exagérée, nous dit Denis Lacorne, qui s'appuie sur des exemples précis afin de montrer que la référence au « canon » occidental garde une place prédominante, même si se constitue un nouveau discours de la comparaison fondé sur la connaissance de cultures « éloignées » et l'apport de l'anthropologie moderne.

Le débat universitaire américain sur le contenu et les normes « politiquement correctes » ou « incorrectes » de l'enseignement a été vivement débattu en France, sans être toujours bien compris ni bien informé. Les quelques traductions dont nous disposons sont atypiques et ne représentent qu'un seul point de vue, celui des défenseurs de la grande culture classique, soi-disant menacée par les destructeurs des « valeurs étalons » de l'Occident. Ces ennemis de l'Occident seraient des universitaires de gauche (*radical academics*), inspirés par des courants décrits tantôt comme marxistes, tantôt comme féministes, ou encore comme « afrocristes », « postmodernistes » et « déconstructionnistes ». Ces courants se seraient

* Une première version de ce texte a été présentée au colloque « PC : political correctness », organisé par le Centre de civilisation européenne de New York University, Paris, Université Paris I, 3-4 juin 1992.

1. Cité et brillamment commenté par François Hartog, « Entre les anciens et les modernes, les sauvages », *Gradiva*, 11, 1992, p. 30. La « déesse » est Athéna et Lévi-Strauss fait bien sûr allusion à la prière sur l'Acropole de Renan.

nourris des écrits subversifs d'auteurs aussi différents que «Nietzsche, Gramsci, Derrida, Foucault, Lacan, Sartre, Beauvoir et Habermas»¹. Les *radical academics*, à en croire Arthur Schlesinger Jr, n'auraient qu'un seul objectif : «Détacher les Américains de leur coupable héritage européen et leur infuser la force rédemptrice des cultures non occidentales»². L'argument d'A. Schlesinger n'est pas nouveau. Il reprend, sans le modifier, celui qui fut exprimé quatre ans plus tôt par Allan Bloom, et huit ans plus tôt par William Bennett, alors président du National Endowment for the Humanities, un organisme gouvernemental qui a pour principale tâche de distribuer des bourses d'études et de recherches aux universitaires des *Humanities* (histoire, littérature, études classiques, philosophie). Popularisée par les médias américains à la fin des années 1980, la dénonciation d'un abaissement de la qualité de l'enseignement universitaire par abandon des «classiques» trouve sa meilleure expression dans l'ouvrage d'Allan Bloom, au titre révélateur, *The closing of the American mind. How higher education has failed democracy and impoverished the soul of today's students*³.

O L'ÂGE DE LA GRANDE CULTURE

Dénonçant la crise de l'université américaine comme la manifestation d'une crise plus grave encore, celle de «notre civilisation», A. Bloom offre une solution partielle au drame de notre époque : le bon vieux recours à la lecture obligatoire et commentée des «grands livres» («*the good old Great Books approach*»). Il

admet n'être pas suivi en la matière par la majorité de ses collègues, en particulier un certain professeur de littérature comparée, qu'il décrit comme un «importateur assidu des dernières modes parisiennes». Pour ce dernier, probablement Paul de Man, alors professeur à Cornell, l'obligation de lire les «grands classiques» est aussi inutile qu'absurde. Elle crée un savoir stéréotypé et superficiel, et risque surtout de susciter l'ennui des étudiants⁴. A. Bloom admet ce risque, mais il prétend qu'il y a là un moyen, sans doute banal et usé mais néanmoins essentiel, d'apprendre aux étudiants à raisonner à partir de grands exemples, et de découvrir par là même les traces d'un savoir qui fut, en son temps, unifié. Les réformes pédagogiques des années 1960, selon A. Bloom, n'offraient rien de valable ; on se contentait de laisser libre cours à son imagination («*doing your own thing*»), sans se rendre compte qu'on «ne remplace pas quelque chose avec du vide»⁵. Comment alors reconstruire une véritable «éducation libérale»? A. Bloom propose d'enseigner les classiques en fonction des principes suivants : «Il faut lire certains textes classiques de valeur reconnue : il faut les lire, tout simplement, leur laisser le soin de dicter les questions et la méthode pour les aborder, ne pas les obliger à entrer dans des catégories que nous avons artificiellement fabriquées, ne pas les traiter comme des productions historiques, essayer de les lire comme leurs auteurs voulaient qu'on les lise»⁶.

A. Bloom ne nous dit pas comment il est possible de lire un classique sans point de vue particulier, et sans distinguer ce qui relève du commentaire savant de ce qui lui échappe. Sa propre lecture des œuvres de Platon, Aristote, Machiavel, Nietzsche, etc. est manifestement marquée par une méthode et un type de ques-

1. A. M. Schlesinger Jr, *The disuniting of America. Reflections on a multicultural society*, Knoxville, Whittle Direct Books, 1991, p. 72, trad. française, *La désunion de l'Amérique*, Paris, Liana Levi, 1993.

2. *Ibid.*, p. 72.

3. New York, Simon and Schuster, 1987. Le titre de la traduction française, *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale* (Paris, Julliard, 1987) est moins fidèle aux intentions de l'auteur.

4. *The closing of the American mind*, op. cit., p. 320.

5. *Ibid.*

6. *L'âme désarmée*, op. cit., p. 285.

tionnement privilégiés par les disciples de Leo Strauss. Il ne pratique donc pas ce qu'il prêche. Mais là n'est pas la question qui nous intéresse. Les observations d'A. Bloom représentent de façon exemplaire le point de vue traditionaliste en matière de réforme de l'enseignement: l'exigence d'un retour aux normes de l'université américaine des années 1950, dominée par de «grands» intellectuels, eux-mêmes, pour la plupart, réfugiés de l'Allemagne nazie et importateurs privilégiés des grands débats d'idées d'origine allemande. «Pour le meilleur et pour le pire», écrit A. Bloom, ces débats exemplaires étaient centrés sur les écrits de Marx, Freud, Weber, Hegel, Husserl et Heidegger qui faisaient, dès cette époque, figures de classiques. «En 1955, aucune université au monde n'était aussi bonne que les meilleures universités américaines», aucune ne disposait d'une telle «capacité à stimuler les besoins intellectuels des étudiants»¹.

O MORT À L'OCCIDENT ?

