



Une vocation populaire. Culture et inculture des futurs maîtres d'école

Olivier Bruley

► To cite this version:

Olivier Bruley. Une vocation populaire. Culture et inculture des futurs maîtres d'école. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02292810

HAL Id: dumas-02292810

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02292810>

Submitted on 20 Sep 2019

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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention premier degré

UNE VOCATION POPULAIRE

Culture et inculture des futurs maîtres d'école

Mémoire présenté par **Olivier Bruley**

Sous la direction de **M. Gilles Béhotéguy**

À LA MÉMOIRE DE DOMINIQUE AUTIÉ
TYPOGRAPHE, ÉDITEUR, ÉCRIVAIN
HOMME DE CULTURE
AMI

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, M. Gilles Béhotéguy, de m'avoir laissé une grande liberté dans l'organisation de mon travail et d'avoir accepté de diffuser auprès de ses étudiants du site de Pau de l'ESPE d'Aquitaine le questionnaire qu'il m'a aidé à concevoir dans le cadre de cette recherche. Je remercie également Mme Estelle Blanquet, qui a bien voulu me communiquer les résultats du questionnaire de positionnement en français auquel ont répondu les étudiants en Master 1 MEEF mention 1^{er} degré de l'ESPE d'Aquitaine au début des années universitaires 2016-2017 et 2017-2018, conçu par Mme Nadine Beuter et dont les données ont été traitées par Mme Lise Iraçabal. Je remercie encore Mme Sandra Métaux de m'avoir communiqué les résultats de l'évaluation diagnostique en arts plastiques qu'elle a fait passer à ses étudiants du site de Mont-de-Marsan de l'ESPE d'Aquitaine lors de l'année universitaire 2018-2019. J'adresse également mes vifs remerciements à Célia Himmesoète et à Clément Daney, dont la compagnie pendant les nombreuses heures de travail à la bibliothèque de l'ESPE m'a permis d'ajouter au plaisir de l'étude celui de la camaraderie et de l'amitié. Je remercie enfin une deuxième fois Clément Daney pour l'aide technique qu'il m'a apportée au moment de l'impression de ce mémoire.

Sommaire

Remerciements	5
Sommaire	7
Introduction	9
1. Culture et cultures	13
1.1. “Prélude musical” : musique et musiques	15
1.2. Le mot « culture »	29
1.3. Culture et sciences humaines.....	39
1.3.1. Le mot « culture » dans les dictionnaires spécialisés	39
1.3.2. Culture et sociologie.....	43
1.3.3. Culture et civilisation dans la philosophie allemande	47
1.3.4. Culture et anthropologie	52
1.4. Culture et philosophie	58
1.4.1. La langue de la culture	58
1.4.2. La nature de la culture	69
2. Étudiants et culture	81
2.1. Ce que l’institution scolaire attend des futurs enseignants	83
2.1.1. Attendus en matière de culture	83
2.1.2. Attendus en matière de maîtrise de la langue	85
2.2. La culture des étudiants.....	88
2.2.1. Age, sexe et formation des étudiants avant leur entrée à l’ESPE	88
2.2.2. Représentations des étudiants sur la culture.	92
2.2.3. Le niveau de culture des étudiants.....	100
2.2.4. Les pratiques culturelles des étudiants	111
2.2.4.1. Comment les étudiants se cultivent	111
2.2.4.2. Les pratiques sportives des étudiants.....	115
2.2.4.3. Les pratiques artistiques des étudiants.....	124
2.2.4.4. Etudiants, médias et sorties culturelles.....	128
2.2.5. Les nourritures culturelles des étudiants	133

2.2.5.1. Films et musiques préférés	134
2.2.5.2. Les lectures des étudiants	141
2.3. La langue des étudiants	148
2.4. Portrait de l'étudiant moyen	152
Conclusion.....	155
Liste des tableaux	159
Bibliographie	163
ANNEXES	169
Annexe I : Questionnaire réalisé dans le cadre de ce mémoire	171
Annexe II : Evaluation diagnostique en arts visuels.....	177
Annexe III : Test de positionnement de français.....	185

Introduction

Le mot « culture » a deux acceptions figurées de sens fort différents, même s'il est possible d'établir entre ceux-ci un lien, qui explique d'ailleurs comment il s'est produit que le même mot a servi à désigner deux réalités si distinctes. Dans le syntagme « culture générale », la culture est en effet comprise comme un ensemble de connaissances acquises grâce à une activité intellectuelle (la culture de l'esprit) qui n'est autre que l'effort par lequel une personne forme son esprit. Qu'il désigne l'activité qui permet d'acquérir le solide bagage intellectuel que constitue la culture générale ou le bagage lui-même, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances sans la maîtrise desquelles une personne ne peut être dite cultivée, le terme « culture » renvoie ici à l'idée de *vie de l'esprit*. En revanche, dans une phrase comme « La culture grecque était esclavagiste », le sens du mot est tout autre et renvoie à l'idée de *manière d'habiter le monde*. La culture est alors un synonyme du mot civilisation entendu comme aire géographique et culturelle d'un groupe humain se différenciant par sa manière de concevoir et d'occuper le monde. Elle est ce qu'Edward B. Tylor appelle un « tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société¹ » et renvoie donc à la vie des peuples, à leurs manières d'habiter le monde. Remarquons que Tylor commence par citer la connaissance dans son énumération des composantes de la culture comme manière d'être au monde pour un groupe humain donné. C'est en effet parce que la culture comme *vie de l'esprit* (ce que Tylor appelle « la connaissance ») est un élément de la culture comme *manière d'habiter le monde*, et même un élément très représentatif de la singularité d'une culture, que l'acception du mot « culture » a pu s'étendre de son premier sens figuré de *vie de l'esprit*, à son second sens, beaucoup plus large, de *mode de vie* de tout un groupe humain.

¹ Cité par Claude Calame, « Nature et culture », in Sylvie Mesure et Patrick Savidan (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2006, p. 819.

Mais si le mot « culture » a les deux acceptions qu'on vient de dire, se pose une question éminemment problématique dès lors qu'on veut traiter du sujet : de quelle culture parle-t-on ? Rapportée aux étudiants qui ambitionnent de devenir professeurs des écoles, dont nous faisons ici l'objet de notre étude, cette question peut être ainsi formulée : qu'est-ce, aux yeux des étudiants, que la culture ? S'agit-il de la culture entendue comme culture générale, ainsi que semble naturellement le suggérer le milieu dans lequel ceux-ci souhaitent exercer leur métier (l'école), ou la culture correspond-elle pour eux à un ensemble de pratiques et de représentations caractéristique de tout type de groupe humain particulier (y compris le groupe social ou générationnel) sans qu'il y ait lieu d'établir de hiérarchie entre les différentes cultures ? Formulée de façon moins théorique, la question revient à demander quelle est la culture des étudiants, au second sens figuré du mot tout d'abord, et la question est alors d'ordre sociologique ; puis au premier sens figuré, et la question porte alors sur le niveau, réel ou supposé par ceux-ci, de la culture des étudiants, et donc, implicitement, sur leur aptitude à transmettre une culture générale aux élèves.

Depuis 2015, le mot « culture » est entré dans l'intitulé du nouveau *Socle commun*, qui est désormais dit *de connaissances, de compétences et de culture*, mais le terme n'y est pas explicitement défini : le texte du *Socle commun* ne semble pas faire de distinction entre les deux sens. Cette absence de distinction est tout particulièrement frappante dans la présentation du domaine 5, « Les représentations du monde et l'activité humaine » :

« Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. Il s'agit de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique. Ce domaine conduit aussi à étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés. Il initie à la diversité des expériences humaines et des formes qu'elles prennent : les découvertes scientifiques et techniques, les diverses cultures, les systèmes de pensée et de conviction, l'art et les œuvres, les représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre la condition humaine et le monde dans lequel ils vivent¹. »

L'intitulé du domaine, d'une part, qui évoque « [l]es représentations du monde », et, d'autre part, le début de la présentation qui en est faite, par la référence au monde que les êtres

¹ *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf>, consulté le 12/01/2019.

humains « habitent », semblent indiquer que c'est en son second sens figuré qu'il faut entendre le mot, celui de manière d'habiter et de concevoir le monde. Cette acception est d'ailleurs confirmée par la nécessité d'« étudier les caractéristiques des organisations et des fonctionnements des sociétés¹. » Mais aussitôt après, l'expression « diverses cultures » (dont le pluriel et le qualificatif semblent bien indiquer qu'il faut ici toujours entendre le mot en sa seconde acception figurée, celle qui en fait un synonyme de « civilisation ») figure dans une énumération des nombreuses composantes de la culture en ce même second sens, ce qui, en bonne logique, est peu cohérent, puisque c'est mettre sur le même plan le tout et les parties. Parmi ces composantes sont cités « l'art et les œuvres », qui relèvent quant à eux plus spécifiquement de la culture en son premier sens figuré, celui qui renvoie à la vie de l'esprit. S'il est vrai que la culture de l'esprit est une composante de la culture comme civilisation, on voit bien que la polysémie du mot entraîne presque mécaniquement une imprécision dans le maniement de deux notions qui, bien qu'ayant entre elles un rapport de contiguïté (l'une est la partie de l'autre), désignent néanmoins des réalités d'ordres très différents. Aussi est-il nécessaire, avant de mener toute étude sur la culture des étudiants futurs professeurs des écoles, de définir précisément les deux notions que recouvre le terme « culture » et donc de rappeler ce qui les fonde comme distinctes (*cf.* la première partie de ce mémoire, « Culture et cultures »). Ce travail de définition une fois effectué, il est possible de mener une étude de la culture des étudiants (*cf.* la deuxième partie, « Etudiants et culture »), c'est-à-dire une étude de leur culture entendue dans chacun des sens correspondant aux deux notions préalablement définies dans la première partie.

¹ *Ibidem.*

1. Culture et cultures

« En toute occasion, nous devons nous souvenir de ce que, pour les Romains, – le premier peuple à prendre la culture au sérieux comme nous –, une personne cultivée devait être : quelqu'un qui sait choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans le passé. »

Hannah Arendt

1.1. “Prélude musical” : musique et musiques

Dans un article paru dans *La Nouvelle Revue Française* en 2001, Lakis Proguidis s'indignait d'un fait qui lui semblait être passé trop largement inaperçu. Il écrivait en effet :

« Il y a deux ans, France Musique a changé en France Musiques. Un s minuscule et nous voilà passés du monde des arts à celui de l'art pulvérisé selon le nombre de pays qui siègent à l'ONU, ou le nombre de cités en difficulté entourant les grandes métropoles¹. »

Depuis lors, la station de radio dont il est question s'appelle à nouveau France Musique, sans s. Mais de 1999 à 2005, c'est bien au pluriel qu'était décliné dans son nom le mot *Musiques*². On pourrait prendre la remarque de Proguidis pour la simple manifestation d'une mauvaise humeur passagère sur un sujet somme toute assez anecdotique. D'ailleurs, l'auteur ajoute lui-même, quelques lignes plus loin : « Peut-être pensez-vous qu'un s ce n'est pas énorme, que ce n'est pas d'un s que dépend le sort du monde. Et pourtant³... »

Et pourtant... Laissons de côté le sort du monde, qui n'est pas notre sujet, mais restons dans le domaine de la musique et penchons-nous sur la question que pose l'ajout d'une simple lettre, mais qui est la marque du pluriel dans notre langue. Est-il possible de parler « de

¹ Lakis Proguidis, « La Fracture esthétique », in *La Nouvelle Revue Française* n° 557, Paris, éditions Gallimard, 2001, p. 93.

