

Ce que nous apprend la culture générale

Maxime ABOLGASSEMI

Résumé

On se propose d'examiner comment les conditions pragmatiques et institutionnelles d'enseignement de la culture générale, ici dans les classes préparatoires aux grandes écoles commerciales, révèlent les enjeux qui la sous-tendent. Et comment il est possible, à partir de là, de réfléchir à ce que peut offrir cette matière fuyante, y compris au sein de ce système élitaire, si l'on y intègre la critique de la culture légitime de Bourdieu et Passeron.

Mots-clés : culture générale, discrimination, culture légitime, classes préparatoires aux grandes écoles, Bourdieu, Bergounioux, Rancière.

Abstract

The author of this article examines how the practical and institutional teaching conditions of general knowledge classes given in the "classes préparatoires" for leading business schools reveal its underlying issues. How is it possible to reflect on what this slippery subject matter can offer, even within a context of the reproduction of a social elite, if we take into account Bourdieu's and Passeron's critique of legitimate culture?

Keywords: general knowledge, discrimination, legitimate culture, classes préparatoires, Bourdieu, Bergounioux, Rancière.

La culture générale existe, je le sais, je suis payé pour l'enseigner dans la filière « commerciale » en classes préparatoires au Lycée Chateaubriand. Et rien ne vaut, pour rendre tout à fait tangible un objet théorique fuyant, la valeur d'accréditation que confère la matière institutionnelle, avec ses horaires, son programme, son professeur. En l'occurrence les concours qui attendent mes étudiants, en plus de leur ouvrir les portes des grandes écoles, légitiment *de facto* cet enseignement : on ne sélectionnerait pas sur une épreuve à égalité ou en complément de l'anglais, l'histoire ou les mathématiques (matières toutes bien définies par leur technicité ou l'ancienneté dans la tradition), si cela ne servait pas à quelque chose. Ces écoles privées ne pouvant être suspectées de se *payer de mots*, il faut bien qu'elles trouvent leur compte dans les qualités ainsi mises en évidence.

Cela sert donc.

Mais à quoi ? Que valident donc exactement ces épreuves en sus du tri opéré par les mathématiques ou l'histoire ? Allons voir derrière

cette évidence d'un « bénéfice culturel » notoirement mis en avant, et soyons vigilant pour démasquer, s'il le fallait, la discrimination toujours fourbe, la pire, celle qui est intériorisée par ses victimes — et qui menace de resurgir lorsque l'on vérifie, dans un concours hautement concurrentiel, une maîtrise d'ordre culturel, c'est-à-dire selon l'analyse de Bourdieu des qualités acquises de manière inégalitaire et dans une logique de domination subreptice. Ses ouvrages, en particulier *Les Héritiers* et *La Reproduction* coécrits avec Passeron en 1964 et 1970, ne sont pas exempts de reproches (avoir raté à ce point les signes de l'éclosion à venir de Mai 68...), y compris ceux, graves, qui touchent à leur démarche argumentative (Louis Gruel constate, dans un réquisitoire probant, une « illusion démonstrative » dans l'exploitation des données par exemple¹).

Je propose de répondre à ces questionnements, un peu inquiétants pour le professeur amené à douter soudain du bien fondé de ses cours, en m'appuyant justement sur le dispositif pragmatique et institutionnel de cette pratique, c'est-à-dire d'abord le programme officiel.

Que faire d'un programme infaisable ?

Cet enseignement s'étagé sur les deux années préparatoires aux concours commerciaux, selon un ensemble de consignes détaillées pour la première, et un thème lors de la seconde

Le premier fait notable, et tout à fait singulier, réside dans sa prise en charge par deux professeurs, l'un de lettres et l'autre de philosophie : chacun a le même programme, qu'il conduit à partir de son domaine et de ses compétences. Ce qui peut s'interpréter de différentes manières. Par exemple en observant que, de la sorte, la culture générale se présente vraiment comme une méta-matière, abordable seulement par des ponts à partir de champs intellectuels différents. Et cela dans une dynamique transdisciplinaire, mais que les étudiants doivent en grande partie seuls faire fructifier car, s'il est demandé aux deux professeurs d'éclairer le même programme, il n'est pas très aisé d'imaginer articuler tout à fait les deux cours, au moins en partie indépendants.

Voilà pour la lecture positive. La négative s'attachera plutôt à souligner l'inexistence d'un professeur strictement compétent. S'il n'existe pas de Capes ou d'agrégation de culture générale, c'est peut-être que ce n'est pas une vraie matière, sinon par généralisation abusive d'éléments relevant

1. GRUEL (Louis), *Pierre Bourdieu illusionniste*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, p. 25 sq.

au fond soit de la philosophie soit des lettres. Ainsi la culture générale n'aurait-elle aucune assise théorique véritable.

Voyons ce programme de la première année :

1. L'héritage de la pensée grecque et latine.
2. Les apports du judaïsme, du christianisme et de l'islam à la pensée occidentale.
3. Les étapes de la constitution des sciences exactes et des sciences de l'homme.
4. L'essor technologique et l'idée de progrès.
5. La société, le droit et l'État moderne.
6. Les figures du moi et la question du sujet depuis la Renaissance.
7. L'esprit des Lumières et leur destin.
8. Quelques grands courants artistiques et esthétiques depuis la Renaissance.
9. Les principaux courants idéologiques contemporains.

On le constate clairement, il n'y a pas d'objet spécifique. Rien qui puisse définir cette discipline en propre, car tous ces axes officiels s'inscriraient aussi bien comme rubriques de cours de philosophie, de littérature, d'histoire ou d'histoire de l'art (ou d'autre chose encore) — quoique probablement jamais dans le même. La philosophie pourrait à la rigueur revendiquer l'ensemble, en tant que discipline surplombante à même d'éclairer de ses investigations structurées toutes les questions humaines (c'est ainsi qu'elle s'est pensée), mais on mesure l'écart entre ses questions synthétiques plus habituelles, comme « la science » ou « la liberté », et les traversées proposées ici, sur le mode de la présentation circonstanciée plus que de la discussion conceptuelle (« quelques grands courants artistiques et esthétiques depuis la Renaissance » par exemple, pouvant rester descriptif).