Face à l'évocation d'un tel âge d'or universitaire, on comprend l'effroi suscité au sein des milieux enseignants (et particulièrement des enseignants conservateurs) par le slogan scandé le 15 janvier 1987 par 500 étudiants de Stanford en présence de Jesse Jackson, invité sur le campus de l'université à commémorer l'anniversaire de la mort de Martin Luther King, puis à signer une pétition en faveur d'un nouveau cours de civilisation destiné à remplacer le vieux cours de *Western culture*: «Allez, allez, qu'on se débarrasse de la culture occidentale» («Hey hey, ho ho, *Western culture's got to go*»)².

1. *The closing of the American mind*, op. cit., p. 323 (ma traduction). Ce passage, curieusement, n'est pas inclus dans la traduction française qui omet deux chapitres essentiels du livre de A. Bloom (p. 243 à 335).

2. *Stanford News*, 16 janvier 1987, p. 1 (publication épisodique du Stanford University News Service). Je remercie vivement Helen Solanum de la bibliothèque de la Hoover Institution, qui m'a communiqué de nombreux documents concernant «l'affaire» du cours de civilisation de Stanford.

Il faut croire que l'effroi fut durable, puisque ce slogan éminemment politique et conjoncturel fut l'objet, avec un an de retard, d'innombrables articles et citations, à commencer par un article de première page du *New York Times*. Son auteur, Richard Bernstein, y dénonçait cette «célébration» estudiantine, annonçant la mise à mort du cours obligatoire de culture occidentale et son remplacement scandaleux par un enseignement bien pensant, truffé de références à des œuvres mineures d'auteurs plus médiocres les uns que les autres. Le nouveau cours réclamé par les étudiants, selon R. Bernstein, devait inclure l'étude d'au moins une culture non occidentale et des ouvrages «relativement inconnus ou mésestimés», rédigés par des femmes ou des Africains³. Or, curieuse coïncidence, le même jour, le ministre de l'Éducation, William J. Bennett (qui venait d'être interviewé sur ce sujet par R. Bernstein) exprimait sa colère, lors d'une conférence organisée par l'American Council of Education, en laissant entendre que Stanford allait bientôt succomber à la pression d'une minorité locale pour abolir les programmes de culture occidentale. Si le projet scélérat «d'abandonner l'Occident» se matérialisait, précisait W. Bennett, ce serait le signe du triomphe de procédés «d'intimidation universitaire», d'une sérieuse atteinte à la «liberté de l'enseignement» et peut-être même «le commencement de la fin»⁴. Un mois plus tard, *Newsweek* reprenait ces informations alarmistes pour titrer dans la section «Idées» de l'hebdomadaire, «Dis-nous adieu Socrate: l'université Stanford et le déclin de l'Occident»⁵. Un portrait de David, «la mort de Socrate», accompagnait l'article. Dans la foulée, le *San Francisco Chronicle* titrait,

3. Richard Bernstein, «Stanford set to alter freshman program in a dispute on bias», *New York Times*, 19 janvier 1988.

4. William Bennett, cité dans *Stanford News*, 22 janvier 1988.

5. David Gates, *Newsweek*, 1^{er} février 1988, p. 46 (éd. américaine).

le 1^{er} avril 1988: «Stanford met fin à la civilisation occidentale». Trois ans plus tard, Dinesh D'Souza, l'auteur d'un best-seller consacré à la crise de l'université américaine, fera à nouveau grand cas du slogan scandaleux «*Hey hey, ho ho, Western culture's got to go*», pour bien préciser qu'il s'agissait, là encore, du rejet implacable des valeurs occidentales par des étudiants *politically correct*, désireux de remplacer les références classiques à Homère, Virgile, Thomas d'Aquin, par des «voix non occidentales». Leur projet dénotait un relativisme radical: effacer la suprématie culturelle de l'Occident en plaçant «sur un pied d'égalité» toutes les cultures mondiales¹.

Replacé dans son contexte historique, le slogan «barbare» des étudiants de Stanford perd à la fois son mordant et son caractère scandaleux, pour deux raisons principales. Tout d'abord, Jesse Jackson, lors de la fameuse manifestation du 15 janvier 1987, ne faisait pas, contrairement à l'impression donnée, partie du camp anti-occidental. Répondant à l'interpellation des étudiants de Stanford, J. Jackson répliquait: «La question n'est pas de rejeter la culture occidentale. Nous sommes des occidentaux»². Cette mise au point capitale fut naturellement occultée par R. Bernstein et D. D'Souza, parce qu'elle mettait en cause la portée et la véracité de leur polémique traditionaliste.

D'autre part, le bon vieux cours dit de *Western Civ* (civilisation occidentale), remplacé à Stanford par le nouveau *CIV* (*Cultures, Ideas and Values*), n'est pas ce

fourre-tout tiers-mondiste, ce pot-pourri de la pensée barbare si complaisamment décrit par les défenseurs de la «grande culture» occidentale. C'est un cours à options, qui reste étonnamment classique dans sa conception et qui fait la part belle à ce que les Américains ont coutume d'appeler les «classiques», depuis les années 1920. Parmi les huit options annuelles offertes aux étudiants, la plus controversée, intitulée *Europe and the Americas*, exigeait, en 1989, la lecture des œuvres parfaitement classiques d'Homère, d'Eschyle, d'Euripide, de saint Augustin, de Shakespeare, de Rousseau, de Marx, de Freud, de Max Weber, auxquelles s'ajoutaient des références «moins classiques» aux écrits de Frantz Fanon, Aimé Césaire, Frederick Douglass, Umberto Eco, Rigoberta Menchu et la transcription d'un mythe fondateur maya, le *Popol Vuh*. C'est cette deuxième moitié de la liste des lectures obligatoires du cours *Europe and the Americas* qui sera violemment attaquée par D. D'Souza. Celui-ci s'en prendra tout particulièrement à la médiocrité de Rigoberta Menchu (qui n'a pas encore été, au moment où il écrit, récompensée par le prix Nobel de la paix), écrivain malgré elle, «porte-parole» involontaire des Indiens d'Amérique latine, martyre d'une cause imaginaire montée de toute pièce par des marxistes et des féministes européens, «sainte écologique, rendue fameuse par son obscurité», et littéralement «canonisée» par son entrée dans la liste des œuvres obligatoires sélectionnées par les partisans gauchistes d'une «pédagogie historiciste»³. L'attaque de D. D'Souza est d'autant plus injuste qu'elle exagère l'importance de l'option dénoncée (il y en a sept autres choisies par 90 % des étudiants) et «oublie» le fait essentiel qu'elle maintient l'enseignement de «classiques»,

1. Dinesh D'Souza, *Illiberal education. The politics of race and sex on campus*, New York, Free Press, 1991, trad. française, *L'éducation contre les libertés. Politiques de la race et du sexe sur les campus américains*, Paris, Gallimard 1993.