² Dans l'article « France Musique » de l'encyclopédie *Wikipédia*, il est indiqué, dans la section consacrée aux logos de la station de radio, que celle-ci s'est appelée France Musiques de septembre 1999 à septembre 2005. Cf. « France Musique », in *Wikipédia*, [en ligne], disponible sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/France_Musique, consulté le 05/01/2019.

³ Lakis Proguidis, « La Fracture esthétique », *op. cit.*, p. 93.

l'essence et de l'unité¹ » de la musique, ou la musique est-elle nécessairement plurielle ? Pour le dire autrement : n'y a-t-il que des pratiques musicales, la musique n'existe-t-elle qu'à travers son interprétation sur des instruments, à un moment donné, ou bien est-il possible de la concevoir comme idée, de l'envisager comme concept, peut-elle exister en soi, dans l'esprit, et non seulement dans l'oreille ? Ou encore : la musique peut-elle être considérée comme universelle ou n'est-elle toujours qu'une construction culturelle ? Et enfin, dans une culture donnée, toute production sonore qui n'est pas que du bruit, peut-elle être considérée comme de la musique ?

Denis Laborde rend compte, dans *Les Musiques à l'école*, du débat qui oppose les tenants de l'unité à ceux de la pluralité. Les premiers tiennent que la musique est « la chose au monde la mieux partagée² » et que, s'il existe bien des formes très diverses de musique selon les régions du monde, « ce ne sont là que des occurrences, très localisées, d'une entité englobante³. » Pour eux, « le mot “musique” est un terme générique [...] qui réfère à une “idée de musique” qui, elle, est commune à l'humanité⁴. » Pour les seconds, il suffit de prêter l'oreille : « partout, dans le monde, des gens différents jouent des musiques différentes⁵. » et pour cette raison, il serait contestable « que toutes les musiques du monde puissent être fédérées en une musique immanente, commune à tous⁶. »

Ces deux conceptions de la musique constituent les deux thèses d'une controverse ancienne dont le débat qui, au XVIII^e siècle, oppose Rousseau à Rameau est un épisode célèbre. Ce dernier fonde sur les mathématiques et l'acoustique « un système universel susceptible d'une démonstration inébranlable⁷ », qui fait l'admiration quasi unanime, en France, des contemporains de Rameau, pour qui le compositeur et son œuvre théorique « semble[nt] incarner l'esprit des Lumières⁸. » Dans ce système, « [l]a musique est donnée par la nature, et l'ordre naturel qui la constitue se manifeste à travers l'harmonie, qui, elle, est

¹ *Ibid.*

² Denis Laborde, *Les Musiques à l'école*, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques à l'école », 1998, p. 11.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibid.*, p. 20.

⁵ *Ibid.*, p. 11.

⁶ *Ibid.*, p. 19.

⁷ Michaël O'Dea, « Rousseau contre Rameau : musique et nature dans les articles pour l'Encyclopédie et au-delà », in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 17, 1994, p. 138.

⁸ *Ibid.*, p. 147.

directement perceptible à l'oreille exercée¹. » C'est donc l'harmonie qui est au cœur de la musique française de l'époque, et les règles de l'harmonie passent pour des lois naturelles, desquelles il est donc possible de déduire l'universalité de la musique. A la démarche toute scientifique de Rameau, Rousseau oppose une démarche esthétique², qui trouve son origine dans l'admiration que le philosophe voue à la musique italienne. Pour celui-ci, c'est la mélodie qui doit primer, car elle seule « parle au cœur³ », ce qu'ont compris les Italiens, qui savent préserver leur musique de ce que Rousseau appelle « tout notre fracas de parties & d'accompagnement⁴ » déduit des lois de l'harmonie. Rousseau reproche à la musique française d'être trop savante. Pour lui, la musique n'est pas une donnée de la nature, que l'homme assimile par la science, mais un « produit né de sa propre expérience⁵. » L'une des ambitions de Rousseau, dès sa jeunesse, est d'ailleurs d'élaborer un système de notation de la musique simplifié, c'est-à-dire accessible au plus grand nombre. Il tente notamment de retrouver « la méthode “d'écrire par sillons, pratiquée par les anciens Grecs”⁶ ». C'est même dans l'espoir d'un grand succès, comme Rameau en avait rencontré des années plus tôt avec sa théorie sur l'harmonie, que Rousseau « monte à Paris, croyant naïvement faire fortune avec son nouveau système de notation musicale⁷. » Mais surtout, Rousseau dénonce chez Rameau « la grossière erreur qui consiste à confondre les normes d'une seule culture – en l'occurrence celles de l'Europe moderne – avec les lois universelles de la nature⁸. » L'harmonie que Rameau prétend être directement perceptible à l'oreille exercée n'est en réalité que le produit de la culture à laquelle appartient Rameau. Et si le tétacorde, par exemple, cet instrument de

¹ *Ibid.*, p. 138.

² « [L]a démarche essentielle de Rousseau dans l'élaboration de sa pensée musicale sera de prendre le contrepied de son ennemi en substituant partout l'esthétique à la science. » *Ibid.*, p. 139.

³ *Ibid.*, p. 140

⁴ Jean-Jacques Rousseau, article « Accompagnement », in *Encyclopédie*, I, 77, cité par Michaël O'Dea, « Rousseau contre Rameau : musique et nature dans les articles pour l'Encyclopédie et au-delà », *op. cit.*, p. 141.

⁵ Michaël O'Dea, « Rousseau contre Rameau : musique et nature dans les articles pour l'Encyclopédie et au-delà », *op. cit.*, p. 147.

⁶ Elizabeth Giuliani, « Jean-Jacques Rousseau, musicien et mélomane », in *Etudes* 2012/6 n° 416, p. 795. Giuliani cite Rousseau.

⁷ Michaël O'Dea, « Rousseau contre Rameau : musique et nature dans les articles pour l'Encyclopédie et au-delà », *op. cit.*, p. 135.

⁸ *Ibid.*, p. 147.

la Grèce antique, « n'est pas conforme aux principes harmoniques¹ » censément découverts par Rameau, s'il paraît beaucoup plus rudimentaire que les instruments de l'ère moderne, Rousseau conclut que c'est probablement parce qu'il correspond « au caractère de la musique de l'époque² », pour laquelle le philosophe estime que l'accompagnement instrumental était secondaire, car les Grecs, « tout occupés de leur divine poésie³ », donnaient la priorité à la musique vocale, c'est-à-dire à la mélodie, chargée de porter les vers des poètes. En s'attachant à démontrer la relativité des principes harmoniques de Rameau, Rousseau remet donc très largement en question l'universalité de la musique. Pour ce dernier, celle-ci n'est pas un phénomène naturel, mais culturel.

Dire « la musique », au singulier, c'est donc envisager celle-ci, dans la lignée de Rameau, comme étant universelle ; en parler au pluriel, c'est prétendre avec Rousseau qu'il y a autant de musiques qu'il y a de cultures. Mais dès lors qu'on opte pour le pluriel, ne pourrait-on pas être plus radical encore que ne l'était Rousseau en son temps et dire qu'il y a autant de musiques qu'il y a d'individus, ou même autant qu'il y a de moments de musiques, puisqu'il n'est jamais possible qu'un morceau soit interprété de manière absolument identique à deux moments différents, même par l'interprète le plus scrupuleux ? Quant à la diffusion de musique enregistrée, elle ne saurait permettre, elle non plus, la reproduction identique de moments musicaux, car les conditions d'écoute et les dispositions morales de l'auditeur, par exemple, varieraient nécessairement elles aussi dans le temps. D'ailleurs, disent les tenants du pluriel,

« [q]ui donc irait confondre un enregistrement sonore ou une transcription musicale avec la musique elle-même ? Ce serait confondre l'énoncé avec la situation d'énonciation. Or, l'acte d'énonciation englobe l'énoncé. [...] [L]'acte d'énonciation "inclut un locuteur qui énonce, un allocutaire à qui on s'adresse, un temps et un lieu, un discours qui précède et qui suit ; en bref, un contexte d'énonciation" [...] Qui donc irait confondre un enregistrement

¹ *Ibid.*, p. 144.

² *Ibid.*, p. 143.

³ Jean-Jacques Rousseau, article « Musique », in *Encyclopédie*, X, 900, cité par Michaël O'Dea, « Rousseau contre Rameau : musique et nature dans les articles pour l'Encyclopédie et au-delà », *op. cit.*, p. 143.

sonore (c'est-à-dire l'énoncé) avec la coprésence que met en jeu une réalisation musicale considérée dans sa dimension d'acte d'énonciation¹ ? »

La déclinaison du mot « musique » au pluriel implique donc une conception toute matérialiste de la musique, puisque celle-ci ne saurait exister qu'en “situation” et serait indissociable des éléments matériels qui en rendent la réalisation possible comme, par exemple, les instruments, grâce auxquels elle devient proprement sonore, ou comme les interprètes qui, maniant les instruments, font de la musique, c'est-à-dire font la musique (on pourrait presque dire : la fabriquent.)

Mais la musique ne peut-elle vraiment exister qu’“en acte” ? Ne peut-on pas concevoir une essence de la musique, abstraite et immatérielle, qui en précéderait la réalisation physique, la perception par les sens, l'existence matérielle et concrète ? Qu'on songe, par exemple, aux interprétations des *Nocturnes* de Chopin par Samson François et Claudio Arrau. Leurs manières de jouer Chopin sont fort différentes. Les *musiques* sont différentes, pourrait-on dire en effet. Et pourtant, tous les pianistes jouant du Chopin se réfèrent bien à la même musique, celle de Chopin, qu'il est possible d'apprendre par cœur, par exemple pour l'interpréter en concert, c'est-à-dire qu'il est possible d'avoir à l'esprit, indépendamment de sa transcription sur la partition ou de sa réalisation sonore sur l'instrument. D'ailleurs, le moment où le compositeur invente sa musique, c'est-à-dire où il la conçoit, précède nécessairement celui où il l'écrit sur la partition ou celui où il l'essaie sur l'instrument. Cette musique de Chopin que chacun peut avoir à l'esprit, dans le silence de la mémoire ou de la pensée, s'apparente fort à quelque chose qu'on pourrait appeler la musique en soi de Chopin ou l'essence de la musique de Chopin. Et même pour Chopin, de son vivant, il est possible de dire qu'il y avait une essence de la musique de Chopin, que le compositeur passa sa vie à chercher à l'intérieur de soi. On peut même concevoir qu'un compositeur n'ait pas toujours réussi à trouver, dans un œuvre donnée, la vérité de sa musique. C'est pourquoi il arrive que des interprètes se permettent quelques libertés avec certaines indications d'interprétation laissées sur la partition de son œuvre par le compositeur : parce qu'ils estiment que passer toute une carrière d'artiste à analyser et interpréter une œuvre permet de mieux la connaître que son compositeur lui-même qui, généralement, ne travaille à sa composition guère plus de quelques mois ou de quelques années. Car le travail de l'interprète

¹ Denis Laborde, *op. cit.*, p. 17-18. Laborde cite Tzvetan Todorov, *Les Genres du discours*, Le Seuil, 1978, p. 48.

n'est pas seulement de produire des sons déterminés sur un instrument, mais de rendre sensible cette pure abstraction qu'est d'abord la musique qu'il se propose de jouer, c'est-à-dire de lui donner corps, de la traduire en intentions, en mouvements du cœur. Pour ce faire, il peut arriver que l'interprète fasse des choix contestables et qui lui sont propres (comme on peut faire des choix de traduction lorsqu'on transpose un texte d'une langue dans une autre), mais, toujours, celui-ci se donne pour tâche d'explorer de bonne foi la vérité de la musique.