Mais alors, si le professeur en fonction n'est doté d'aucun savoir spécifique et identifiable, et si l'objet d'enseignement n'est pas caractérisé, en quoi cela a-t-il le moindre sens de parler de cette « culture générale » ? Il reste à outrepasser les seuls objets d'étude pour prendre la mesure d'une *logique de décloisonnement* essentielle. C'est le cas déjà, on l'a dit, entre les deux matières académiques, présentées comme solidaires et devant se compléter. Chaque professeur doit poursuivre dans son cours les mêmes objectifs ; c'est donc qu'il ne peut, seul, les embrasser de manière vraiment satisfaisante (qu'il en soit dans la réalité lui-même convaincu compte moins que le parallèle constaté par les étudiants). Au sein de chacune d'elle ensuite, avec ces consignes qui imposent de sortir des bornes de toute formation traditionnelle, tant les impératifs précédents l'étirent aux quatre vents.

D'autant plus qu'à y bien regarder, ce programme est tout bonnement infaisable (contrairement à la sage coutume). Comment en douter :

six heures hebdomadaires à répartir entre les deux professeurs, qui doivent chacun dans ce temps faire acquérir, de plus, une maîtrise méthodologique très exigeante. Et quand bien même l'horaire serait doublé, voire triplé, sa teneur frappe par une nette démesure. Si la Renaissance est un point de départ explicite, les diverses déclinaisons de l'héritage invitent à s'ancrer dans le judaïsme et l'antiquité grecque, tout en pointant vers l'époque la plus contemporaine. Difficile de dilater davantage le temps et les notions... Les intitulés sont à cet égard sans pitié. La modération apparente du « quelques » est ainsi aussitôt contredite par les « grands » courants, à l'extension grandissante (artistiques *et* esthétiques *depuis* la Renaissance). « Les *principaux* courants idéologiques contemporains », et pas seulement « *un* courant idéologique ». « La constitution des sciences exactes », c'est déjà un vaste sujet, auquel « les étapes » imposent l'exhaustivité ; « des sciences de l'homme » doublant encore la surface à parcourir (et l'ajout coordonné suggérerait même d'éventuels parallèles entre les deux). Et ainsi de suite... Certes il s'agit de faire des choix, comme toujours, et il peut être adroit de combiner plusieurs rubriques entre elles (au risque, assumé, de les simplifier un peu). Le cours que je continue de construire chaque année sur le mythe d'Œdipe me permet d'aborder le fond grec de notre culture, ce qu'est un mythe au sens de Lévi Strauss, la relecture freudienne, la théorie mimétique de René Girard et, parmi le foisonnement artistique suscité, j'ai choisi la direction singulière de *Festen* (film danois de Thomas Vinterberg, 1998). Concentration d'effets, disons.

Le plus étrange est que ce programme immense ne fait l'objet d'aucune vérification directe aux concours ! Les deux épreuves de « culture générale » sont un résumé (ou une synthèse) et une dissertation. Pour le premier, tant mieux si, à l'avance, on connaît un peu la question traitée par l'auteur, c'est sûr ; mais un des dangers de l'exercice étant d'ajouter des idées au texte, le bénéfice n'est pas assuré (mieux vaut de l'intelligence lucide que des connaissances de fond qui la parasiteraient). Et la dissertation ? Elle ne porte que sur le thème de la seconde année, tout à fait opératoire et impératif (comme en attestent les ouvrages paraissant à l'occasion). Ce thème (2008 : « La beauté », 2009 : « La vie », 2010 : « L'imagination ») s'inscrit dans la continuité de la terminale, il est donc typiquement philosophique au sens de la définition institutionnelle contrairement à notre programme de première année (ce thème a pu y être croisé, mais par pur hasard et de biais).

Infaisable d'un côté, non nécessaire de l'autre à la réussite finale : autant dire qu'il est tentant d'y surseoir, surtout pour le professeur de lettres, et de ne traiter que de la technique (résumé et synthèse) en première année,

et éventuellement du thème la seconde (le collègue de philosophie se considérant certainement apte à assurer, sans trop de difficulté, son cours sur un thème à lui si familier).

Cette *gratuité* ne laisse pas d'intriguer. Curieux programme, manifestement infaisable, inconfortablement posé le long de la première année, inopérant et invisible vu du versant des épreuves. Si la logique de préparation aux concours, définitoire de ces classes, décourage de le traiter, pourquoi imposer un tel ensemble ? L'alliance entre gratuité, superfluité, voire flou, et culture générale nous indique qu'il est temps de relire Bourdieu.

Culture générale et légitimité

Selon un démasquage antithétique (auquel la psychanalyse nous a habitués), le sociologue propose bien une explication paradoxale de l'adjectif : se déclarer « générale » c'est, pour une culture donnée, ne pas donner à voir qu'elle est évidemment tout à fait *particulière*. La thèse du « pouvoir symbolique » l'explique, car un tel pouvoir « parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force² ». Ainsi, élire une tragédie de Racine comme matière d'un enseignement scolaire, c'est choisir un élément d'une culture très particulière, à tous les coups bourgeoise, en la présentant abusivement comme générale, et même universelle. L'école étant le lieu de cette imposition de ce qu'il faut appeler un « arbitraire culturel », jamais présenté en tant que tel et appliqué selon une « violence symbolique » sourde. Une « critique sociale du jugement » révèle qu'elle ne positionne jamais ingénument tel produit culturel sur l'échelle du « bon goût », puisque toute opération de valorisation est une légitimation des œuvres.

À cela il est possible de répondre sur le fond. En montrant par exemple comment et pourquoi la teneur culturelle d'une tragédie de Racine est supérieure à celle de pratiques civilisationnelles, même populaires, comme la pêche ou la récolte des champignons³ — ce qui ne rend les adeptes de l'une ou l'autre ni supérieurs ni inférieurs. Un bon sociologue rétorquerait alors que les critères employés, pour évaluer cette richesse lexicale, syntaxique et poétique du texte, sont, eux-mêmes, les produits

2. BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 18.

3. Je retiens ces exemples à dessein, que je croyais me rappeler avoir trouvés chez Bourdieu, parce qu'ils sont pratiqués avec grand art par certains de nos plus éminents professeurs de classes préparatoires, ici à Chateaubriand.

d'une société *particulière*, que l'opposition proposée par Florence Dupont⁴ entre culture froide et chaude permettrait de comprendre. « Culture froide » celle qui glorifie le monument, l'écriture, l'énoncé ; « culture chaude » celle qui exalte l'événement, l'oralité, l'énonciation. Depuis la première, le rock et la techno seront raillés pour leur pauvreté formelle ; la musique classique ou le musée apparaîtront comme ennuyeux, coupés de la vie aux yeux de la seconde (pensons au corps du public dansant et frénétique, criant sa joie ; ou immobile et retenu, ravi dans un silence respectueux). Soit. Mais l'enseignement d'un savoir de la pêche, même très savant, ne livrerait rien de ce monde à la fois à part et essentiel à la vie en commun qui est la littérature. Univers si riche qu'il participe aux deux cultures précédentes (poèmes d'Artaud à éructer, de Mallarmé à ciseler). Et la perte en serait bien *générale*, tant ce patrimoine culturel est aussi un moyen très précieux de sortir de soi, de s'ouvrir aux autres, de rompre avec de multiples aliénations. Je suis professeur de lettres pour cela, plus que pour la seule jouissance esthétique que la littérature procure, et dont Bourdieu n'a pas tort de blâmer la récupération idéologique et sociale. En effet, aller à l'opéra et lire Racine ont été l'apanage d'une classe sociale montante (vers la domination), à la recherche de marques de distinction propres.