2. «The issue is not that we don't want Western culture. We're from the West». Jackson ajoutait cependant que ce serait une bonne chose pour les étudiants de Stanford d'apprendre qu'ils ne seraient pas là sans ces Chinois dont «le capital de sueur» rendit possible la construction de leur université (rapelons que le fondateur de l'université, M. Stanford, fonda sa fortune sur la construction de chemins de fer et l'exploitation d'une main d'œuvre chinoise quasi captive). *Stanford News*, 16 janvier 1987.

3. *Illiberal education, op. cit.*, p. 72-73.

tout en leur ajoutant quelques auteurs moins orthodoxes¹. Le philosophe John Searle a bien montré qu'à Stanford 80 % des lectures imposées dans le nouveau cours de *CIV* étaient comparables sinon même identiques à celles des programmes antérieurs². D'autres universités, comme Yale, Brown, Harvard, Princeton, Columbia, ont évité la controverse parce qu'elles n'offrent pas de cours obligatoires de civilisation. Elles offrent cependant, en anglais, en histoire et en philosophie, des « enseignements de base » (*core courses*) obligatoires et introductifs, avec de nombreuses options. Ont-elles trahi les classiques? Ont-elles manqué au respect des traditions occidentales? C'est ce que suggère Caleb Nelson dans un article de *Atlantic* consacré au cas de Harvard. À Harvard, d'après Nelson, les grands écrivains classiques comme Virgile et Milton seraient systématiquement ignorés; le

Département d'histoire serait coupable d'ignorer ou de négliger les grands événements antérieurs au 19^e siècle, et le Département de philosophie, biaisé en faveur des modernes, ferait preuve d'une fâcheuse étroitesse d'esprit³. Pourtant, une analyse précise du catalogue des cours offerts par Harvard en 1989-1990 démontre qu'il n'en est rien. Les classiques grecs, la Bible, Chaucer et Shakespeare ... sont bien inscrits au programme des cours obligatoires des Départements de littérature, alors que le Département d'histoire continue bien son enseignement « classique » consacré à la Rome d'Auguste, aux croisades, à la Réforme, à l'Empire britannique, etc.

Quant aux cours d'introduction à la philosophie, ils sont eux aussi parfaitement classiques et reposent sur la lecture obligatoire d'œuvres choisies de Platon, Aristote, Machiavel, Locke, Kant, Rousseau, Mill, Nietzsche, Marx et Weber⁴. Pourquoi alors avoir choisi de déformer la réalité à ce point? Pour la simple raison que la polémique fait vendre, tout en satisfaisant certains intérêts idéologiques. D. D'Souza, l'ancien éditeur de la très conservatrice *Dartmouth Review*, et C. Nelson, l'ancien éditeur du très conservateur *Harvard Salient*, font partie du cercle intellectuel qui gravite autour de W. Bennett, professeur de philosophie politique, ancien directeur du National Endowment for the Humanities, et ancien ministre de l'Éducation de Ronald Reagan⁵. Ce cercle n'a cessé de dénoncer la « politisation » de l'enseignement supérieur et les méfaits du multiculturalisme universitaire. Dès 1984, W. Bennett réclamait, dans une étude

1. On trouvera la liste complète des lectures obligatoires des huit options du programme *Cultures, Ideas and Values (CIV)* en annexe.

2. John Searle, « The storm over the university », *New York Review of Books*, 6 décembre 1990, p. 39. On trouvera dans *Le Débat*, 69, mars-avril 1992, une bonne discussion de ce sujet (articles de Philippe Raynaud, François Furet et Marie-France Toinet) et quelques textes bien choisis, traduits et présentés par François Weil. La meilleure source française, la plus détaillée, la plus synthétique et la plus critique est Éric Fassin, « La chaire et le canon : les intellectuels, la politique et l'université aux États-Unis », *Annales ESC*, 48 (2), mars-avril 1993, p. 265-301. Parmi les nombreuses sources américaines, on lira tout particulièrement le numéro spécial de la revue *Daedalus*, consacré à « The American research university », (122 (4), automne 1993), ainsi que Benjamin Barber, *L'excellence et l'égalité. De l'éducation en Amérique*, Paris, Belin, 1993 (trad. française de *An aristocracy of everyone*, 1992); W.B. Camochan, *The battleground of the curriculum*, Stanford, Stanford University Press, 1993, et Henry L. Gates, *Loose canons: notes on the culture wars*, New York, Oxford University Press, 1992. On trouvera différents points de vue dans les ouvrages collectifs de Darryl J. Gless, Barbara Hernstein Smith (eds), *The politics of liberal education*, Durham, Duke University Press, 1992, Patricia Aufderheide (ed.), *Beyond PC. Toward a politics of understanding*, Saint Paul, Graywolf Press, 1992, et Paul Berman (ed.), *Debating PC. The controversy over political correctness on college campuses*, New York, Dell, 1992. On se reportera aussi au n° spécial de *Contention*, consacré à « Multiculturalism and education » (printemps 1992) et à celui de *The American Quarterly* de juin 1993 sur le même sujet (à partir d'un excellent article de John Higham). Enfin, on lira avec profit, David Hollinger, « How wide the circle of the "We"? American intellectuals and the problem of the ethnos since World War II », *American Historical Review*, 98, 2 avril 1993, p. 317-337.

3. L'article de Caleb Nelson, paru en 1990, est cité et commenté par Rosa Ehrenreich, « What campus radicals? », dans *Beyond PC*, op. cit., p. 139.

4. *Ibid.*, p. 139-141. Sur le contenu des *core courses* de Columbia University, cf. David Denby, « Does Homer have legs? », *New Yorker*, 6 septembre 1993, p. 52-69.