Theodor W. Adorno insiste ainsi sur le fait que

« [j]amais, à aucun endroit, la partition musicale n'est identique à l'œuvre ; il faut au contraire toujours saisir, dans la fidélité à la partition, ce qu'elle recèle en son sein. Sans une telle dialectique, la fidélité se change en trahison¹. »

Que la musique recèle en son sein, *a priori*, quelque chose, c'est-à-dire une vérité, à quoi il convient que l'interprète soit fidèle dans l'exécution *a posteriori*, implique qu'il y a bien une essence de la musique, qui en précède l'existence matérielle. Pour Adorno, la musique consiste précisément « dans la tension entre l'essence de la composition et l'apparence sensible². »

Tandis que Rousseau avait pu déduire la dimension culturelle de la musique à partir des prétendues limites des instruments dont disposait la Grèce antique, que les hommes du XVIII^e siècle jugeaient rudimentaires et non conformes à l'harmonie moderne, alors que, pour le philosophe, ils étaient simplement adaptés aux conceptions musicales des Anciens ; Adorno quant à lui fonde en partie sa théorie d'une vérité de la musique sur des considérations relatives aux limites des instruments dont disposait Bach à l'époque où il composa *L'Offrande musicale* et *L'Art de la fugue*. Les deux œuvres sont écrites sur plusieurs portées, mais sans que soient mentionnés les instruments auxquels celles-ci sont destinées. Adorno estime qu'il y a là une « contradiction entre la musique et le matériau sonore³ », car, d'après celui-ci, les instruments qui pouvaient servir à l'interprétation du temps de Bach ne s'accordent pas avec la spécificité des compositions dont il est question. Il pointe « en particulier l'inadéquation

¹ Theodor W. Adorno, « Bach défendu contre ses amateurs », in *Prismes. Critique de la culture et société*, Paris, Éditions Payot & Rivages, coll. « Petite bibliothèque Payot classiques », 2010 et 2018, p. 178-179.

² *Ibid.*, p. 178.

³ *Ibid.*, p. 180.

entre le timbre de l'orgue et la structure infiniment articulée¹ » des deux œuvres. De cette inadéquation, Adorno déduit que « Bach aurait [...] réservé la sonorité et légué les œuvres instrumentales de sa maturité dans l'attente d'une sonorité qui leur soit adéquate². » Autrement dit, le Cantor n'aurait certes pas composé une “musique pour les yeux”, comme disent les musicologues allemands, mais une musique pour l'avenir, une musique abstraite en attendant de pouvoir être concrétisée dans une instrumentation adaptée, dont Adorno donne comme exemples les orchestrations de Schönberg et Webern, ou celle de *L'Art de la fugue* par Fritz Stiedry.

L'idée audacieuse selon laquelle la musique pourrait précéder, dans l'esprit du compositeur, le temps où seront réunis les moyens d'une réalisation fidèle à sa vérité, implique que celle-ci est toujours historiquement située, ce qui, d'ailleurs, est conforme à la conception culturelle de la musique, puisque les cultures varient selon les régions du monde aussi bien que selon les époques. Il y a une historicité de la musique. Et c'est souvent le propre des grands compositeurs à la fois d'anticiper et de prescrire ce qui doit se produire après eux, ou du moins après le moment de l'anticipation et de la prescription. L'histoire de la musique est un mouvement permanent qui consiste dans le dépassement des apports techniques et théoriques des compositeurs du passé, dont les œuvres constituent néanmoins un corpus canonique, un patrimoine pour l'humanité. Même s'il y a souvent, au sein de la communauté musicale, des résistances contre le progrès de la musique, il est bien dans la nature de celle-ci de tendre à la modernité. L'oreille humaine étant naturellement “conservatrice”, c'est en quelque sorte flatter un mauvais instinct de l'homme que de reproduire, sans souci d'innovation, les “recettes” éculées de la musique, avec lesquelles le public est entièrement familiarisé. C'est *simuler* la musique, pour reprendre un mot de Kundera, et il y a dans cette simulation une forme de malhonnêteté et, surtout, le risque de tomber dans le *kitsch*, qui est bien plus « l'essence du mal esthétique³ », pour l'auteur des *Testaments trahis*, que ne l'est le divertissement. Pour Kundera, « [l]e kitsch, c'est la traduction de la bêtise des idées reçues dans le langage de la beauté et de l'émotion⁴. » C'est

¹ *Ibidem*.

² *Ibidem*.

³ Milan Kundera, « Quatre-vingt-neuf mots » in *Le Débat*, 1985/5 n° 37, p. 87-118., [en ligne], disponible sur <<https://www.cairn.info/revue-le-debat-1985-5-page-87.htm>>, consulté le 29/01/2019. Kundera a modifié cet article pour en faire un chapitre de *L'Art du roman* sous le titre de « Soixante-treize mots ». Cf. Milan Kundera, *L'Art du roman*, Gallimard, coll. « Folio », 1986, p. 143-185.

⁴ Milan Kundera, *L'Art du roman*, Gallimard, coll. « Folio », 1986, p. 196.

pourquoi Milan Kundera préfère par exemple de très loin au *kitsch* de Rachmaninov, compositeur romantique “à contretemps”, anachronique, qui ne tient aucun compte de l’époque dans laquelle il vit ni de l’évolution historique de la musique, les films pour le grand public dans lesquels joue Jean-Paul Belmondo !

« Quant à moi, écrit-il en effet, *je n’ai jamais été agacé par les films policiers de Belmondo ! Je les aime ! Ils sont honnêtes, ils ne simulent rien ! En revanche, le concerto pour piano de Tchaïkovski, le rosâtre Rachmaninov, les grands films hollywoodiens, Kramer contre Kramer, Docteur Jivago (ô pauvre Pasternak !), c’est ce que je déteste, profondément, sincèrement*¹. »

C’est sur cet impératif de modernité et sur la condamnation de la répétition de “recettes” qu’est paradoxalement fondée (mais ce n’est un paradoxe qu’en apparence) la critique radicale du jazz que mène Adorno dans « Mode intemporelle² ». Même si son origine est bien antérieure, le jazz passe pour un type de musique très largement moderne à l’époque où l’article est publié (1955). Mais au sujet de cette prétendue modernité, Adorno rappelle que « [t]out ce qui étonne dans le jazz avait été produit par la musique classique depuis Brahms, sans qu’elle s’en tienne là³ », contrairement au jazz qui, quant à lui, « confère un statut d’exclusivité à quelques trucs, formules et poncifs bien définis⁴. » Et l’auteur de citer Winthrop Sargeant, critique « à qui l’on doit le meilleur livre, le plus compétent et le plus réfléchi sur ce sujet, [pour qui] le jazz n’est nullement un nouveau langage musical⁵. » La liberté, l’indocilité du jazz ne sont qu’apparentes. L’improvisation, dont « les rengaines sont le seul matériau utilisé⁶ », la spontanéité de cette musique sont en réalité le résultat d’une « précision mécanique⁷ ». D’ailleurs, même « les écarts sont tout aussi standardisés que les

¹ Milan Kundera, « Quatre-vingt-neuf mots » in *Le Débat*, 1985/5 n° 37, p. 87-118., [en ligne], disponible sur <<https://www.cairn.info/revue-le-debat-1985-5-page-87.htm>>, consulté le 29/01/2019.

² Cf. Theodor W. Adorno, « Mode intemporelle. A propos du jazz », in *Prismes. Critique de la culture et société*, op. cit., p. 147-163.

³ Theodor W. Adorno, « Mode intemporelle. A propos du jazz », in *Prismes. Critique de la culture et société*, op. cit., p. 151.

⁴ *Ibid.*, p. 150.

⁵ *Ibid.*, p. 148. Adorno cite Winthrop Sargeant.

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

standards¹ » et ce sont jusqu'aux « improvisations [qui] sont en grande partie standardisées et reviennent sans cesse² », se réduisant à « des paraphrases de formules de base, sous lesquelles le schéma transparaît à tout instant³. » Aux yeux d'Adorno, « aucun morceau de jazz ne connaît d'histoire au sens musical⁴ », chaque morceau n'est rien de plus que le produit d'une « industrie culturelle [qui] élimine les différences, réduisant par là même les possibilités de développement de son propre média⁵ » et c'est pourquoi « l'agitation dynamique et bruyante [du jazz] s'approche de l'immobilisme⁶ », raison pour laquelle Adorno peut considérer cette musique comme une « mode intemporelle⁷ », qui a perdu « même la dignité de la mode, celle de son caractère éphémère⁸ » et qui ne laisse guère de place à la profusion des possibles (mais c'est le propre de toute mode), car « [ce] qui est admis dans le jazz est limité comme une coupe particulière de robes⁹ », formulation cruelle et qui n'est pas sans rappeler le célèbre slogan des populistes russes que reprend Alain Finkielkraut dans *La Défaite de la pensée* pour dénoncer la conception selon laquelle « “[t]outes les cultures sont également légitimes et tout est culturel¹⁰” », point de vue qui, poussé jusqu'à son terme, pourrait revenir à dire qu'« [u]ne paire de bottes vaut [autant] que Shakespeare¹¹. »

De manière générale, les générations suivant celle d'Adorno ne semblent plus trouver à redire au jazz. C'est le rock qui devient la détestation des gens de culture. Kundera dénonce ainsi « [l]'assommant primitivisme rythmique du rock¹² ». Quant au jazz, il semble avoir trouvé une pleine légitimité depuis la critique d'Adorno. Ainsi, lorsqu'Alain Finkielkraut donne des exemples de ce qu'il appelle « la confusion joyeuse qui élève la totalité des

¹ *Ibid.*, p. 154.

² *Ibid.*, p. 150.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibid.*, p. 152.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibid.*, *passim*.

⁸ *Ibid.*, p. 151.

⁹ *Ibid.*, p. 150.

¹⁰ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, Gallimard, coll. « Folio essais », 1987, p. 150.