La hiérarchisation est de toute manière inhérente à l'appréciation du beau, le plaisir étant physiologiquement une expérience de degré et d'intensité, qu'il s'agit toujours de relativiser. La dimension sociale est dès lors nécessaire puisque le goût ne peut s'éprouver seul ; l'amateur pratique comparaisons et confrontations, y compris avec soi-même (on n'aimera pas à dix ou vingt ans d'écart la même œuvre, le même artiste, le même genre). La sociologie de la culture a par ailleurs sévèrement émendé les analyses de Bourdieu. Dans un ouvrage récent⁵, Bernard Lahire a souligné combien il fallait plutôt parler de « dissonance » ou de « consonance » avec le modèle trop rigide, *idéal-type*, qui attacherait les plus formés scolairement et les plus riches socialement aux usages culturels les plus légitimés. Le karaoké est plus pratiqué par les cadres alors qu'il est jugé faiblement légitime⁶, et tout le monde ou presque regarde des émissions stupides à la télévision. Les données apparaissant dans *Les Héritiers* ou *La Distinction* sont souvent sujettes

4. DUPONT (Florence), *L'Invention de la littérature, de l'ivresse grecque au livre latin*, Paris, La Découverte, 1994, p. 18.

5. LAHIRE (Bernard), *La Culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2006.

6. *Ibid.*, p. 99.

à caution⁷, et surtout le processus semble aller dans le sens d'une fragilisation des monopoles de légitimité culturelle, concurrencés par des « moyens de résistance ou d'indifférence collectivement constitués⁸ », dont Internet n'a fait qu'amplifier l'effet. On n'aura plus honte de lire des « BD », accueillies dans des musées et dont les auteurs sont reconnus, on se revendiquera d'une passion pour le cinéma asiatique, encore hier reclus dans la zone des séries B. Le professeur ajoutera que cette résistance à la hiérarchisation esthétique est un des traits distinctifs de l'art moderne lui-même, sous la forme de la décontextualisation, du renversement des jugements esthétiques convenus, depuis au moins Rimbaud, Apollinaire, les surréalistes.

Du coup, la cote du capital culturel varie, Bourdieu en était bien conscient, au détriment d'un modèle qui recule, celui de la culture générale littéraire, et au bénéfice de la culture économique et juridique (les mathématiques ayant remplacé depuis les années 1960 le latin comme matière scolaire de sélection). Disons : tant mieux pour la tragédie de Racine, qui en ressort bien expurgée de toute compromission avec le pouvoir. L'élite des années 2010 est plus avocate ou chef d'entreprise que normalienne et agrégée, s'il est bien vrai que la société a surtout besoin de cadres et d'ingénieurs, dont on n'attend pas (du tout) qu'ils déclament les *Géorgiques* dans un repas d'affaires⁹. Comme un cri du cœur lâché dans le feu de la victoire, la soirée de célébration du 6 mai 2007 marquera certainement un tournant dans les annales de la France. Les synthèses conclusives de l'enquête PISA¹⁰ (version 2006) révèlent cependant que le poids du « patrimoine culturel familial » français, c'est-à-dire selon les termes officiels « livres classiques, poésie, œuvres d'art à la maison », constitue un record européen, creusant le plus nettement les écarts entre les résultats des élèves¹¹. Mais Bernard Lahire montre que les meilleurs étudiants français, parmi lesquels nos scientifiques des classes préparatoires aux grandes écoles, « s'approprient des biens culturels aux valeurs très différentes, voire opposées dans l'ordre

7. Voici le titre du chapitre le plus convaincant de Louis Gruel : « l'art de transfigurer la médiocrité des observations en preuve a fortiori », *Pierre Bourdieu illusionniste*, op. cit., p. 67.

8. LAHIRE (Bernard), *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, op. cit., p. 53.

9. *Ibid.*, p. 568.

10. « *Programme for International Student Assessment* » (soit « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ») : selon le site officiel « PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'[Organisation de coopération et de développement économiques] OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire » (<<http://www.oecd.org/> (consulté en décembre 2010)>).

11. BAUDELLOT (Christian), ESTABLET (Roger), *L'Élitisme républicain*, Paris, Le Seuil, « La république des idées », 2009, p. 69.

des légitimités culturelles¹²». Et la consommation *high tech* pousse à acheter toujours plus d'objets très chers (en comparaison du prix d'un livre de poche), en exaltant une technophilie infantile qui déporte le désir vers un univers de sons et d'images (ô nouveaux fétiches, ô téléphone portable). L'investissement en temps et en argent s'éloignant irrésistiblement du champ de la « culture générale littéraire ». Alors oui, la tragédie de Racine risque de moins briller de son éclat de légitimité souveraine disqualifiant certains élèves, mais de luire plus de ce qui en fait la valeur intrinsèque unique.

Le mérite et le général

Que faire donc de ce programme de première année... et de sa gratuité, maintenant doublement suspecte ! Suspecte d'être inutile dans le monde de la guerre économique, elle pouvait se l'offrir, ce beau programme de première année, comme on le fait d'un joli plan de vol illimité, quand on sait que l'avion n'aura pas d'essence pour décoller. Suspecte d'être héritière de la distinction sociale, elle réintroduirait la discrimination dans des concours, épargnés grâce aux mathématiques que l'on a hissées au pinacle d'un coefficient très élevé.