5. Ce milieu est bien décrit par E. Fassin, « La chaire et le canon », art. cité, p. 282-284; voir du même auteur, « Les paradoxes de Dinesh D'Souza », *Le Monde*, 26 février 1993.

souvent citée par ses partisans, «une vision claire de ce qu'il faut savoir et de ce qui est important dans notre héritage et que devrait savoir toute personne éduquée». «Ce serait une grave erreur», ajoutait-il, de croire «qu'il n'est pas possible d'atteindre un consensus concernant les penseurs les plus remarquables, les idées les plus essentielles, et les livres que tous les étudiants devraient lire»¹. Le même argument fut repris par A. Schlesinger Jr dans un article du *Wall Street Journal* dénonçant «l'incohérence et le chaos» intellectuels des universités qui auraient cédé aux chants des sirènes du multiculturalisme².

Quoi qu'en disent les nouveaux prêtres du «commencement de la fin» de la grande civilisation occidentale, constatons que bien peu de choses ont changé aux États-Unis en matière d'enseignement obligatoire. Les sondages récents de la Modern Language Association, qui regroupe la plupart des enseignants de littérature aux États-Unis, révèlent l'extraordinaire stabilité des «classiques» de langue anglaise toujours enseignés, parmi lesquels Shakespeare, Milton, Jane Austen, Dickens, George Eliot, Hawthorne, Thoreau, Melville, Emerson, Twain ... Rien n'a changé depuis les années 1930, sinon quelques additions récentes et éphémères d'auteurs comme Alice Walker, Toni Morrison ou Zora Hurston³. Les «classiques» dominant et, comme le constate Gerald Graff, les changements récents dénoncés par les puristes sont sans commune mesure avec les changements qui furent imposés au 19^e siècle, lorsque des «classiques» de langue anglaise prirent définitivement la place des «vrais»

auteurs canoniques, les écrivains grecs et latins⁴.

O LES AVATARS DU CANON UNIVERSITAIRE

Derrière le débat multiculturel se profile donc un autre débat intimement lié à l'évolution de l'enseignement universitaire américain. Aux 17^e et 18^e siècles, l'enseignement des *colleges* est fondé sur la valeur de l'exemple et la référence nécessairement simplificatrice à des sources canoniques, souvent désignées sous le simple nom de *canon*. Le «canon», d'après son étymologie, signifie un «roseau» ou encore un petit bâton long et droit, et par extension une «mesure», un «étalon», une «norme» ou encore un «standard». Il y a toujours eu, aux États-Unis, un «étalon de la culture», comme il y a en France un mètre-étalon. Or l'invention d'un «canon» universitaire répond à une nécessité pédagogique: aider les étudiants à sélectionner leurs sources pour mieux retenir (et bien souvent mémoriser) les meilleurs passages d'ouvrages déclarés fondamentaux pour l'exégèse biblique, l'étude de l'histoire et la réflexion sur les problèmes éthiques⁵. Les «bibliothèques idéales» conçues par les éducateurs du 18^e siècle, sont de précieux indicateurs des formes canoniques de l'enseignement universitaire à cette époque. On sait aujourd'hui que cet enseignement mettait l'accent sur des auteurs classiques tels que Platon, Aristote, Xénophon, Cicéron, Salluste, Tite-Live, Plutarque, et que les «modernes» hautement recommandés avaient pour nom Locke, Blackstone, David Hume et Montesquieu⁶. Aucun des grands auteurs de littérature anglaise, à commencer par Shakespeare, n'avait droit de cité dans le panthéon des «classiques» résér-

1. W. Bennett, «To reclaim a legacy», Report on Humanities in Education, *Chronicle of Higher Education*, 28 novembre 1984, cité dans Gerald Graff, *Beyond the culture wars*, New York, Norton, 1993, p. 42.

2. «When ethnic studies are un-American», *Wall Street Journal*, 23 avril 1990, cité dans G. Graff, *op. cit.*

3. G. Graff, *Beyond the culture wars*, *op. cit.*, p. 22-25.

4. *Ibid.*, p. 24.

5. Sur l'origine antique du «canon» universitaire et sa pratique, cf., George A. Kennedy, «Classics and canons», dans *The politics of liberal education*, *op. cit.*, p. 223-231.

6. Cf. Richard B. Bernstein, *Are we to be a nation?* Cambridge, Harvard University Press, 1987, p. 112-129.

vés à une éducation de *gentlemen*, ou de futurs prédicateurs. La littérature anglaise était considérée comme un sujet frivole, sans valeur d'exemple et sans intérêt pour un éducateur. En fait, les premiers cours de littérature moderne, à commencer par la littérature anglaise, ne seront offerts qu'à partir des années 1870¹. Seuls primaient jusqu'alors les auteurs canoniques gréco-latins. D'où la nécessité, pour être admis dans un bon *college*, de montrer une connaissance sûre des déclinaisons grecques et latines. Cette exigence sera maintenue jusqu'à la fin du 19^e siècle malgré les récriminations des candidats et des associations d'anciens élèves.

Périodiquement, certains novateurs s'élèveront contre des pratiques destinées à privilégier les plus fortunés et les mieux éduqués. Noah Webster en 1788, Benjamin Rush en 1789 feront œuvre de pionniers en prônant dès cette époque l'abolition du latin et du grec, perçus comme les résidus de «lois d'éducation monarchique» et dont les effets nocifs étaient comparés à ceux de «boissons alcooliques»²! Pour B. Rush, «seule la vérité» doit être «objet de connaissance; perdre son temps à cultiver les fictions grecques et latines, c'est cultiver une plus grande ignorance»³. Mais ces appels à la réforme ne seront entendus que par des étudiants «rebelle». L'un des premiers actes de rébellion eut lieu à Harvard College, en 1787. Le jour de la remise des diplômes, le *commencement day*, les étudiants réclament du président de l'université un discours en anglais, plutôt qu'en latin. Celui-ci refuse au nom de la réputation du *college*. Un tel changement de langage,

explique-t-il, serait mal interprété et signalerait le «déclin de la vigueur intellectuelle du *college*»⁴.