¹¹ *Ibid.*, p. 151. La citation exacte reprise par Finkielkraut est : « Une paire de bottes vaut mieux que Shakespeare. »

¹² Milan Kundera, *L'Art du roman*, *op. cit.*, p. 179.

pratiques culturelles au rang des grandes créations de l'humanité¹ », celui-ci s'indigne qu'« [u]n rythme de rock va[ille] Duke Ellington² », par quoi il entend que le jazz a une dignité que n'a pas le rock. Comme Adorno avec le jazz, Kundera fonde sa critique du rock sur des arguments de nature musicologique : « le rythme est battu très fortement et régulièrement, les motifs mélodiques sont courts et sans cesse répétés, il n'y a pas de contrastes dynamiques, tout est fortissimo, le chant préfère les registres les plus aigus et ressemble au cri³. » Les arguments de Kundera contre le rock sont assez proches de ceux d'Adorno et Sargeant contre le jazz, auquel ces derniers reprochent par exemple, nous l'avons vu, « ses formules sans cesse répétées⁴ ». Pourtant, malgré la similitude des griefs d'Adorno et de Kundera contre leurs musiques détestées respectives, ce dernier semble bien admettre le jazz au sein de la culture légitime à ses yeux, lorsqu'il relève par exemple l'absence d'applaudissements dans les concerts de rock :

« Dans les concerts de jazz on applaudit. Applaudir veut dire : je t'ai écouté attentivement et maintenant je te dis mon estime. La musique dite de rock change la situation. Fait important : aux concerts de rock on n'applaudit pas. Ce serait presque un sacrilège d'applaudir et de donner ainsi à voir la distance critique entre celui qui joue et celui qui écoute. Ici, on est non pas pour juger et pour apprécier mais pour se livrer à la musique, pour crier avec les musiciens, pour se confondre avec eux ; ici, on cherche l'identification, pas le plaisir ; l'effusion, pas le bonheur⁵. »

Avec ces condamnations du jazz ou du rock, nous voici revenus à la question de la pluralité de la musique. Dans *La Défaite de la pensée*, Alain Finkielkraut pose cette question toute rhétorique : « Le rock est-il la forme moderne de la musique ou sa régression dans le simplisme absolu d'un rythme universel⁶ ? » Les avis sont partagés. Pour Renaud Camus, il n'y a rien de musicalement moderne dans le rock, la pop ou toutes ces musiques conçues pour le divertissement des masses, et si « [l]a quasi-totalité du public aujourd'hui ne peut pas

¹ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, op. cit., 153.

² *Ibid.*, p. 152.

³ Milan Kundera, *Les Testaments trahis*, Gallimard, coll. « Folio », 1993, p. 110.

⁴ Theodor W. Adorno, *Prismes. Critique de la culture et société*, op. cit., p. 148. Adorno cite Winthrop Sargeant.

⁵ Milan Kundera, *Les Testaments trahis*, op. cit., p. 110.

⁶ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, op. cit., p. 155.

envisager une seule seconde que la musique savante, ce qu'il appelle s'il y songe encore la "grande musique", puisse être plus moderne, autrement plus innovante, et mieux "d'avant-garde", comme on disait naguère, que Kyo ou les Scissor Sisters¹ », ce ne peut être que par ignorance, par inculture. De ce point de vue, seule une musique serait pleinement musique dans la civilisation occidentale, celle qu'on appelle parfois, comme Renaud Camus le relève, « la "grande musique" » ; et toute autre musique, qu'on pourrait appeler, par symétrie, "petite musique", serait petite parce qu'incomplète en quelque sorte ou de moindre dignité musicale que la grande, pour la raison qu'il lui manquerait la conscience de l'histoire de la musique d'une part et, d'autre part, l'ambition d'élever l'âme humaine. La "petite musique" serait alors moins *légitime* que la "grande", pour reprendre un terme de la sociologie et il y aurait une hiérarchie entre les musiques. Au sommet de cette hiérarchie se trouverait la dite grande musique, savante, élevant les hommes par sa hauteur de vue, et les autres, qui sont souvent de pur divertissement et, de ce fait, peuvent être considérées comme abaissantes, voire abêtissantes. D'une certaine manière, les tenants d'une telle conception adhèrent à l'idée d'une unité de la musique : selon eux, la véritable musique serait uniquement la musique savante, et, étant seule à être véritablement *la* musique, elle pourrait aussi bien se passer de qualificatif et s'appeler la musique "tout court". Quant à la musique « qu'il était convenu d'appeler les *variétés* et qui se dénomme à présent *musique*² », elle ne serait pas vraiment de la musique et, de ce fait, son nom, si l'on utilise, faute de mieux, le vocable de « musique », devrait nécessairement être enté d'une extension qualificative, comme dans les exemples suivants : « musique rock », « musique *pop* », « musique jeune », « musique légère », etc. On trouve des traces de cette conception de la musique, qui fut longtemps la seule conception légitime, ou du moins la seule conception en vigueur dans la langue, même dans les ouvrages les plus classiques de la sociologie culturelle, qui est devenue désormais la caution intellectuelle du relativisme culturel. Ainsi Bourdieu et Passeron distinguent-ils musique et jazz dans la liste de domaines culturels indiquée dans la citation suivante, sans que cela fasse l'objet d'aucun commentaire, ce qui signifie sans doute que cette distinction se présente spontanément sous leur plume :

¹ Renaud Camus, *La Grande Déculturation*, Fayard, 2008, p. 49.

² *Ibid.*, p. 48.

« En quelque domaine culturel qu'on les mesure, théâtre, musique, peinture, jazz ou cinéma, les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et plus étendues que leur origine sociale est plus élevée¹. »

Les sociologues Hervé Hamon et Patrick Rotman déplorent quant à eux, dans *Tant qu'il y aura des profs*, que la musique écoutée en grande majorité par les “jeunes” des années quatre-vingts, « rock, pop, variétés, [soit] considérée par la société adulte et l'enseignement, en particulier, comme une sous-musique². » Notons que depuis les années quatre-vingts, les “jeunes” en question sont devenus les adultes d'aujourd'hui et, de fait, les musiques qu'on considérait dans leur jeunesse comme des sous-musiques, ont à leur tour largement bénéficié de la légitimation qu'a connue le jazz. Il suffit de songer à la pompe des obsèques de Johnny Hallyday, dignes de celles de Victor Hugo, pour se convaincre que le rock est désormais largement admis comme légitime. (Lorsque paraissent *Les Héritiers*, en 1964, les étudiants interrogés par Bourdieu et Passeron « refus[ent] avec indignation l'idée que Johnny Hallyday p[uisse] représenter la jeunesse³ » d'alors ! Mais il est vrai qu'alors, les étudiants sont très loin d'être socialement représentatifs de toute la jeunesse.) C'est sans doute le rap qui a de nos jours superlativement le statut de musique non-légitimée. Mais le fait que Rotman et Hamon regrettent que « la musique [qui], pour une bonne part, fonde la culture des jeunes⁴ » puisse être considérée comme une sous-musique implique que ceux-ci sont des tenants de la pluralité de la musique. Pour ceux qui adhèrent à cette conception, il existe au sein de la société plusieurs musiques (la musique dite classique, le jazz, le rock, la pop, le rap, etc.) comme il existe plusieurs cultures (la “culture jeune”, la culture basque, la culture d'entreprise, la culture des “cités”, etc.). Et si toutes ces musiques n'ont pas la même légitimité, c'est à cause du jugement de valeur d'un groupe dominant (ou du moins se croyant tel) au sein de la société. Car, pour Bernard Lahire,

« [l]a notion de légitimité relève fondamentalement d'une sociologie de la croyance et de la domination. On n'est fondé à parler de légitimité culturelle que si, et seulement si, un

¹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le Sens commun », 1964, p. 30.

² Hervé Hamon et Patrick Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984, p. 311, cités par Alain Finkielkraut in *La Défaite de la pensée*, op. cit., 171.

³ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit., p. 65.

⁴ *Ibidem*.

individu, un groupe ou une communauté croit en l'importance, et même souvent en la supériorité, de certaines activités et de certains biens culturels par rapport à d'autres¹. »

En quelque sorte, d'un point de vue purement sociologique, il n'est pas légitime que toutes les musiques ne soient pas tenues pour légitimes, car le jugement de valeur qui est à l'origine de cette hiérarchie est rendu par une cour qui se trouve être à la fois juge et partie, puisque celle-ci ne tient sa légitimité à rendre ce jugement que d'elle-même, c'est-à-dire du jugement de valeur qui la fait se considérer comme étant seule digne de juger. Autrement dit, la supériorité fondant la légitimité de l'instance légitimatrice n'est en réalité qu'un sentiment de supériorité, qu'une conséquence de la croyance en sa propre supériorité.

On pourrait expliquer par cette supériorité sociale le fait que le syntagme « grande musique » serve à désigner la musique savante. Cette musique peut être dite grande parce qu'elle a longtemps eu pour sphère naturelle les classes supérieures de la société, auxquelles appartenaient les compositeurs (qu'on songe aux troubadours du Moyen-Age) aussi bien que les amateurs et le public. Dans ce régime de supériorité culturelle, il n'est pas étonnant que la musique qu'on oppose à la musique savante soit dite populaire. Mais le syntagme « musique populaire » n'est pas sans ambiguïté. Car à quel sens du mot « peuple » l'adjectif « populaire » renvoie-t-il, exactement ? S'agit-il du peuple au sens d'ἔθνος, de δῆμος ou de *plebs* ? C'est la musique dite traditionnelle ou folklorique qu'on peut considérer le plus évidemment comme musique de l'ἔθνος. Hormis les hymnes nationaux et la musique militaire, on n'imagine guère ce que pourrait être une musique du δῆμος, si ce n'est une musique officielle, comme il a pu y en avoir en Union soviétique. Qu'on songe par exemple à la musique d'Aram Khatchatourian, dont « [l]a notoriété reposera sur un petit nombre d'œuvres, brillantes et spontanées, qui correspondent aux canons officiels de la musique soviétique² ». Mais la musique de Khatchatourian n'en appartient pas moins à la musique savante et, dans le même temps, « repose essentiellement sur le folklore arménien³ », c'est-à-dire sur la musique d'un ἔθνος. Quant à la musique produite de manière intensive et très standardisée pour le plaisir des masses, on peut la considérer comme étant destinée à une *plebs*, dans la mesure où ses caractéristiques semblent la désigner pour le divertissement d'une foule peu instruite, dont les propriétés seraient celles-là même qu'on prête

¹ Bernard Lahire, « La légitimité culturelle en questions », in Olivier Donnat (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, La Documentation française, coll. « Questions de culture », 2003, p. 47.

² *Encyclopaedia Universalis. Thesaurus index*, Paris, 1990, p. 1883.

³ *Ibidem*.

traditionnellement, rappelle Jan Baetens, à la culture populaire : « vulgarité, grossièreté, manque de sérieux et de profondeur, commercialisation¹ », etc.