En effet, outre qu'elle répondrait aux besoins nouveaux d'une société devenue technocratique puis financiarisée, l'élection des mathématiques comme outil sélectif des élèves français permettait de résoudre la question du capital culturel. On oublie toutefois trop que le latin développait aussi, à sa manière, la logique et la rigueur dans la déduction, pour preuve les services qu'il a rendus en ce sens durant des décennies (et, dans certains pays européens, on recrute encore des banquiers de la sorte). Mais il évoluait indubitablement au sein d'un univers de valeurs culturelles, inégalement réparties dans la population, contrairement aux mathématiques (dont « l'histoire » n'est entrée que récemment dans l'enseignement secondaire, et de façon anecdotique). On peut même théoriquement concevoir un système, global, dans lequel la structure logico-déductive se tiendrait toute seule, à partir de très peu de postulats axiomatiques (on se souvient des premières lignes des *Éléments* de Bourbaki), gommant ainsi presque idéalement tout prérequis d'ordre culturel.

Pour fonctionner, l'école doit, selon Bourdieu, nier le secret de son tri inégalitaire, et elle ne peut reconnaître à cause de cela « d'autres inégalités que celles qui tiennent aux dons individuels¹³ ». Si les élèves échouent,

12. LAHIRE (Bernard), *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, op. cit., p. 566.

13. BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p. 103.

c'est donc qu'ils ne sont pas doués et le problème est réglé. Admettons que la culture générale en ait été l'opérateur principal, remplacé avantageusement par les mathématiques dorénavant. Plus de discriminations culturelles exogènes, et le cours se suffit à lui-même quasiment parfaitement. Force est pourtant de constater que l'on a juste déplacé le poids de l'explication par le don naturel ! Car si un domaine met bien à nu la variété des dispositions naturelles¹⁴, c'est bien les mathématiques (toutes aides parentales égales par ailleurs). En tant que langage, il est plus ou moins bien compris et appris selon les individus¹⁵. Cela montre bien que reprocher à la culture générale d'arguer fallacieusement sur les talents littéraires, et les facilités d'expression des élèves, est un mauvais procès. C'est tout simplement qu'une matière scolaire ne peut exercer une opération cohérente de classification des candidats en vue d'un diplôme, d'un concours, qu'en proportion de sa difficulté, confirmée négativement par la moins grande facilité de certains.

L'attaque de Bourdieu et Passeron contre les « dons naturels », réduits à des mythes pratiques pour éviter de dévoiler aux intéressés les privilèges des plus sociaux qui les trient brutalement, a eu des conséquences dont il faut prendre conscience. Évidemment ils ont raison en ce sens que la *distribution naturelle des qualités*, par hypothèse supposée génétiquement aléatoire et donc égale au sein de la population, n'existe jamais dans la réalité. L'écrivain Pierre Bergounioux, aussi professeur en collège, le rappelle : « on n'a jamais affaire à la nature, à des esprits nus, virginaux et nos jugements n'émanent pas d'un entendement pur, natif¹⁶ ». L'imprégnation sociale et familiale module, dès le début de la vie, la puissance de l'inné par la tempérance du marqueur social de l'acquis. Mélancolique loi, celle qui établit que le talent, pour l'immense majorité qui en est dotée, restera une virtualité jamais actualisée. Pour certains, c'est même une régression de l'intelligence que l'école permet d'établir pernicieusement. Avant d'être mal noté, l'enfant ne savait pas qu'il méritait de l'être, comme ses élèves « ignorants qu'ils étaient de leur ignorance¹⁷ » et Bergounioux

14. Ce qui repose finalement la question du mérite : « on peut se demander si l'on est plus responsable de son goût pour les mathématiques que de son penchant pour la sieste. Comme Nozick, on peut penser que, si le soldat courageux mérite une médaille, il n'est pas sûr qu'il mérite son courage » (DUBET [François], *Faits d'école*, Paris, École des hautes études en sciences sociales, 2008, p. 225). Cette remarque... mérite réflexion.

15. Le succès mondial des compétitions sportives, exaltant au fond les différences génétiques, est une troublante négation de cet univers du mérite (voir l'affaire de l'athlète amputé, Oscar Pistorius, interdit de course à cause/malgré ses prothèses de carbone ; voir aussi, par exemple, QUÉVAL (Isabelle), *S'accomplir ou se dépasser : essai sur le sport contemporain*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des sciences humaines », 2004).

16. BERGOUNIOUX (Pierre), *École : mission accomplie*, Paris, Les prairies ordinaires, 2006, p. 84.

17. *Ibid.*, p. 32.

se désolent encore : « tant d'enfants [sont] rendus ignorants et sots, déçus, par l'ordre social du prodige qu'ils annonçaient¹⁸ ». Difficile d'être réduit à une telle impuissance, s'il est vrai que « la médiocrité, la nullité scolaires sont des propriétés socialement constituées que l'école constate sans pouvoir les changer. L'action politique, seule [le peut]¹⁹ ».

Il est toutefois intéressant de s'interroger sur le continu discrédit subi par le mérite, qui a fini d'ailleurs par ne plus signifier « l'emploi satisfaisant de l'intelligence naturelle », ni même plus neutralement « la capacité satisfaisante à résoudre un problème donné » mais « les efforts qui ont dû être faits pour, partant d'un point A donné, arriver à un résultat B ». C'est ce sens plus américain qui a fondé la politique d'*affirmative action* (« discrimination positive »), et qu'a popularisé une phrase célèbre du Président Johnson en 1965, stipulant que l'on ne traite pas honnêtement les coureurs seulement en les plaçant sur la même ligne de départ (son exemple, d'importance historique évidente, jouant peut-être sur le mot *race*, plaçait un sportif en compétition avec un esclave tout juste libéré des chaînes qui l'entraînaient²⁰). Si l'on prend en compte les réalités des efforts entrepris, et cela paraît d'autant plus souhaitable lorsque la société aggrave à vue d'œil les inégalités de richesse, on ne peut pas ne pas *bonifier*, par exemple, la note d'une jeune fille ayant dû, avant de rédiger son devoir, préparer à manger pour ses frères, qu'elle est allée chercher à la sortie de l'école, en attendant le retour tardif de sa mère (réduite à accepter les horaires éclatés d'un métier précaire).

Mais un conflit inextricable entre performances constatables et efforts fournis en amont s'alimente de ces prises en considération nouvelles. Que deviennent les exigences de la notation lorsque l'on comprend qu'elle est toujours inégalitaire et donc, dans le meilleur des cas, *injuste dans sa cohérence vers son idéal de justice* ? Ou alors autant « ne rien transmettre qui puisse être discriminant pour les enfants » selon la critique acerbe que dressent Laurent Jaffro et Jean-Baptiste Rauzy²¹. Le bilan global du collège unique semble être négatif sur ce point : selon la formule de François Dubet « les acteurs du collège ne peuvent ignorer [...] qu'ils arbitrent entre l'égalité de tous et la reconnaissance du mérite et des talents de chacun²² ».