À quand remonte donc le «commencement de la fin» de la grande culture classique américaine? Au lendemain de la guerre de Sécession, lorsque un autre président de Harvard, chimiste de formation, Charles William Eliot, introduit et généralise la pratique de «l'enseignement à option» (*the elective system*). C'est à partir de ce moment clé que les étudiants vont abandonner en masse leurs chères études classiques pour s'adonner à l'étude des sujets à la mode: les sciences, la philosophie et surtout les langues modernes dont la littérature anglaise, enfin érigée au rang de «canon universitaire». Shakespeare, Milton, Blake auront désormais rang de «classiques». Les traditionalistes, encore nombreux à cette époque, dénonceront avec une rare virulence les méfaits de cette révolution pédagogique. L'historien Morison verra dans le président de Harvard «le responsable du plus grand crime pédagogique du siècle contre la jeunesse américaine». Quel crime? Celui d'avoir privé la jeunesse «de son héritage classique»⁵. C'est alors que se développera une nouvelle tradition universitaire, plus rigoureuse, parce que fondée sur la spécialisation du savoir. Le modèle universitaire dominant, à la fin du 19^e siècle, est celui de l'Allemagne. Il introduit une certaine rigueur scientifique, des diplômes avancés (le premier Ph.D. est introduit à Yale en 1861) et aussi, paradoxalement, un certain éclectisme, puisque la «science» présuppose la spécialisation et la multiplication des filières et des

1. Laurence Veysey, *The emergence of the American university*, Chicago, Chicago University Press, 1965, p. 182.

2. Respectivement, Noah Webster, *On the education of youth in America* (1788), et Benjamin Rush, *Observations upon the study of the latin and greek languages*, cités dans Denis Lacorne «Mémoire et amnésie: les fondateurs de la république américaine et le modèle politique romain», *Revue française de science politique*, 42 (3), juin 1992, p. 373-374.

3. Benjamin Rush, cité dans Denis Lacorne, «Mémoire et amnésie...», art. cité, p. 374, note 1.

4. Cité par Samuel Eliot Morison, *Three centuries of Harvard, 1636-1936*, Cambridge, Harvard University Press, 1936, p. 103. Cet événement est connu, car 1787 est l'année de la *graduation* de John Quincy Adams, le fils de John Adams, futur président des États-Unis.

5. Cité dans *ibid.*, p. 389-390. Sur cette tradition, on lira le manuscrit inédit de Maria R. Ruegg, «The real question: contemporary criticism and the decline of the humanist tradition», p. 150-232.

options¹. Il n'y aura plus, à partir de cette époque, d'unité du savoir ou de consensus humaniste. Les littéraires côtoieront les scientifiques et les *social scientists*, sans vraiment communiquer avec eux. Ils feront eux-mêmes de la « science », en privilégiant, par exemple, la philologie sur le commentaire de texte ou la récitation.

Avec la démocratisation de l'enseignement universitaire et la prolifération des *State colleges*, chaque discipline disposera, dès les années 1910, de son programme, de son corps enseignant spécialisé, de son bâtiment, de sa bibliothèque, et bientôt de sa revue spécialisée et de son association professionnelle. Il y aura donc concurrence entre disciplines et chaque « Département » cherchera à attirer à lui le plus grand nombre d'étudiants pour se garantir un maximum de ressources. Les « valeurs communes » des petits *colleges* élitistes du 19^e siècle sont oubliées au profit d'une logique de la rationalité bureaucratique : ce ne sont plus des prédicateurs ou des humanistes qui gèrent les universités et imposent des programmes communs à toutes les disciplines, mais plutôt des fonctionnaires soucieux de faire progresser les nouvelles disciplines « scientifiques » et de créer des *vocational schools* (les écoles professionnelles) comme les écoles de droit, de médecine, et les écoles d'ingénieurs et de commerce. La spécialisation du savoir affaiblit la culture générale et la recherche d'un emploi prime sur la socialisation humaniste et élitiste des *gentlemen*. Quant aux milieux d'affaires, ils dénoncent avec vigueur l'inutilité de tout enseignement classique ou spécialisé. Andrew Carnegie mène la charge, en 1889 : « Alors que l'étudiant s'intéresse aux dérisoires et barbares intrigues d'un passé révolu et s'efforce d'apprendre des langues mortes, faisant preuve ainsi d'un savoir manifestement

adapté à une autre planète que la nôtre, le futur capitaine d'industrie investit tout son temps dans l'école de l'expérience et obtient ainsi le savoir nécessaire à de prochains triomphes ... L'enseignement universitaire, tel qu'il existe aujourd'hui, est incompatible avec le succès dans (le) domaine (des affaires) »².

O L'INVENTION DES COURS DE CIVILISATION

Le mot est lâché : « l'école de l'expérience » vaut mieux que tout enseignement abstrait et donc stérile. Et pourtant, il y a des circonstances où l'école doit éclairer et par là même justifier une « expérience » nouvelle. C'est ainsi que certains pédagogues américains, au moment de l'engagement américain dans la première guerre mondiale, comprirent la nécessité de former les futurs conscrits avec l'aide (et le financement) du Student Army Training Corps, fondé par le ministère de la Guerre. Cette guerre n'était pas nécessairement bien comprise d'un public ignorant des réalités européennes et plutôt sympathique à l'égard des intérêts et de la culture allemands, les Américains d'origine allemande étant, au début du 20^e siècle, aussi nombreux que les Anglo-Saxons, si l'on se réfère à la seule fréquence des noms patronymiques. Interdire l'enseignement de l'allemand au lycée, les représentations d'opéras allemands et même les symphonies de Beethoven méritait une explication³. D'où l'idée des *War Issues Courses* qui prolifèrent à partir de 1917 et sont destinés à expliquer, comme l'a bien montré Gilbert Allardyce, « les origines et la signification du conflit européen »⁴. Le *War Issues Course* est une nouvelle remise en cause du *canon* de la grande culture

2. Cité dans Laurence Veysey, *op. cit.*, p. 13-14 (ma traduction).

3. John Higham, *Strangers in the land*, Rutgers, Rutgers University Press, 1988, p. 204-212.

4. Gilbert Allardyce, « The rise and fall of the Western civilization course », *American Historical Review*, 87 (3), juin 1982, p. 706. Je remercie Marianne Debouzy pour m'avoir signalé cette source capitale.

1. Cf. Richard Hofstadter, « The revolution in higher education », dans A.M. Schlesinger Jr, Morton White (eds), *Paths of American thought*, Boston, Houghton Mifflin, 1963, p. 269-290.

européenne. Son objectif est simple: il faut justifier l'intervention militaire américaine et démontrer que la «grande culture» européenne n'a jamais vraiment existé, puisqu'elle est, en fait, divisée en plusieurs cultures rivales: celles des barbares (les Allemands), et celle des peuples vraiment civilisés (les puissances alliées). Rien de tel pour ébranler les plus solides canons universitaires.