Ces considérations sur la musique pourraient toutes être transposées à la notion de culture. Claude Obadia rappelle d'ailleurs, dans « La théorie platonicienne de la mousikè : une antinomie politique ? », que, pour les Grecs de l'Antiquité, μουσική « ne désign[e] pas d'abord l'art strictement musical mais l'ensemble des arts présidés par les Muses² », et même, précise Pierre Grimal dans son *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, tout ce qui relève de « la Pensée, sous toutes ses formes : éloquence, persuasion, sagesse, histoire, mathématiques, astronomie³ » soit, tout ce qui constitue la vie de l'esprit et que nous appelons de nos jours la culture. De même, le syntagme μουσικὸς ἀνὴρ « ne désigne pas le musicien au sens usuel du mot, mais l'homme lettré et cultivé, instruit des arts que président les muses⁴. » Ce temple des Muses qu'est le Musée d'Alexandrie n'est pas seulement un sanctuaire, c'est aussi un lieu de rencontre et de recherche pour les savants de l'époque. Notons d'ailleurs que le nom μουσεῖον, en grec ancien, peut signifier « école ». Au Moyen-Age, dans le programme éducatif de la scolastique, la musique se trouve au sommet de la hiérarchie des disciplines en figurant dans le *quadrivium*, à côté de l'arithmétique, de la géométrie et de l'astronomie. Que ce soit donc étymologiquement (car μουσα, dont est dérivé μουσική, ne signifie pas seulement « “muse” mais aussi “science”, “chant”, “parole”⁵ »), historiquement ou même par métonymie (la musique étant une partie de la culture), parler de musique revient à parler de culture. Plus précisément, ce qui peut être dit de la musique peut s'appliquer à la culture aussi bien, et celle-ci peut être l'objet des mêmes questionnements que suscite celle-là. N'y a-t-il qu'une culture ou y a-t-il des cultures ? S'il y en a plusieurs, se valent-elles toutes ou y a-t-il entre elles une hiérarchie ? Même la terminologie et la typologie peuvent être communes aux deux notions : ainsi la classique opposition entre culture savante et culture populaire répond-elle à l'opposition mentionnée plus haut entre musique savante et musique populaire.

¹ Jan Baetens « La culture populaire n'existe pas, ou les ambiguïtés des *cultural studies* », in *Hermès, La Revue*, 2005/2 n° 42, p. 70-77.

² Claude Obadia, « La théorie platonicienne de la mousikè : une antinomie politique ? », in *Le Philosophoire*, 2002/3 n° 13, p. 236.

³ Pierre Grimal, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, Presses universitaires de France, 1951, s. v. « Muses », p. 304.

⁴ Claude Obadia, « La théorie platonicienne de la mousikè : une antinomie politique ? », *op. cit.*, p. 236.

⁵ *Ibidem*.

1.2. Le mot « culture »

« Faire l'histoire d'un mot, ce n'est jamais perdre sa peine. Bref ou long, monotone ou varié, le voyage est toujours instructif. »

Lucien Febvre

En 1934, le lieutenant-colonel de Gaulle fait paraître *Vers l'armée de métier*, où l'on peut lire cette considération sur l'utilité de la culture :

« La puissance de l'esprit implique une diversité qu'on ne trouve point dans la pratique exclusive du métier, pour la même raison qu'on ne s'amuse guère en famille. La véritable école du Commandement est donc la culture générale. Par elle la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre, de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire, d'apercevoir les prolongements et les interférences, bref de s'élever à ce degré où les ensembles apparaissent sans préjudice des nuances. Pas un illustre capitaine qui n'eût le goût et le sentiment du patrimoine de l'esprit humain. Au fond des victoires d'Alexandre, on retrouve toujours Aristote¹. »

Vingt-cinq ans plus tard, le 5 mars 1959, Alain Peyrefitte prête au général de Gaulle, devenu le premier Président de la V^e République, ces mots qui, depuis lors, ont été grandement sujets à caution, puisqu'il s'agit de paroles rapportées :

« C'est très bien qu'il y ait des Français jaunes, des Français noirs, des Français bruns. Ils montrent que la France est ouverte à toutes les races et qu'elle a une vocation universelle. Mais à condition qu'ils restent une minorité. Sinon, la France ne serait plus la France. Nous sommes quand même avant tout un peuple européen de race blanche, de culture grecque et latine et de religion chrétienne². »

Nous ne saurions décider si cette citation est authentique ou apocryphe, tel n'est pas notre propos. Nous intéressons néanmoins dans ces deux extraits de discours censément tenus par un

¹ Charles de Gaulle, *Vers l'armée de métier*, Berger-Levrault, coll. « Presse Pocket », 1963, p. 175. C'est nous qui soulignons.

² Alain Peyrefitte, *C'était de Gaulle*, Éditions de Fallois/Fayard, tome I, 1994, p. 52. C'est nous qui soulignons.

même homme l'usage qu'il est fait du mot « culture », dont les acceptions sont manifestement différentes dans les deux occurrences que nous venons de rencontrer. Les adjectifs qui qualifient le nom sont ici fort éclairants. Dans un cas, la culture est dite générale, ce qui renvoie à l'idée d'une unité, d'une totalité subsumant la diversité des champs du savoir en une catégorie supérieure, qui serait *la* culture, et dont le déterminant "naturel" serait donc l'article défini, puisqu'il ne saurait y avoir, en ce sens, qu'une culture, dont le propre serait précisément d'être générale. Dans la seconde acception, la culture est dite grecque et latine. Du général, voici donc celle-ci tombée dans le particulier. Le déterminant "naturel" du nom « culture » pris en ce sens est alors l'article indéfini, dans la mesure où telle culture est *une* parmi d'autres cultures : dans cette acception, il n'y a pas *la* culture, définie par son caractère général, mais *des* cultures, définies géographiquement, mais aussi historiquement, car les adjectifs « grecque » et « latine » renvoient ici non seulement à la Grèce et à l'Italie, mais encore à l'Antiquité.

Les contextes dans lesquels nous rencontrons les deux acceptions sous les plumes de de Gaulle et de Peyrefitte confirment la distinction qu'il y a entre les deux sens. Dans la première occurrence, le mot « culture » est employé à propos de la vie de l'esprit puisque de Gaulle relève que c'est « [p]ar elle [que] la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre¹ ». Est ainsi confirmée la nature généralisante de la culture, puisque celle-ci permet « de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire² » et « de s'élever à ce degré où les ensembles apparaissent sans préjudice des nuances³. » Dans la seconde occurrence, le mot « culture » ne renvoie plus à la vie de l'esprit, mais à ce qu'on pourrait appeler la vie et les conceptions et représentations des peuples, voire l'être des peuples, puisque dans l'extrait qui lui est attribué, de Gaulle semble penser qu'au-delà d'une certaine proportion, la présence d'éléments exogènes en son sein pourrait dénaturer le peuple français : « la France ne serait plus la France⁴. » On comprend dès lors pourquoi il peut tellement importer à certaines parties, dans le débat public, que cette citation soit apocryphe, tant la conception essentialiste de la nation que cette citation implique dans la bouche du fondateur de la V^e République semble désormais peu orthodoxe. Quoi qu'il en soit, en ce sens, le mot « culture » désigne la manière qu'ont les peuples d'habiter le monde et de le concevoir selon les aires

¹ Charles de Gaulle, *op. cit.*, p. 175.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

géographiques qu'ils occupent et les époques auxquelles ils existent, tandis que la culture comme vie de l'esprit excède largement les limites géographiques et historiques en enseignant les diverses cultures situées dans l'espace et le temps, puisqu'elle est à la fois constituée du fruit de la vie de l'esprit humain de tous les temps (passé et présent) et qu'elle est curieuse de la vie de l'esprit de toutes les régions du monde. Cette dernière est donc en quelque sorte à la fois un patrimoine, les intérêts que rapporte ce patrimoine (la vie de l'esprit aujourd'hui étant fondée sur celle d'hier) et la plus-value rendue possible grâce aux emprunts contractés partout dans le monde. La mention de ces emprunts comme étant constitutifs de la culture au sens de vie de l'esprit implique que celle-ci peut être tout de même située culturellement ! Mais sa tendance, au fil de l'histoire, est bien d'être universelle, c'est-à-dire d'être la culture de l'esprit humain.

Même si l'étymologie ne peut expliquer directement les deux grands sens du mot « culture » que nous venons de voir, ceux-ci étaient pourtant comme « virtuellement » compris dans deux des sens possibles du verbe latin *colere*, dont est dérivé le nom *cultura*, via le mot *cultus*¹. *Colere* a pour sens « habiter ; cultiver » d'une part et, d'autre part, « vénérer »². Le premier sens peut lui-même être divisé en deux sous-catégories, car ce n'est pas tout à fait la même chose que d'habiter un lieu et de le cultiver. Ainsi le Gaffiot consacre-t-il la deuxième entrée du nom *cultura* au sens d'« habiter »³, et la troisième au sens de « cultiver, pratiquer, entretenir »⁴. Le lien entre les deux sens s'explique par le fait que pour habiter un lieu, il faut l'entretenir, c'est-à-dire le cultiver⁵. La culture au sens de « culture de l'esprit » renvoie donc plutôt au verbe *colere* dans le sens de « cultiver, pratiquer, entretenir », tandis que le mot « culture » dans le syntagme « culture française », par exemple, renvoie au verbe *colere* dans le sens d'« habiter » et désigne, comme on l'a vu, une manière d'habiter le monde, c'est-à-

¹ Cf. Alain Rey (dir.), *Dictionnaire Historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2010, s. v. « culture », p. 586-587

² « Il existait en latin deux noms d'action correspondant au verbe *colere* « habiter ; cultiver » (→ -cole, cultiver) et « vénérer » (→ culte) [...] », Alain Rey (dir.), *Dictionnaire Historique de la langue française*, *op. cit.*, s. v. « culture », p. 586.

³ « 2 habiter : *urbem* CIC. *Fam.* 2, 12, 2, habiter la ville [Rome] », Félix Gaffiot, *Dictionnaire latin-français*, Librairie Hachette, 1934, s. v. « colo », p. 344.

⁴ « 3 cultiver, pratiquer, entretenir : [...] *virtutem* CIC. *Arch.* 16 ; *justitiam* CIC. *Off.* 1, 149, pratiquer la vertu, la justice ; *studium philosophiae* CIC. *Br.* 315, cultiver l'étude de la philosophie [...] », *Ibidem*.

⁵ « La racine *kwel-*, dont procède cette famille de mots, transmet en effet l'idée de « s'occuper de », d'où « habiter et mettre en valeur (un lieu où l'on vit) », Alain Rey, *op. cit.*, p. 586.

dire une manière d'être au monde. Etre d'une part ; faire d'autre part. Il y a entre les deux acceptions presque la même différence qu'entre un verbe d'action et un verbe d'état. La culture peut être entendue tantôt comme formation de l'esprit, comme éducation, tantôt comme origine, comme identité.