18. *Ibid.*, p. 80.

19. *Ibid.*, p. 89.

20. "You do not take a person who, for years, has been hobbled by chains and liberate him, bring him up to the starting line of a race and then say, 'you are free to compete with all the others', and still justly believe that you have been completely fair", discours *To Fulfill These Rights*, à la Howard University, (Washington, DC), 4 juin 1965.

21. JAFFRO (Laurent), RAUZY (Jean-Baptiste), *L'École désœuvrée*, Paris, Flammarion, « Champs », 2000, p. 104.

22. DUBET (François), *Faits d'école*, *op. cit.*, p. 142.

Alors en effet, « comment naviguer dans cette double contrainte qui suppose que tous les élèves sont égaux et ont des mérites différents, et que ces inégalités de mérite ne doivent pas affecter leur égalité fondamentale²³ ? » D'une part il est bien clair que l'école ne peut rendre des jugements définitifs sur l'entier du mérite personnel ; on ne peut soutenir sérieusement que « le mérite scolaire est l'équivalent *général* de tout le mérite des individus²⁴ ». La France est un pays qui survalorise son système scolaire alors même qu'il paraît accentuer les inégalités, bien loin de l'idéal républicain fantasmé, au point que, « en fin de parcours, les petites inégalités initiales se sont transformées en grandes inégalités scolaires²⁵ ». D'autre part, parmi tous les défauts de cet idéal méritocratique, il en est un, logé à sa base, que l'on néglige habituellement. Marie Duru-Bellat²⁶ s'appuie sur plusieurs auteurs (dont la dystopie du sociologue anglais Michael Young, *Rise of the Meritocracy* de 1958) pour le déclarer : un système parfaitement méritocratique serait d'une grande violence. Si je reçois ma position sociale directement et en seule fonction de mon mérite, sans possibilité de contester les ratés éventuels de la procédure de cette nomination, je suis condamné à buter, durement, sur la finitude de mes (in)capacités, dans ce qu'elle a de plus cruel, et d'irrévocablement... injuste. La viabilité de ce modèle idéal dépend donc aussi de ses impuissances à s'établir correctement.

La magie de la culture générale

Lorsqu'ils dénoncent ce qu'ils appellent « l'idéologie charismatique », Bourdieu et Passeron mettent au jour un phénomène pédagogique tout à fait passionnant. Selon eux, la fascination que le professeur suscite chez ses étudiants résulterait d'un tour de passe-passe, et le « prestige » ne tiendrait pas tant à ses qualités personnelles qu'à un mode de communication et de transmission pipé. Prenant soin de ne jamais divulguer ses réelles attentes, et donc les moyens d'y répondre avec succès, l'enseignant confirmerait implicitement la thèse selon laquelle la réussite aux épreuves récompense un talent personnel, une sorte de don portant telle copie aux cimes de la notation quand elle en plonge d'autres tout en bas d'une évaluation, restée en grande partie mystérieuse, et partant,

23. *Ibid.*, p. 225.

24. *Loc. cit.* Je souligne le « général », très clairvoyant pour notre sujet, me semble-t-il.

25. DUBET (François), *Les Places et les chances*, Paris, Le Seuil, « La république des idées », 2010, p. 38.

26. DURU-BELLAT (Marie), « L'enfer du seul mérite », dans *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009, p. 111.

quasiment magique. Cet écran de fumée thaumaturgique dérobant à la vue de ceux qui n'en sont pas informés, d'avance, les raisons simples et objectives de l'évaluation. Pour sauvegarder aussi sa propre aura car, selon *Les Héritiers*, celui qui prendrait le risque d'« enseigner les techniques matérielles du travail intellectuel, la manière d'établir une fiche ou de constituer une bibliographie par exemple, abdiquerait son autorité de "maître" ». On peut juger cela excessif, et se dire que le temps de ces maîtres a certainement passé. Le charisme, si c'est le surplus de présence qu'un professeur possède parfois (je soutiendrais volontiers : sur le mode du théâtre), survivra à l'exposé matériel du travail intellectuel, c'est sûr. Les deux auteurs ont néanmoins raison d'attirer notre attention sur ces blocages inconscients mais réels, et très paradoxaux.

Cette question des obstacles, dressés par l'enseignant lui-même contre la transmission dont il est la source et l'instigateur, ne laisse effectivement pas de surprendre. Si la crainte d'une classe trop mauvaise, et l'inquiétude à devoir ne mettre que des notes infamantes, est relativement connue, son contraire existe aussi. Le déplaisir qu'il y aurait à être débordé par une classe *trop bonne*, qui réussirait *trop bien*. Vestiges d'un ancien rôle paternel peut-être, des préjugés suggéreraient que la qualité d'un professeur se lise à sa sévérité, ses exigences aux échecs d'un certain nombre de ses apprentis. Et cette idée se retrouve dans la notion de « constante macabre » d'André Antibi²⁷, ce tiers d'élèves dont il faut que la note basse vienne équilibrer l'ensemble, y compris dans une classe au niveau très élevé. À tout dire, je trouve *normal* de constater dans les relevés de notes, de n'importe quelle classe, quasiment la répartition en cloche de Gauss : cela reflète le même écart statistique obtenu si l'on faisait courir un groupe de personnes sur cent mètres (pour reprendre l'exemple de Johnson). On est presque toujours un peu moins bon et un peu meilleur que les autres, et on ne voit pas comment un écart-type très faible corrèlerait une quelconque réussite pédagogique. Je rétorquerais ainsi à Antibi ce que tous les élèves savent bien : mieux vaut être dans les moins bons d'une très bonne classe, que premier dans une très mauvaise (surtout si un concours extérieur va venir transcender ces frontières administratives).