Le *War Issues Course* ne sera qu'un épisode éphémère dans l'histoire des normes universitaires américaines. Sa transformation en véritable cours de civilisation européenne est révélatrice des tensions suscitées aux États-Unis par les grandes vagues d'immigration des années 1910-1920. Le lieu de la barbarie s'est déplacé de l'Allemagne vers l'Europe centrale, la Russie et l'Europe du Sud. C'est de là que proviennent les nouveaux immigrants polonais, hongrois, lithuaniens, juifs, russes, italiens ..., et c'est d'abord aux plus instruits de ces «latins» ou de ces «orientaux» qu'est destiné le nouveau cours de *Contemporary Civilization* (dit de *Contemporary Civ*), inventé à Columbia en 1919 par les tenants de «l'histoire nouvelle» (*New History*¹). Rationaliste, évolutionniste et «progressiste», ce cours, dans sa forme originelle, trace le développement de «l'esprit humain», de sa forme primitive pré-médiévale à sa forme moderne, incarnée par l'Europe du 19^e siècle, en passant par l'époque pré-moderne de «l'Ancient Orient». Défini par le doyen des études de Columbia comme «*A College Course on Peace Issues*» (un cours sur les problèmes de la paix) destiné à former «des citoyens responsables pour la démocratie», ce cours remplacera avantageusement le *War Issues Course* désormais caduc. Sa grande nouveauté est son caractère interdisciplinaire. *Contemporary Civ* est conçu et enseigné par des universitari-

res recrutés au sein des facultés d'histoire, d'économie, de philosophie et de science politique. Il est obligatoire pour les *undergraduates* et supposé constituer la «base» de leur formation générale. Sa philosophie est résolument eurocentrique, d'après la description qu'en donne l'un des partisans de la nouvelle histoire, Carleton Hayes, dans un manuel d'introduction classique et réputé: «Pendant plus de deux mille ans, l'Europe a été le siège de cette constamment grande civilisation que l'on qualifie d'"occidentale", devenue depuis la grande civilisation du continent américain et de l'Europe, et qui a récemment influencé les civilisations particulières de "l'Orient", bien plus que l'Orient n'a influencé "l'Occident"»².

En bref, ce cours, repris et imité dans de nombreuses universités américaines, contribuera paradoxalement à particulariser la civilisation américaine en démontrant qu'elle est purement et uniquement occidentale, tout en universalisant son appel, puisque l'étudiant américain, selon l'affirmation révélatrice d'A. Schlesinger Sr, devra se penser désormais comme «le citoyen intelligent de la République (américaine) et du monde»³.

D'autres cours dits de «civilisation» proliféreront dans les années 1920 et auront pour titre *Citizenship Course*, *Great Books Course*, *Critical Theory Course*, etc. Moins événementiels, ils mettront l'accent tantôt sur la science politique, tantôt sur la littérature et le théâtre, tantôt sur la philosophie, mais l'objectif sera le même: former les nouveaux citoyens de l'Occident. La «méthode de Chicago» sera la grande rivale de celle de Columbia. Antihistorique, rejetant toute chronologie et toute continuité comme artificielles et superficielles, la méthode de Chicago privilégiait à la fois les jugements de valeur et l'analyse de grands problèmes de civilisation

1. Sur James Harvey Robinson, le fondateur de la «nouvelle histoire», cf. G. Allardyce, *ibid.*, p. 704-707 dont je suis ici de près le raisonnement.

2. Carleton J.H. Hayes, *A political and cultural history of modern Europe* (1932), cité dans *ibid.*, p. 709.

3. Cité dans *ibid.*, p. 708.

(par exemple, la cité grecque, la révolution bolchevique, la représentation de l'espace dans la Renaissance). Elle cherchait ainsi à développer l'esprit critique des étudiants dans le respect des « grandes valeurs » occidentales. Quelle que soit la méthode adoptée, la plupart des grandes universités disposeront d'un cours de civilisation annuel et obligatoire. À Stanford, ce cours s'intitulera d'abord *Problems of Citizenship* dans les années 1920, puis *History of Western Civilization* au lendemain de la deuxième guerre mondiale et finalement *Western Civilization* au début des années 1950. Interrompu pendant douze ans sous la pression du mouvement contestataire de la fin des années 1960, ce dernier cours réapparaîtra en 1980 sous le nom de *Western Culture*, avant d'être contesté à nouveau à la fin des années 1980 et renommé *Cultures, Ideas and Values*¹.

Constamment redéfinis et restructurés, les cours obligatoires de « civilisation occidentale » perdent progressivement leur attrait et leur cohérence. Le monde des années 1930 et 1940 n'est plus celui des démocraties triomphantes, et la difficile gestion d'un enseignement interdisciplinaire oppose trop souvent les historiens aux littéraires. Aux rivalités d'écoles s'ajoute la confusion introduite par l'abandon progressif des manuels, jugés insuffisamment scientifiques. L'étude des cas et l'utilisation des sources primaires remplacent les grandes synthèses historiques. L'étudiant n'est plus supposé étudier l'histoire et lire de grands auteurs ; il doit faire de l'histoire et philosopher sur le théâtre et la littérature. Mais la multiplication des sources et des méthodes accroît sa confusion. Une certaine désorientation succède aux grandes certitudes des années d'avant

guerre. La grande Dépression, la deuxième guerre mondiale puis la guerre froide détruisent peu à peu le rêve romantique d'un savoir unifié, dominé par une Amérique triomphalement occidentalisée. La culture générale comme la culture civique sont en crise, et cette crise, comme l'a admirablement montré G. Allardyce, annonce la fin d'une pédagogie ethnocentrique, fondée sur la « croisade (américaine) pour la démocratie ».