Néanmoins, ces sens du mot culture ne viennent pas tout deux directement du latin. Ils sont des sens figurés d'un mot dont la première section de l'article qui lui est consacré dans le *Trésor de la langue française* définit le sens propre comme le « [t]raitement du sol en vue de la production agricole¹. ». Dans la deuxième section de l'article, le même dictionnaire donne cette définition du sens figuré : « [f]ructification des dons naturels permettant à l'homme de s'élever au-dessus de sa condition initiale et d'accéder individuellement ou collectivement à un état supérieur². » Toutes les sous-définitions qui suivent dans cette seconde section renvoient à l'idée de vie de l'esprit, même s'il est parfois précisé qu'il peut s'agir d'une vie collective de l'esprit humain. Le sens A est ainsi défini comme l'« [e]nsemble des moyens mis en œuvre par l'homme pour augmenter ses connaissances, développer et améliorer les facultés de son esprit, notamment le jugement et le goût³ » ; et le sens B, par métonymie, comme « [b]ien moral, progrès intellectuel, savoir à la possession desquels peuvent accéder les individus et les sociétés grâce à l'éducation, aux divers organes de diffusion des idées, des œuvres, etc.⁴ » Mais pour les auteurs du dictionnaire, cette référence aux sociétés, dans le sens B, n'implique pas pour autant qu'un second sens figuré du mot « culture » pourrait renvoyer à la vie des peuples en tant que mode d'habiter le monde. Ceux-ci font suivre au contraire les différentes sous-définitions du mot « culture » au sens figuré de la remarque suivante :

« A la faveur d'une ressemblance formelle, culture est parfois utilisé (mis entre guillemets ou glosé) pour le mot allemand Kultur qui désigne "un mode-système de vie", une "civilisation" (cf. MALRAUX, Voix sil., 1951, p. 617 : Pourquoi la théorie allemande des "cultures" (au sens de civilisations tenues pour des organismes autonomes et mortels) (...) a-t-elle rencontré une si grande fortune ?). Les écrivains soucieux de l'usage classique distinguent ces concepts et évitent de confondre les termes qui les dénomment (Cf. GUEHENNO, Journal "Révol.", 1938, p. 165 : Comment n'aurions-nous pas cru sauver par

¹ ATILF, *Trésor de la langue française informatisé*, [en ligne], disponible sur <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>, consulté le 12/02/2019, s. v. « culture ».

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

nos éclats de voix la culture et la civilisation, puisque d'autres éclats de voix (...) les mettaient effectivement en péril ?) *A l'inverse, qq. au., plus ou moins pénétrés par la philos. allemande ou sensibles aux traits que les 2 notions possèdent en commun, traitent ces mots comme des synonymes.* (cf. civilisation B 2 a rem.)¹ »

Cette remarque nous apprend que pour le *Trésor de la langue française*, qui est, comme l'indique son sous-titre, un *Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*, dont la publication s'est achevée en 1994, le second sens figuré du mot « culture », celui de vie des peuples, c'est-à-dire, celui de l'allemand *Kultur*, qui a le sens de « mode-système de vie », de civilisation, ou, pour reprendre les mots de Malraux cité dans la remarque du *Trésor*, d'*organisme autonome et mortel*, est encore rare avant 1960 et, à tout le moins, assez problématique pour faire l'objet d'une remarque.

La consultation des définitions données dans les différentes éditions du dictionnaire encyclopédique Larousse permet de retracer l'histoire des acceptions figurées du mot aux XIX^e et XX^e siècles. Dans le *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* de Pierre Larousse, achevé en 1876, on ne trouve, au figuré, que le sens d'« [é]tude, application de l'esprit à une chose² » ou de « [d]éveloppement que l'on donne, par des soins assidus, à des facultés naturelles³ ». Tous les exemples montrent des acceptions de « culture » comme vie de l'esprit ou du cœur et semblent indiquer que le nom, dans son sens figuré, ne peut être employé que transitivement, comme dans les syntagmes « *CULTURE* des beaux-arts⁴ » ou « *CULTURE* de la science⁵ ». Aucun passage de la partie encyclopédique de l'article n'est consacré au sens figuré du mot. Le *Nouveau Larousse illustré*, dont la rédaction s'achève en 1904, donne exactement les mêmes définitions du mot « culture » au sens figuré⁶. Les syntagmes donnés en exemples sont moins nombreux, et le nom y est toujours employé transitivement. Rien n'est dit de la culture comme vie de l'esprit dans la partie encyclopédique de l'article. Dans le *Larousse du XX^e siècle*, rédigé de 1928 à 1933, le mot « culture » au sens figuré est défini en

¹ *Ibidem*.

² Pierre Larousse (dir.), *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, Administration du grand Dictionnaire universel, 1866-1876, tome 5, s. v. « culture », p. 653.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Claude Augé (dir.), *Nouveau Larousse illustré. Dictionnaire universel encyclopédique*, Paris, Librairie Larousse, 1897-1904, tome 3, s. v. « culture », p. 450.

deux mots seulement : « Instruction, éducation¹. » Pour la première fois dans notre corpus de dictionnaires encyclopédiques Larousse, l'un des exemples montre le mot employé intransitivement : « Homme dépourvu de toute CULTURE². » De plus, il est indiqué que « [l]e mot s'emploie quelquefois, d'après l'allemand *kultur* (sic), dans le sens de “civilisation” ; mais surtout en parlant des peuples germaniques³. » La partie encyclopédique de l'article consacré au mot « civilisation » précise que « [p]ris dans son sens le plus large, le mot *civilisation* désigne un tout complexe qui comprend les idées professées et les habitudes contractées par l'homme vivant en société⁴. » Voici donc peut-être introduit pour la première fois dans notre corpus d'encyclopédies le second sens figuré du mot « culture », que nous avons défini plus haut comme renvoyant à la vie des peuples et à leur manière d'habiter le monde et de le concevoir, même si les auteurs du *Larousse du XX^e siècle* restreignent l'emploi du mot dans ce sens aux peuples germaniques. Rédigé de 1960 à 1964, le *Grand Larousse encyclopédique* ne donne du mot « culture » au sens figuré que des définitions renvoyant à la vie de l'esprit : la culture est d'abord définie comme « [d]éveloppement, enrichissement des diverses facultés de l'esprit par certains exercices intellectuels ; état d'un esprit ainsi enrichi⁵ » ; puis comme « [e]nsemble des connaissances qui, assimilées par l'esprit, contribuent à cet enrichissement⁶ » ; comme « [c]onnaissances relatives à une certaine discipline⁷ » ; comme « [f]orme particulière du savoir, de l'esprit⁸ » ; et enfin comme « [a]pport intellectuel et spirituel⁹. » Un sens figuré nouveau apparaît ici dans notre corpus encyclopédique : la culture n'est pas seulement une activité de l'esprit, mais aussi un ensemble de connaissances, une forme du savoir (c'est le sens métonymique que relève le *Trésor de la langue française* de « savoir à la possession [duquel] peuvent accéder les individus et les sociétés grâce à l'éducation ».) D'autre part, alors que l'article du *Larousse du*

¹ Claude Augé (dir.), *Larousse du XX^e siècle*, Paris, Librairie Larousse, 1928-1933, tome 2, s. v. « culture », p. 620.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, s. v. « civilisation », p. 281.

⁵ *Grand Larousse encyclopédique*, Paris, Librairie Larousse, 1960-1964, tome 3, s. v. « culture », p. 709.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

XX^e siècle signalait que le mot « culture » était parfois employé comme synonyme de « civilisation », aucune mention n'est faite de cet emploi dans celui du *Grand Larousse encyclopédique*. Enfin, la partie encyclopédique de l'article ne contient de nouveau aucun développement sur le sens figuré de « culture ».

La lecture des définitions du mot « culture » données par les encyclopédies Larousse parues entre le XIX^e siècle et les années soixante du XX^e siècle permet d'observer que, pendant cette période, le sens figuré du nom renvoyait presque uniquement à la vie de l'esprit dans la langue courante. Il n'y a que l'édition de 1928-1933 qui mentionne la possibilité d'employer le mot dans le sens de mode de vie et représentations d'un peuple. Encore est-ce avec l'importante restriction que cet emploi se rencontre surtout au sujet des peuples germaniques. Il est notable que le nom en son sens figuré s'est longtemps employé avec un complément, ce qui signifie que le mot a désigné une activité de l'esprit avant de désigner un ensemble de connaissances. L'intérêt des dictionnaires encyclopédiques Larousse est qu'ils sont non seulement un compte rendu de l'état de la langue courante au moment de la parution de chaque édition, mais aussi des langues spécialisées, dans la mesure où les parties encyclopédiques des articles rendent compte de l'état du savoir de l'époque. Le fait que, jusqu'aux années soixante, aucun passage des parties encyclopédiques des articles ne soit consacré au sens figuré du mot « culture » constitue donc un fait instructif en soi : il nous apprend que, jusqu'alors, la notion de culture n'est pas encore une catégorie ou un concept dont les sciences de l'homme se sont emparées ou, si elles l'ont fait (comme nous le verrons plus bas), ce n'est pas encore au point qu'il y en ait assez d'écho dans la société pour que des encyclopédies de référence comme le sont à l'époque les encyclopédies Larousse s'y intéressent dans les parties encyclopédiques des articles consacrés au mot.

La conclusion qu'il est possible de tirer des observations que nous venons de faire est que le second sens figuré du nom « culture », celui de mode de vie, de conception du monde, qui nous semble aujourd'hui si familier, si « installé » dans la langue courante, est en réalité très récent dans l'histoire du mot. Si nous n'avons étudié pour l'instant les éditions du dictionnaire encyclopédique Larousse que jusqu'aux années soixante, c'est parce que nous avons relevé plus haut que, dans le *Trésor de la langue française*, qui est un dictionnaire de la langue entre 1789 et 1960, le second sens figuré du mot « culture » est présenté comme problématique. Mais la consultation du *Grand Larousse universel* de 1985 est instructive. Deux articles sont en effet désormais consacrés au mot « culture ». Le premier s'intéresse uniquement au sens propre du nom et le second à son sens figuré, sur près de deux colonnes et demi. Les trois premières définitions renvoient à la vie de l'esprit :

« 1. *Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels.* – 2. *Culture (générale), ensemble des connaissances qui enrichissent l'esprit, affinent le goût et l'esprit critique : Avoir une bonne, une solide culture.* – 3. *Connaissances dans un domaine précis, mais suffisamment étendu : Elle a une vaste culture médicale.*¹ »

Les quatre définitions suivantes renvoient à la vie et aux conceptions et représentations des peuples mais aussi des groupes sociaux :

« 4. *Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par oppos. à un autre groupe ou à une autre nation : La culture occidentale.* – 5. *Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de qqn (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de qqn appartenant à une autre couche sociale que lui : Culture bourgeoise, ouvrière.* – 6. *Ensemble des processus par lesquels un groupe de personnes permet à un autre groupe d'accéder aux connaissances traditionnelles dont il a besoin et de maîtriser les connaissances nouvelles, en les intégrant à un fonds commun.*² »

Quelques lignes sont également consacrées au syntagme « culture de masse », définie comme l'« ensemble des comportements, des mythes ou des représentations collectives qui sont produits et diffusés massivement par les médias³. » Une longue partie encyclopédique est consacrée à la notion de culture de Cicéron jusqu'à nos jours. Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, les auteurs du dictionnaire précisent que le mot « culture » ne s'emploie d'abord jamais sans un complément : « Cicéron parle de *cultura animi* pour désigner la philosophie⁴ », « Erasme et Thomas More parlent de *cultura ingenii*, Francis Bacon de *cultura animi* ou de *georgica animi* pour désigner l'activité intellectuelle et la pratique des lettres⁵. » La culture est alors une activité de l'esprit. Le premier emploi absolu du mot « culture » remonte au XVII^e siècle, quand Samuel von Pufendorf oppose la notion de nature à celle de culture, « désign[ant] ainsi l'ensemble des œuvres humaines dans le contexte social