Mais la note a une brutalité propre, perdurant parfois des décennies dans la mémoire. Celle d'une estimation chiffrée, pseudo scientifique donc, au quart de point parfois, qui prétend donner la valeur d'une prestation — et que l'on peut confondre, devant les autres et à ses propres yeux, avec celle de la personne. Comme l'écrivent Bourdieu et Passeron,

27. ANTIBI (André), *La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Toulouse, Éditions Math'Adore, 2003.

« quand une mère d'élève dit de son fils, et souvent devant lui qu'il "n'est pas bon en français", elle se fait complice de trois ordres d'influences défavorables²⁸ ». Ses résultats étant dépendants de son milieu, « elle transforme en destin individuel ce qui n'est que le produit d'une éducation et qui peut encore être corrigé²⁹ » ; elle extrapole à mauvais titre une performance ponctuelle en assénant un jugement définitif ; elle suggère à l'enfant qu'il *est* d'une nature telle ou telle. Toutefois Jaffro et Rauzy ont bien raison d'ironiser sur la phobie de la courbe de Gauss, tant il est très « étrange que l'on puisse avoir un sentiment si vigoureux [de haine] à l'égard d'une entité seulement mathématique³⁰ ».

Sans abuser de la psychanalyse de la rétention, on peut ne pas se satisfaire des explications par la magie (depuis 1964 notre système a quand même diffusé, quoique maladroitement, voire caricaturalement, quelques principes pédagogiques fondamentaux). L'idée du capital est peut-être celle qui reste la plus pertinente, par-delà la pure domination de classe, car elle induit la problématique d'un *partage*. Être professeur c'est avoir aimé assez des choses pour les étudier longtemps (et y exceller parfois, mais ce n'est pas nécessaire). Couramment, c'est aussi avoir le goût de l'explication, de la levée de l'obscurité et de la victoire sur l'obstacle de l'intelligence encore maladroite que l'on accompagne³¹. Dans le cas contraire, on comprend que l'on peut très bien être professeur et ne pas avoir l'envie du partage de ce qui reste ressenti comme une richesse personnelle. Quel enseignant n'a pressenti qu'il distribuait parfois des points comme de l'or de sa poche ? C'est aussi que l'attitude devant les bons élèves est ambivalente. Le professeur peut se reconnaître dans ce dernier, ou s'irriter de sa réussite ; prendre sa participation active comme un encouragement, ou un défi latent.

Ainsi le cours de méthode de culture générale, axé sur des épreuves de concours dont on mesure chaque année la conformité avec les contraintes que l'on doit sans cesse expliciter, y compris pour soi-même, pour en saisir les consignes les plus claires, constitue une réponse à cette tendance possible de la prestidigitatation, à la rétention mauvaise. Pas de magie, pas de rituel, mais au contraire une promesse en termes très clairs. Véritable contrepoint à l'immensité des horizons théoriques, on s'engage là dans une maîtrise méthodique d'un exemple codifié.

28. BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *Les Héritiers*, op. cit., p. 109.

29. *Loc. cit.*

30. JAFFRO (Laurent), RAUZY (Jean-Baptiste), *L'École désœuvrée*, op. cit., p. 105.

31. Pierre Bergounioux, encore : « la plus belle chose que j'aie jamais vue, tout compte fait, c'est l'intelligence des enfants, le rayonnement quasi visible et comme surnaturel de la pensée à l'état naissant » (*École : mission accomplie*, op. cit., p. 79).

Analyse d'un texte d'idées, mise au jour du plan argumentatif, organisation en parties, rédaction claire et expression synthétique, comptage des mots, adaptation aux divers critères exigés. Pas de constante macabre inconsciente ! On peut raisonnablement promettre que, pour peu qu'il n'y ait pas trop de lacunes dans la rédaction et un minimum d'analyse, il est tout à fait possible d'obtenir une note qui ouvrira les portes d'une grande école après deux ans d'entraînement.

L'entretien, ou comment enseigner à paraître ce que l'on est sans être ce que l'on paraît

La majorité des professeurs en classes préparatoires a comme ultime tâche de former aussi ses étudiants aux oraux, dans l'espoir qu'ils passeront la première barre sélective de l'écrit. Dans le sillage du programme de première année, puis du thème de la seconde, à quoi pouvait-on s'attendre ici ? Peut-être à des questions sans borne prédéfinie, aptes à évaluer le « hors piste » culturel des candidats, moins à la façon des QCM ou des jeux de connaissance que tendues vers un idéal de problématisation pertinent. C'est bien le cas, mais pour la seule École des hautes études commerciales (HEC), en tête des cotes de reconnaissance. Pour toutes les autres, il s'agit de passer avec succès « l'entretien de personnalité ». Réfléchir un peu à ce qu'il représente, et aux raisons pour lesquelles ce sont les deux professeurs de culture générale qui en sont chargés (un collègue de langue, par exemple, aurait sans conteste des avis éclairants à ce sujet) est instructif.

Comment faire pour répondre efficacement à ces batteries de questions touchant aux goûts, aux pratiques sportives, aux expériences diverses (selon des listes non limitatives) ? Comment avancer dans la jungle des éléments biographiques, hérissée de pointes aptes à blesser par tant de discriminations que l'on imagine aisément ? Je professe en la matière une préparation rigoureuse, et surtout pas le naturel franc et naïf, impossible le jour d'un oral. Une école qui clame dangereusement « soyez vous-même ! » fait précéder cela d'un conseil plus ambigu : « n'hésitez pas à mettre en valeur votre authenticité et votre personnalité³² ». Mise en valeur qui relève d'une démarche réfléchie, plus du tout spontanée... Tenir le fil du spontané et de la réflexion, c'est très exactement la méthode que je recommande, c'est-à-dire travailler une *rhétorique de la sincérité*. Paraître sincère, devant un jury qui sait que ce n'est pas possible, et sait

32. École Audencia, brochure 2010 consultée en ligne.

que le candidat a travaillé sa sincérité parce qu'il sait lui aussi qu'elle est à proscrire, voilà le défi. On connaît les attentes³³, et l'on doit y répondre sans sembler les avoir trop devancées ni anticipées par calcul. Oui il faut aimer l'esprit de compétition, oui il faut aimer le travail en groupe, oui il faut être curieux du monde et goûter les voyages. Et au fond le caractère ouvragé de la performance, à mon avis, est en soi une gratification pour le jury, traité professionnellement en conséquence, quand quelqu'un jouant son oral sur le culot de la franchise « cool », au fond, l'insulterait.

Une autre école replace fort pertinemment l'entretien dans le fil des épreuves, les candidats présents à l'oral étant déjà sélectionnés en tant qu'*admissibles* : « les épreuves écrites ont permis de tester le candidat sur son niveau d'assimilation des connaissances scolaires et son aptitude à les utiliser. L'épreuve d'entretien ne constitue donc pas un oral de connaissances mais doit permettre malgré tout, de vérifier un certain niveau de culture générale et de culture économique³⁴ ». Tout est dans le « *malgré tout* » ! On a fait un sort à la dimension scolaire, passons à la culture générale (et ici, mais c'est très spécifique, à l'économie). Or cette opposition entre un contrôle scolaire un peu dévalué face à l'entretien, pour *passer* à la culture générale, est justement au cœur de la dénonciation de Bourdieu.