« Mêlant des logiques patriotiques et pédagogiques, les universitaires confondaient les valeurs communes (du pays) avec les valeurs fondamentales de l'enseignement, la nécessité d'une cohésion républicaine avec la cohérence des matières d'enseignement, et l'alliance militaire occidentale avec la civilisation occidentale. Au passage de la guerre froide succéda celui des illusions qui faisaient de l'enseignement général une religion civile. À l'Ouest, l'hégémonie américaine érodait les fondements plus anciens du *partnership* atlantique, et la montée du Tiers Monde plongeait les États-Unis dans un environnement international polycentrique et culturellement diversifié. L'Europe n'était plus le monde. D'autres peuples émergeaient, d'autres histoires, un globe autrement plus divers que ne l'avaient imaginé les vieux Occidentaux, un cosmos où l'unicité de l'histoire cédait la place au pluralisme, et où l'expérience humaine ne correspondait plus à un système d'évolution linéaire. C'est ainsi que les universitaires en vinrent à reconnaître la pauvreté des cours de civilisation occidentale.² »

Mais cette analyse historique est manifestement datée. La prise de conscience de la fin de l'hégémonie américaine est un phénomène des années 1970 qui précède de quinze ans environ cet autre phénomène : la découverte, ou plutôt l'hypothèse du déclin des États-Unis. D'où la nostalgie d'un âge d'or, d'autant plus forte qu'on croyait avoir identifié les causes internes du mal : un manque de leadership politique, une insuffisante compétitivité économique, une forte dégradation du système d'enseignement. On comprend

1. Cf. *Campus Report*, 17 mai 1989 (journal d'information hebdomadaire publié par l'université Stanford) : W.B. Carnochan, *The battleground of the curriculum*, op. cit., p. 97-111, et Herbert Lindenberger, « The Western culture debate at Stanford University », *Comparative Criticism*, juin 1989, p. 225-234.

2. G. Allardyce, « The rise and fall... », art. cité, p. 717-718.

mieux ainsi l'étonnant succès du livre d'A. Bloom, *L'âme désarmée*. Son ton pessimiste, ses accents nostalgiques répondaient à l'attente de nombreux Américains convaincus de la réalité du «déclin» des États-Unis. Et surtout il offrait une solution possible à la crise de l'enseignement: un retour aux bonnes vieilles valeurs d'antan (*back to basics*)¹.

O DÉBATS MULTICULTURELS

Le débat sur la mission civilisatrice de l'Occident, sur les normes «canoniques» d'un enseignement généraliste à prétention universelle et la place des cultures minoritaires est inévitable dans une société d'immigrants dont la devise, *E pluribus unum*, relève du mythe plus que de la réalité. Il est illusoire de croire qu'une culture «unique» sortira comme par enchantement d'un melting-pot tout aussi mythique. Et pourtant, comme l'a bien montré Michael Walzer, une certaine «civilité», une indéniable «éthique de la tolérance» n'ont cessé de traverser la vie publique américaine et de marquer durablement les milieux universitaires². Cette civilité et cette tolérance ne sont pas remises en cause par des universités qui, comme Stanford, modifient (avec quelle prudence et timidité) le contenu des enseignements obligatoires de type *Western Civ.* La rapide tiers-mondisation du public étudiant entraîne de légitimes exigences culturelles. Chaque groupe minoritaire peut revendiquer l'approfondissement de son identité culturelle, et cette revendication peut, à son tour, entraîner une lutte pour la reconnaissance: «ma culture vaut quelque chose; elle ne peut

être dénigrée ou ignorée». Une telle affirmation, parfaitement légitime, doit être distinguée d'une autre affirmation beaucoup plus discutable: «ma culture est supérieure à la vôtre; c'est la meilleure de toutes les cultures». Cette erreur est précisément celle que commet l'un des tenants du traditionnel «canon», l'écrivain Saul Bellow, quand il affirme: «Lorsque les Zoulous produiront un Tolstoï, on le lira». Un tel jugement, selon l'argumentation de Charles Taylor, n'est pas seulement ethnocentrique. Il révèle les défauts d'un esprit supérieur qui aurait trouvé un point d'observation universel et qui prétendrait imposer son bon goût au reste du monde sous prétexte qu'il disposerait des meilleures normes transcendantales. Or, comment comparer notre culture avec la leur si, faute d'avoir étudié celle-ci de près, on ne sait pas quelle est la conception zoulou de «l'œuvre d'art», de «l'artiste» et du «génie»? Moins on en sait sur l'autre, plus il est facile de juger péremptoirement de sa valeur³.

Plutôt que de s'enfermer dans une orthodoxie canonique et de dresser arbitrairement une hiérarchie des cultures, le partisan d'un enseignement multiculturel préfère se pencher sur ces fragments de civilisation étrangère qu'ont découverts pour lui l'ethnologue et l'anthropologue. Il lui faut donc, et c'est bien ce que lui reproche le traditionaliste, inventer un nouveau discours de la comparaison. La comparaison, dans cette perspective, ne détruit pas le «canon», elle l'élargit, quitte à révéler certaines inégalités culturelles dans des domaines bien cernés (quel art

1. Cf. *The battleground of the curriculum, op. cit.*, p. 98-99. Coïncidence révélatrice, *The rise and fall of the great powers* de Paul Kennedy (New York, Random House, 1987) paraissait la même année que *The closing of the American mind* d'Allan Bloom.

2. Michael Walzer, «Civility and civic virtue in contemporary America», dans M. Walzer, *What it means to be an American. Essays on the American experience*, New York, Marsilio, 1992, p. 81-101.

3. Charles Taylor, *Multiculturalism and the politics of recognition*, Princeton, Princeton University Press, 1992, p. 42, 71-72. On trouvera un vigoureux débat à 6 voix (Jack Hitt, E.D. Hirsch, John Kaliski, Jon Pareles, Roger Shattuck et Gayatri Spivak) sur le multiculturalisme et le propos de Saul Bellow dans «Forum», *Harper's Magazine*, septembre 1989, p. 44-52. Saul Bellow admet bien avoir parlé ainsi des Zoulous mais il affirme que sa pensée fut déformée par un journaliste qui «magnifia» à l'excès la portée d'une remarque orale et improvisée. Cf. Saul Bellow, «Cool these overheated PC minds», *International Herald Tribune*, 11 mars 1994.

ou quelle « grande » culture n'ont pas connu de décadence?). La comparaison n'exclut donc pas le jugement, car elle n'est pas un instrument de nivellement démocratique. Elle permet d'insister sur les similitudes et les différences, parfois incommensurables. Elle ne peut réussir sans cette empathie propre à l'anthropologie – une capacité à élargir son horizon, et mieux encore, si l'échange culturel est véritable, à « fusionner son horizon » avec celui d'une autre culture¹. Une telle démarche n'est ni gauchiste, ni « anticanonique », ni même la manifestation d'un exceptionnalisme américain, même si elle est à l'évidence influencée par la réalité sociale d'un pays d'immigrants. Elle nous

est au fond familière puisque, comme l'indique l'exergue choisi au début de cet article, c'est ainsi que le voyageur européen, attiré par le nouveau monde, s'éloigne du sol natal et oublie sans remords l'Ancien Monde incarné par Athéna et sa « civilisation claquemurée »².