¹ *Grand Larousse universel*, Paris, Larousse, 1995 [édition originale : 1985], tome 4, s. v. « culture », p. 2838.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

où elles apparaissent¹. » La conception moderne de la culture, qui est dite « essentiellement anglo-saxonne² », est attribuée à Herder, qui la considère comme « une forme de la vie d'une nation, d'un peuple ou d'une collectivité³. » La proximité du sens de ce concept avec celui de civilisation est relevée. Les débuts de l'anthropologie et de l'ethnologie sont mentionnés à travers la définition qu'Edward B. Tylor propose de la culture, soit « [t]out complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société⁴. » Plusieurs lignes sont également consacrées à la présentation de la sociologie culturelle :

« D'autre part, on peut se demander par quels mécanismes certains patterns culturels (conduites stéréotypées, standards de comportement, profils d'éducation) peuvent se transmettre soit d'une culture à l'autre, soit, à l'intérieur de chaque culture, d'un groupe à l'autre, ce qui constitue l'objet de la sociologie culturelle s'attachant à montrer comment cette transmission obéit à un rituel, à des pratiques d'exclusion et s'efforce de reproduire l'ordre social en maintenant au pouvoir tel ou tel groupe dont l'héritage culturel peut être compris comme une idéologie ou comme une conception du monde⁵. »

Comme on le voit, entre l'édition du *Grand Larousse encyclopédique* (1960-1964) et celle du *Grand Larousse universel* (1985), soit en l'espace d'un peu plus de vingt ans, le second sens figuré du mot « culture » est pleinement entré dans la langue courante. Ou plus précisément, il l'est depuis assez longtemps pour être enregistré dans le Larousse de 1985, car les dictionnaires relèvent généralement les emplois des mots plusieurs années après que ceux-ci deviennent d'un usage commun, que ce soit dans la langue courante ou dans les langues spécialisées. Notons à ce sujet qu'il n'est pas indiqué dans le *Grand Larousse universel* que le mot, dans son second sens figuré, relève d'un vocabulaire scientifique spécialisé, contrairement au syntagme « culture de masse », dont les lignes qui lui sont consacrées sont précédées quant à elles de la mention « Sociol.⁶ ».

¹ *Ibidem.*

² *Ibid.*, p. 2839.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.* Ces mots entre guillemets dans l'article du dictionnaire sont la traduction d'une citation de Tylor.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

L'attention que nous venons de porter aux dates des parutions successives des dictionnaires encyclopédiques Larousse et aux sens figurés que le mot « culture » peut avoir aux époques de ces différentes parutions peut nous laisser un peu étonnés de voir de Gaulle, sous la plume de Peyrefitte, employer le mot en un sens que le dictionnaire encyclopédique Larousse contemporain (celui de 1960-1964) ne relève pas, même s'il est vrai qu'une édition antérieure (celle de 1928-1933) avait signalé qu'on trouvait quelquefois des emplois du mot, d'après l'allemand *Kultur*, dans le sens de civilisation. Mais il faut garder à l'esprit que les dictionnaires encyclopédiques Larousse ne sont bien évidemment pas les seuls dictionnaires de l'époque, et qu'on ne peut donc pas se fier uniquement à eux pour rendre compte des emplois du mot « culture » au sens figuré dans la période qui nous intéresse, d'autant que, nous l'avons déjà dit, les usages sont enregistrés par les dictionnaires *après* leur introduction dans la langue. La consultation de la huitième édition du *Dictionnaire de l'Académie française* (1932-1935) relève ainsi les deux sens figurés du mot « culture », celui qui renvoie à la vie de l'esprit et celui qui est synonyme de « civilisation » :

« Il se dit figurément de l'Application qu'on met à perfectionner les sciences, les arts, à développer les facultés intellectuelles. La culture de l'esprit, de l'intelligence. Culture générale, Ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doivent posséder, au sortir de l'adolescence, tous ceux qui forment l'élite de la nation. Par extension de ces deux derniers sens, CULTURE est quelquefois maintenant synonyme de Civilisation. Culture gréco-latine. Propager la culture française à l'étranger¹. »

Il n'est donc pas si étonnant que de Gaulle puisse faire l'emploi que nous avons relevé du mot « culture » au sens de manière d'être au monde et de le concevoir pour un groupe humain donné. Mais la huitième édition du *Dictionnaire de l'Académie* précise que cet emploi se fait « par extension² » des deux sens figurés précédents (ceux qui renvoient à la vie de l'esprit, soit qu'il s'agisse d'une activité de l'intelligence, soit d'un ensemble de connaissances.) Il est donc tout à fait possible que le sens du mot, dans la bouche de de Gaulle, se trouve encore dans une sorte d'état intermédiaire et que la « culture grecque et latine » dont parle celui-ci soit l'ensemble des œuvres et des connaissances produites par les esprits grecs et latins et qui

¹ *Dictionnaire de l'Académie française*, huitième édition, 1932-1935, s.v. « culture », [en ligne], disponible sur <<https://academie.atilf.fr/8/consulter/culture?page=1>>, consulté le 15/02/2019.

² *Ibidem*.

sont le reflet de leurs conceptions intellectuelles (dont certaines, en effet, nourrissent encore les nôtres), mais non pas encore la civilisation gréco-latine au sens large, c'est-à-dire en tant que manière d'habiter le monde, avec tout ce que cette manière peut contenir de radicalement étranger à notre propre civilisation, car il est douteux qu'en se référant à l'Antiquité, le Général ait à l'esprit l'esclavage, les amours grecques ou le clientélisme romain. S'il est bien question de différences de civilisation dans le contexte que constitue la phrase où se rencontre le mot, cela n'implique pas nécessairement que celui-ci a pour autant déjà pleinement le sens de civilisation.

1.3. Culture et sciences humaines

1.3.1. Le mot « culture » dans les dictionnaires spécialisés

Dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, André Lalande distingue deux grandes acceptions du mot « culture ». Dans la première, en son sens étroit, la culture est définie comme le « développement (ou résultat du développement) de certaines facultés, de l'esprit ou du corps, par un exercice approprié¹. » En un sens plus général, le mot désigne le « caractère d'une personne instruite, et qui a développé par cette instruction son goût, son sens critique et son jugement. [...] On dit souvent en ce sens *culture générale*². » Au sujet de la culture générale, Lalande ajoute cette précision, qui est une citation de Désiré Roustan :

« *Le savoir est la condition nécessaire de la culture, il n'en est pas la condition suffisante... C'est surtout à la qualité de l'esprit que l'on songe quand on prononce le mot culture, à la qualité du jugement et du sentiment*³. »

Ces deux définitions renvoient donc, comme dans les encyclopédies Larousse, à la vie de l'esprit (et même à la vie du corps, pour la première). Dans sa seconde acception, considérée par Lalande, à l'époque où son dictionnaire est publié (1926), comme se rencontrant « [b]eaucoup plus rarement, et par transposition en français d'un sens acquis par le mot sous sa forme allemande »⁴, « culture » est « [s]ynonyme de *civilisation*, au sens B. » Lalande définit le sens B de *civilisation* en ces termes :

¹ André Lalande, *Dictionnaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, 1926, s. v. « culture », p. 199.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

« La civilisation (opposée à l'état sauvage ou à la barbarie) est l'ensemble des caractères communs aux civilisations (au sens A) jugées les plus hautes, c'est-à-dire celle de l'Europe et des pays qui l'ont adoptée dans ses traits essentiels¹. »

Quant au sens A de *civilisation*, dans le même dictionnaire, le voici :

« Une civilisation est un ensemble complexe de phénomènes sociaux, de nature transmissible, présentant un caractère religieux, moral, esthétique, technique ou scientifique, et communs à toutes les parties d'une vaste société, ou à plusieurs sociétés en relations. 'La civilisation chinoise ; la civilisation méditerranéenne².' »

Comme on voit, même dans un dictionnaire de langue spécialisée comme celui d'André Lalande, le mot « culture » n'est pas encore, au début du XX^e siècle, ce quasi synonyme de « civilisation » au sens A de ce même dictionnaire qu'il est largement devenu de nos jours. Lorsqu'il est synonyme de « civilisation », il ne renvoie pas encore à l'« ensemble complexe de phénomènes sociaux³ » d'un groupe humain donné, c'est-à-dire à un mode d'habiter le monde, mais seulement au sens B, que Lalande définit comme « l'ensemble des caractères communs aux civilisations (au sens A) jugées les plus hautes », sans même préciser quels sont ces caractères communs. On peut néanmoins faire l'hypothèse qu'entre dans ce sens tenu pour rare une bonne part de la culture dans le premier sens qu'en donne Lalande, soit celui qui renvoie à la vie de l'esprit, puisque, comme nous l'avons vu dans la huitième édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, c'est par extension du sens figuré renvoyant à l'idée de vie de l'esprit que le mot « culture » est devenu synonyme de « civilisation ».

Dans le *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, paru en 1980, Louis-Marie Morfaux considère le sens figuré renvoyant à la vie de l'esprit comme appartenant à la langue courante, puisqu'il fait précéder la définition qu'il en donne de la mention « *Vulg.* » qui est « sans nuance péjorative⁴ », peut-on lire sur la page présentant les signes et

¹ *Ibid.*, p. 142, s. v. « civilisation ». Plus personne n'assumerait guère aujourd'hui un tel ethnocentrisme.

² *Ibid.*, p. 141-142.

³ *Ibid.*, p. 142.

⁴ Louis-Marie Morfaux, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Librairie Armand Colin, 1980, p. 5.

abréviations utilisés dans le dictionnaire, et signifie seulement « langue courante¹ ». Pour Morfaux, en ce sens, la culture est d'abord « formation de l'esprit et de la personnalité tout entière (goût, sensibilité, intelligence)² » par opposition au « savoir comme simple acquisition de connaissances³ ». Cette précision quant à la différence avec le savoir comme simple acquisition de connaissances est du même ordre que celle qu'introduisait la citation de Roustan dans le dictionnaire de Lalande : la culture est ici définie comme une qualité de l'esprit, du jugement et du sentiment. C'est la raison pour laquelle de Gaulle peut la tenir pour essentielle à la formation de tout illustre capitaine, puisque « [p]ar elle la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre, de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire⁴ », bref d'avoir cette « qualité de jugement⁵ » dont parle Roustan, grâce à quoi les grands généraux remportent les batailles. Morfaux ajoute que,

« en ce sens, cette culture, dite générale, est inséparable de l'humanisme traditionnel qui voue un culte aux grandes œuvres du passé (art, littérature, philosophie) et leur confère une valeur de modèles rendant apte à l'appréciation des œuvres actuelles et à la création originale et personnelle⁶. »

Par extension de ce sens, la culture est ensuite définie comme « trésor collectif possédé par l'humanité ou par certaines civilisations. » Ce trésor, c'est le « patrimoine de l'esprit humain » dont parle de Gaulle dans *Vers l'armée de métier*.