Passeron et lui alertent notre attention sur la disqualification très paradoxale (et, on peut le vérifier, toujours de mise) de ce qui est « scolaire » par les acteurs mêmes qui, promouvant l'école, devraient se féliciter qu'une telle qualité soit celle de leurs élèves. Pour eux, ce mécanisme de dénigrement vicieux est la preuve d'une volonté de restauration des distinctions de classe : marquer sa supériorité sur les laborieux, c'est rappeler que leur échappera toujours ce qui est le plus précieux parce qu'épargné par la démocratisation des savoirs. C'est-à-dire précisément les valeurs d'essence aristocratique. « 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'école³⁵ ? » La culture générale serait cet espace de réinvestissement souverain des seuls héritiers, dévoilant ainsi le vrai visage du rapport de domination à l'œuvre. Tout ce qui a été préservé

33. La dénégation confine souvent à la prétérition : « [l'école] ne *recherche* pas un profil en particulier mais est *attentive* aux personnes ouvertes, curieuses, imaginatives et sachant communiquer leurs centres d'intérêt. » ([École supérieure de commerce de Paris] ESCP Europe, brochure 2010 consultée en ligne <<http://www.esceurope.eu/fr/>>).

34. Bordeaux Management School (BEM), brochure 2010 consultée en ligne <<http://www.bem.edu/fr/>>.

35. BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *Les Héritiers*, op. cit., p. 33.

de la transmission institutionnelle viendrait s'y réfugier, d'où le système d'oppositions multiples : « brillant » vs « sérieux », « distingué » vs « vulgaire », « cultivé » vs « besogneux ». L'ennemi absolu étant alors la « *cuistrerie*³⁶ ». Mot effectivement très intéressant car il combine le défaut rédhibitoire pour l'aristocratie de la pédanterie, déjà reproché aux classes en voie de promotion sociale (« femmes savantes », « bourgeois gentilhomme ») à celui de la vulgarité de basse extraction (on aura reconnu la « cuisine » dans le terme, et ses employés de fourneaux...).

Historiquement la démonstration est imparable. Le capital culturel départage les candidats à l'élection sociale comme le capital financier le fait, et *La Distinction* rappelle comment la première moitié du XVII^e siècle vit les « Doctes », tel le fils de notaire Chapelain, s'opposer aux « Mondains ». Les premiers sont instruits et bâtissent des échafaudages esthétiques et théoriques pour justifier de leurs goûts, de leurs préceptes, à quoi les seconds rétorquent par cet art forcément indéfinissable, puisqu'il ne faudrait pas risquer de le diffuser vers le bas, de l'aisance, des « Agréments » et de « l'Esprit ». Le Chevalier de Méré, parangon de cet art de la conversation, fut ainsi le chantre de la supériorité des « manières » sur l'acculturation maladroite. Adversaire de tout « ce qui sent l'art et l'étude » il vante le naturel, qui est donc celui de la naissance. Dans un passage opportunément cité, on lit que « les gens du monde sont quelquefois obligés de se mêler de tout, et même de ce qu'ils savent le moins³⁷ ». Exactement comme le candidat à un oral de concours ! On peut difficilement réussir (il faut beaucoup de chance) si on ne déborde pas le jour J les strictes limites de ce que l'on maîtrise vraiment. Et selon Méré, « celui qui se mêle d'une chose, quoi qu'elle soit très difficile, s'y doit pourtant prendre d'une manière si dégagée qu'on en vienne à s'imaginer qu'elle ne lui coûte rien³⁸ ». Excellent conseil pour cette épreuve.

Ici, je propose de retourner le défaut en qualité, la reproduction en possibilité d'émancipation. Quelle chance que cette importance de la performance oratoire de l'entretien : elle se travaille, quand les éléments factuels dont dispose le candidat (ses voyages à l'étranger, ses expériences professionnelles dans un monde profondément injuste pour les stagiaires et débutants, ses goûts culturels, etc.) sont une donnée imparable (je déconseille de mentir à ce sujet, le jury finit toujours par le voir, et cela fragilise le menteur quand la rhétorique de la sincérité peut assumer une part de mise en scène). Et je pense vraiment que celui

36. BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *La Reproduction*, op. cit., p. 240.

37. BOURDIEU (Pierre), *La Distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, p. 76.

38. *Loc.cit.*

dont les deux parents ont « fait HEC » n'a pas automatiquement d'avantage majeur sur un fils de paysans : le premier pourra irriter à sembler considérer normal pour lui d'intégrer l'école, ou peu s'en faut, le second impressionner par sa volonté de réussite. Les entretiens se déroulent devant des jurys dont la plupart comprend un ou deux chefs d'entreprise. Leur parcours, leur métier, leur vision de la société ne présupposent pas inévitablement cette ancienne domination de classe ; ils sont au contraire très sensibles aux valeurs de mérite personnel, renforcé et prouvé par l'ambition d'un parcours social. Les dérives possibles d'un entretien d'embauche (dangereuse question que l'on finit toujours alors par se poser : « ai-je envie d'avoir tous les matins celui-ci ou celle-là comme collaborateur » ?) sont contrecarrées par le mandat de l'école qui les recrute pour une mission bien définie, fournir de futurs étudiants intéressants, instaurant une mise à distance entre membre de jury et prochains admis qui me paraît très saine.

La dynamique de préparation transforme donc l'implacable fatalité sociale en des sortes de *jeux* (certes imposés, mais ce sont les plus importants), dont, sans cesse, des conseils raisonnés et discutés viennent baliser l'apprentissage. Bonne nouvelle : l'entretien se prépare, on se forme et on se corrige, on y progresse. Prendre la parole, se tenir, se rendre sympathique à un premier contact officiel, cela s'apprend. Et d'autant mieux qu'on a réfléchi ensemble en faisant de la discrimination intériorisée le sujet d'un cours (reprenez le tableau, cela entre dans le programme par plusieurs entrées). Problématisant consciemment le plus secret de l'*habitus* social, habituellement tu. Et je trouve qu'il est très enthousiasmant, quoique un peu angoissant au début, de proposer à de jeunes gens d'une vingtaine d'années de pouvoir travailler sur leurs matériaux biographiques, afin qu'ils réfléchissent à qui ils sont et paraissent être, d'où ils viennent, quels seraient leurs qualités et défauts (gageures pour chacun d'entre nous). Accepter la dimension narcissique de la vie sociale, ne pas s'y soumettre aveuglément, prendre conscience des enjeux de la représentation, posséder une maîtrise oratoire minimale qui délivre et assure une certaine sécurité. Et plus encore : envisager sa jeune vie comme un projet, dont on peut discuter, que l'on apprivoise, que l'on peut orienter dans un sens.