1. Cf. Charles Taylor, *Multiculturalism*, op. cit., p. 65-73. Taylor emprunte le concept de « fusion d'horizons » à Gadamer. À noter que, dès 1980, les 32 auteurs du *Report of the Commission on the Humanities* (pour la plupart des universitaires de renom et des présidents d'universités), réunis par la Fondation Rockefeller, déclaraient qu'il n'était plus possible d'observer aujourd'hui « les autres cultures comme des curiosités, semblables à la nôtre, seulement si leurs membres s'étaient convertis au christianisme ou avaient étudié à Oxford ou à Yale ». « Un public cultivé », ajoutaient-ils, ne doit pas se contenter de « recevoir passivement les œuvres (choisies) par des gardiens universitaires ; il doit aussi s'engager activement dans l'interprétation, la création, et la re-création de ces œuvres. La participation à la république des lettres est aussi une participation à la vie de la communauté (nationale) », *The humanities in American life*, Berkeley, University of California Press, 1980, p. 11, 12.

2. Il ne s'agit pas bien sûr de plaider ici l'ignorance de notre propre culture ou son remplacement par d'autres cultures. Penser le multiculturalisme, comme le rappelle fortement Benjamin Barber, c'est penser la tolérance religieuse, la citoyenneté républicaine, le respect du droit des minorités, c'est-à-dire des valeurs dont l'origine est spécifiquement occidentale. Cf. *L'excellence et l'égalité*, op. cit., p. 166-173. « L'oubli » de l'Occident proclamé par Lévi-Strauss est-il aussi définitif qu'il le prétend ? On peut en douter. Comme l'a bien montré Jacques Derrida dans *De la grammatologie*, la démarche Lévi-straussienne – quand bien même retranchée derrière l'invocation « structurelle » de mythes indiens – s'inscrit dans une solide tradition occidentale qui tente, paradoxalement, « d'accorder en soi Rousseau, Marx et Freud » (*De la grammatologie*, Paris, Minuit, 1967, p. 173).

Denis Lacombe est chargé de recherche au Centre d'études et de recherches internationales (Fondation nationale des sciences politiques) et enseigne à l'Institut d'études politiques de Paris. Il est l'auteur de *L'invention de la République: le modèle américain* (Hachette, 1991). Il prépare actuellement un ouvrage sur le multiculturalisme américain, à paraître chez Fayard.

Annexe.

Recouplement des lectures obligatoires pour chacune des huit options du programme Cultures, Ideas and Values.

<i>Options</i> <i>Lectures</i>	<i>Europe & Americas</i> <i>(50 students)</i>	<i>Great Works</i> <i>(400)</i>	<i>History</i> <i>(300)</i>	<i>Humanities</i> <i>(240)</i>	<i>Literature & the Arts</i> <i>(190)</i>	<i>Philosophy</i> <i>(250)</i>	<i>SLE*</i> <i>(70)</i>	<i>VTSS*</i> <i>(160)</i>	<i>Total Read</i> <i>(1660)</i>
The Bible	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Freud	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Marx/Engels	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Shakespeare	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Aristotle	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Augustine	1	1	1	1	1	1	1		7
Virginia Woolf	1	1	1	1	1		1	1	7
Rousseau		1	1	1	1	1	1	1	7
Descartes		1	1		1	1	1	1	6
Machiavelli		1	1	1	1		1	1	6
Aquinas		1	1		1	1	1	1	6
Plato		1		1	1	1	1	1	6
Euripides		1		1		1	1	1	5
Dante		1	1	1	1		1		5
Luther		1	1		1	1	1		5
Montaigne			1	1	1		1	1	5
Homer, Iliad/Odyssey		1		1	1	1	1		5
Gilgamesh		1		1	1			1	4
Popol-Vuh	1	1	1					1	4
Sappho		1		1			1	1	4
Virgil		1	1	1	1				4
Sophocles				1	1	1	1		4
Marie de France		1	1	1	1				4
Locke		1	1		1	1			4
Wollstonecraft		1	1		1	1			4
Olaudah Equiano	1		1			1		1	4
Mary Shelley	1				1		1	1	4
Darwin	1				1	1		1	4
Chinua Achebe	1		1	1				1	3
Aeschylus				1			1	1	3
The Koran		1	1					1	3
JS Mill			1			1	1		3
Bartolome de las Casas	1				1		1		3
Beowulf			1	1	1				3
Chaucer			1	1	1				3
Thomas More			1		1		1		3
Pico della Mirandola			1		1			1	3
Maimonides			1			1		1	3
Christine De Pisan		1					1	1	3
Voltaire	1			1	1				3

<i>Lectures</i>	<i>Options</i>	<i>Europe & Americas (50 students)</i>	<i>Great Works (400)</i>	<i>History (300)</i>	<i>Humanities (240)</i>	<i>Literature & the Arts (190)</i>	<i>Philosophy (250)</i>	<i>SLE* (70)</i>	<i>VTSS* (160)</i>	<i>Total Read (1660)</i>
Nietzsche			1		1			1		3
Frederick Douglass			1			1	1			3
Galileo						1		1	1	3
Joseph Conrad	1			1		1				3
Harriet Jacobs			1			1		1		3
Goethe			1						1	2
Toni Morrison			1			1				2
Max Weber	1							1		2
Frantz Fanon	1							1		2
Daniel Defoe						1			1	2
Alexis de Tocqueville	1				1					2
Anne Frank				1					1	2
Emile Zola				1		1				2
Marco Polo	1								1	2
Confucius			1			1				2
George Orwell				1			1			2
Kafka			1					1		2
Jack Weatherford	1						1			2
Ibsen						1		1		2

Source: Stanford University, année universitaire 1988-1989

* SLE: *Structured Liberal Education*; VTSS: *Values, Technology, Science and Society*