Conclusion : la promesse de la culture générale

Finalement on l'aura compris, le dispositif pragmatique de ces deux années me semble pouvoir répondre point par point à toutes les objections

de Bourdieu, non pas en les disqualifiant mais en les prenant au contraire très au sérieux.

Le programme de première année est une occasion (peut-être unique) de construire comme objet d'enseignement ce qui normalement échappe à la transmission scolaire. Elle est offerte, on peut s'en saisir. D'autant qu'il n'est pas question de remplir toutes les cases du tableau, mais d'aborder cette fausse matière pour ce qu'elle est : une invitation à une vision transversale, propice à développer aussi une vision nouvelle du processus d'apprentissage. Le flou de la notion (au sens conceptuel et politique) est contrebalancé par des exigences des plus explicites, vérifiables et vérifiées : les cours de méthode sont là pour expliciter, sous l'éclairage le plus cru des concours à venir, tout ce qui fonde les attentes et les réquisits d'un exercice intellectuel, lesté de gratifications sociales transparentes. Tout cela revenant (à la petite échelle d'un cours, à l'immense échelle d'un individu, lors de deux années capitales pour lui) à lutter contre les privilèges les plus injustes, ceux de la restriction d'accès au patrimoine de la culture, et leurs conséquences discriminatoires. Enfin, la préparation de l'entretien de personnalité est un vecteur exceptionnel pour poser comme un travail, perfectible donc, l'usage de l'habitus social et percevoir sa vie comme un projet. Tenter de l'extraire, par la pensée déjà, de l'emprise de tant de déterminismes. Et ces deux années imposent l'urgence nécessaire et une concentration des moyens bienvenues contre le « gaspillage ostentatoire d'apprentissage³⁹ », symptôme selon Bourdieu du refus de partager réellement la culture valorisée. À l'échelle de l'établissement, ici au lycée Chateaubriand, la volonté de recruter des préparateurs venant de milieux les plus variés (par un taux de boursiers très élevé par exemple) conforte cet espoir, fondé justement sur l'élitisme et les enjeux de ces filières.

C'est donc une promesse que formule la culture générale.

Nous avons vu combien elle nous place, professeur comme étudiant, dans une posture transversale, orientée par la logique de décroisement. Il s'agit à chaque fois d'user non d'un savoir mais d'une méthode, de la capacité à « apprendre à apprendre » encore. Lorsque l'on se déplace ainsi, que l'on sort des cadres d'un champ disciplinaire, culturel, institutionnel, on se retrouve d'une certaine façon un débutant, on mesure son ignorance, en même temps qu'on reconstruit, qu'on s'aperçoit que l'on sait quand même des choses qui se révèlent pertinentes. Dans cette perspective, personne n'est ni tout à fait savant ni tout à fait ignorant, car il n'y a aucun

39. BOURDIEU (Pierre), PASSERON (Jean-Claude), *La Reproduction*, op. cit., p. 204.

domaine de la culture, au sens le plus ethnologique, qui ne puisse trouver son équivalent dans un autre domaine. Chacun doit parcourir selon cette belle idée de Jacques Rancière « le chemin de ce qu'il sait déjà à ce qu'il ignore encore mais qu'il peut apprendre comme il apprit le reste⁴⁰ ».

Or cette promesse démocratique chamboule les hiérarchies culturelles. Le succès des jeux populaires de culture générale le montre, je pense. Les questions portant sur une émission de télévision ou un jeu vidéo aussi bien que la comédie sous Louis XIV font sourire ou grimacer la culture savante. Suggère-t-on vraiment que Molière vaut un présentateur télé, et Shakespeare une paire de bottes⁴¹ ? J'en doute. Non, ce que ces questions laissent entendre, c'est qu'un élément complètement extérieur, encore, au champ constitué de la culture pourra un jour, peut-être, se voir assimilé par elle. *La culture en tant qu'elle n'est pas close sur un patrimoine mais potentiellement ouverte à des formes nouvelles*. Soutenir cette conception de la culture générale, c'est postuler qu'un jour il sera possible que certaines productions du cinéma, du rock, de la télévision, de la bande dessinée, des jeux vidéos, etc. (ce dernier mot est le plus important) puissent intégrer le domaine culturel le plus légitime.

Ce qui est alors *universel* n'est plus du tout l'alibi de classe exploré par Bourdieu, mais bien au contraire la propension du culturel à sa propre acculturation, jusque par des œuvres au statut éventuellement jugé « bas », et souvent plébiscitées en premier par le goût populaire. Ce qui ne veut pas dire que les œuvres de la télévision ou des jeux vidéos soient équivalentes à celles de la peinture ou du cinéma, contrairement à ce que l'on a tendance, du point de vue de la culture légitime, à percevoir comme une menace d'un relativisme effectivement critiquable. Personnellement je maintiens sans difficulté que la teneur culturelle de *Phèdre* dépasse, selon des critères explicites, celle de la pêche. Non, ce qui est le plus important est ceci : la culture générale « ne signifie pas l'égalité de toutes les manifestations de l'intelligence mais l'égalité à soi de l'intelligence dans toutes ses manifestations⁴² ». Voilà ce qu'elle nous apprend quand on l'enseigne, et quand on l'expérimente.

Belle promesse ; absolument indispensable.

40. RANCIÈRE (Jacques), *Le Spectateur émancipé*, Paris, La Fabrique éditions, 2008, p. 16.

41. Pour reprendre une fameuse formule, de Tolstoï, remise au goût du jour par Alain Finkielkraut en 1987 dans *La Défaite de la pensée* (Gallimard).

42. Je démarque Rancière, qui parle ici de « l'émancipation intellectuelle » inspirée de Jacotot, c'est-à-dire précisément ce que je défends pour la culture générale. RANCIÈRE (Jacques), *Le Spectateur émancipé*, *op. cit.*, p. 16.