Est ensuite présenté un sens annoncé par Morfaux comme appartenant à la sociologie et à l'ethnologie : « (opp. nature), syn. de civilisation (all. *Kultur*) sous l'influence de l'anthropologie anglo-saxonne⁷ ». Voici de nouveau le second sens figuré du mot « culture », renvoyant à l'« [e]nsemble complexe et durable des caractéristiques politiques, sociales, économiques, morales, religieuses, esthétiques, techniques, scientifiques, etc., d'une société ou d'un groupe de sociétés⁸ » (c'est la seconde définition donnée par Morfaux du mot

¹ *Ibidem*.

² *Ibid.*, s.v. « culture », p. 71.

³ *Ibidem*.

⁴ Charles de Gaulle, *op. cit.*, p. 175.

⁵ In André Lalande, *op. cit.*, s. v. « culture », p. 199.

⁶ Louis-Marie Morfeaux, *op. cit.*, s.v. « culture », p. 71.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibid.*, s.v. « civilisation », p. 48.

« civilisation »), soit à la manière d’habiter et de concevoir le monde. L’auteur fait suivre cette seconde définition de quatre sous-définitions la précisant : la culture est d’abord l’« ensemble des représentations et des comportements acquis par l’homme en tant qu’être social¹ » ; c’est ensuite l’« ensemble historiquement et géographiquement défini des institutions caractéristiques d’une société donnée² » ; c’est encore, « par suite [...] le processus dynamique de socialisation par lequel tous ces faits de culture se transmettent et s’imposent dans une société particulière par l’imitation et l’éducation³ » (il est précisé qu’« en ce sens, la culture est le mode de vie d’une population⁴ » , soit « l’ensemble des règles et comportements par lesquels les institutions prennent un sens pour les agents et s’incarnent dans des conduites plus ou moins codifiées⁵ » ; c’est enfin

« [l’]articulation en un système cohérent, sous l’apparence d’un chaos de coutumes disparates, de ces règles culturelles, soit en fonctions organisées destinées à satisfaire les besoins [...], soit en structures inconscientes décelables sous les divers aspects des relations sociales empiriquement observables⁶ ».

L’article consacré au mot « civilisation » dans le *Vocabulaire* de Morfaux fait cette précision qu’« [o]n distingue parfois la civilisation comme exprimant la situation matérielle d’une société de la *culture*, qui en exprimerait l’aspect spirituel, mais sous l’influence de l’anthropologie anglo-saxonne le terme culture tend à englober l’une et l’autre⁷. » Nous avons déjà rencontré ce type de remarque dans certaines des définitions données dans les dictionnaires que nous avons évoqués plus haut : le sens figuré “propre”, si l’on peut dire, du mot « culture » renverrait uniquement à la vie de l’esprit ; quant au renvoi à la vie matérielle de groupes humains, il serait d’un usage impropre et s’expliquerait par l’emprunt d’un usage étranger (l’allemand *Kultur*, par exemple, ou, comme il est précisé ici, l’anthropologie anglo-saxonne.)

¹ *Ibid.*, s.v. « culture », p. 71.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibid.*, s.v. « civilisation », p. 48.

1.3.2. Culture et sociologie

Le *Dictionnaire des sciences humaines* publié sous la direction de Sylvie Mesure et Patrick Savidan en 2006 est le premier de tous les dictionnaires que nous avons étudiés jusqu'ici à donner comme première définition, dans l'article consacré au mot par Bernard Lahire, ce que nous avons appelé le second sens figuré de « culture », puisque l'article commence en ces termes : « [d]ans son usage le plus lâche, la notion de “culture” peut être utilisée pour nommer tout ensemble plus ou moins organisé de savoirs, de codes, de valeurs ou de représentations associés à des domaines réguliers de pratiques¹. » Lier la culture à des « domaines réguliers de pratiques », sans plus de précision, c'est élargir profondément la définition du mot en son second sens figuré, étant donné que le groupe humain dont la manière d'habiter le monde peut être appelée « culture » n'est plus un ἔθνος ou un ensemble d'ἔθνοι appartenant à une même civilisation, mais un groupe humain d'une échelle potentiellement bien inférieure, puisqu'il est possible, dans une telle conception, « de parler aussi bien de cultures professionnelle, technique, culinaire ou vestimentaire, que de cultures scolaire, littéraire ou artistique². » Les pratiques évoquées ici sont en effet des pratiques sociales différenciées, qui n'appartiennent donc plus à ces « domaines réguliers de pratiques » rencontrés dans une culture au sens de civilisation et qui sont, d'après Lalande, « communs à toutes les parties d'une vaste société ou à plusieurs sociétés en relations³. »

Bernard Lahire signale « un autre usage, plus restrictif, plus valorisant et, du même coup, plus polémique, [qui] réserve le qualificatif de “culturel” ou attribue le mot de “culture” à une partie seulement des pratiques sociales⁴. » Cette culture valorisée correspond à ce qu'il est convenu d'appeler la culture savante ou la haute culture, par opposition à la culture populaire ou à la culture de masse. Même si cela n'est pas formulé explicitement, on peut considérer que ce sens plus restrictif renvoie à ce que nous avons appelé le premier sens figuré du mot « culture », celui qui est en lien avec la vie de l'esprit. Mais, la haute culture étant opposée à la culture populaire, le mot « culture » tend nécessairement à prendre une valeur générique, celle de la première définition donnée par Lahire, puisque dans cette perspective, c'est presque par abus de langage, ou par confiscation du mot par un groupe

¹ Bernard Lahire, « Culture », in Sylvie Mesure et Patrick Savidan (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2006, p. 232.

² *Ibidem*.

³ André Lalande, *Dictionnaire technique et critique de la philosophie*, op. cit., s. v. « civilisation », p. 141-142.

⁴ Bernard Lahire, « Culture », op. cit., p. 233.

social donné, c'est-à-dire à cause du sociocentrisme de ce groupe, que, dans un emploi absolu, il peut signifier à lui seul haute culture. Dès lors, le sens figuré du mot « culture » ne renverrait plus qu'à la vie des peuples et de leurs composantes, dans la mesure où ce sont les rapports de domination entre différents groupes sociaux au sein d'un peuple donné qui seraient en jeu dans le concept de culture, devenu ainsi un concept essentiellement sociologique. Quant au sens qui renvoie à la vie de l'esprit et dont découlait le second sens figuré, par un retournement conceptuel complet, il ne serait plus qu'une acception spécifique du mot, reflétant les conceptions ou croyances d'un groupe social parmi d'autres.

C'est à ce groupe social qu'appartiennent les héritiers que Bourdieu et Passeron ont identifiés comme étant les étudiants qui, du fait de leur origine sociale, accèdent le plus facilement à la culture, c'est-à-dire indépendamment de l'école, dans la mesure où ils ont reçu héréditairement tout un capital culturel que les petits bourgeois ou les étudiants issus de milieux défavorisés ne possèdent pas de naissance et n'acquièrent donc, quant à eux, que grâce à l'effort et à l'école. Les auteurs des *Héritiers* donnent ainsi l'exemple

« [d]es fils de paysans ou de cadres moyens, d'ouvriers ou de cadres supérieurs pouv[a]nt manifester une connaissance équivalente du théâtre classique sans avoir la même culture, même en ce domaine, parce qu'ils n'ont pas le même passé culturel¹. »

Les uns, petits bourgeois ou défavorisés, ne connaissent en effet le théâtre classique que par la lecture, libre ou scolaire, tandis que les autres, c'est-à-dire les héritiers, le connaissent aussi bien grâce à la culture familiale (par exemple l'habitude d'aller au théâtre) qui leur est transmise héréditairement que du fait de l'impératif scolaire. De plus, ceux-ci associent leur connaissance du théâtre classique « à une bonne connaissance du théâtre d'avant-garde et même du théâtre de boulevard² » tandis que ceux-là, « connaissant aussi bien le théâtre classique, ignorent tout du théâtre d'avant-garde ou du théâtre de boulevard³. » Ces derniers accèdent à la culture souvent au prix d'un travail difficile, mais que l'école elle-même tend à dévaloriser, au profit du « naturel » dont les héritiers font preuve en matière de culture. Ce naturel s'explique par le fait que ceux-ci ont intériorisé la culture, tandis que les petits bourgeois ont intériorisé le fait que c'est au prix d'un travail difficile (mais portant aux yeux

¹ Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit., p.33.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

même de l'école « la marque roturière de l'effort¹ ») qu'ils l'acquerront. Quant aux étudiants issus des milieux défavorisés, ils ont tendance à intérioriser le fait qu'ils ne pourront pas accéder à la culture par leurs propres moyens, ce qui les rend entièrement dépendants de l'école. Le parcours scolaire et universitaire d'un héritier consiste ainsi à jouir d'un capital culturel hérité de sa famille, alors que celui d'un petit bourgeois ou d'un défavorisé est un long processus d'acculturation. Car l'une des thèses de Bourdieu et de Passeron, dans *Les Héritiers*, est que l'école reproduit en son sein-même les inégalités sociales : la culture scolaire étant considérée par les auteurs comme la culture de l'élite (et donc les critères par lesquels élèves et étudiants sont évalués à l'école et à l'université coïncidant avec le rapport que les classes culturellement favorisées entretiennent avec la culture), la même répartition du capital culturel entre privilégiés et défavorisés s'observe à l'école et dans la société. Ainsi peut-on considérer que les héritiers évoluent à l'école dans un milieu qui leur est naturel, tandis que les autres doivent s'adapter à ce milieu au prix de grands efforts. Mais l'un des dogmes de l'école étant que la réussite scolaire est due au seul mérite des élèves, et les élèves privilégiés étant nécessairement ceux qui réussissent le plus, c'est en réalité le privilège qui est tenu pour du mérite. C'est ainsi que, selon Bourdieu et Passeron, « [l]e système d'éducation peut [...] assurer la perpétuation du privilège par le seul jeu de sa logique propre. »

Une telle thèse est fondée sur une certaine essentialisation des individus en matière de culture. Dans la conception bourdieusienne, le patrimoine culturel de telle personne est en effet nécessairement déterminé par la classe sociale à laquelle elle appartient, à telle classe sociale correspond nécessairement tel type de culture et la culture légitime est nécessairement celle de la classe sociale dominante. Mais Joseph Hadjian fait remarquer, dans un article consacré à la sociologie de Bernard Lahire, que « l'appartenance sociale ne suffi[t] pas à prévoir les goûts des individus et [qu']il n'[est] plus possible d'assimiler la hiérarchie des goûts à la hiérarchie des classes². » Bernard Lahire a en effet développé, dans *La Culture des individus*, la notion de dissonance culturelle, qui permet de rendre compte des pratiques culturelles non-homogènes des individus par la pluralité de leurs déterminations sociales en matière de culture. Si, par exemple, « la probabilité chez les élèves et les étudiants d'avoir un

¹ *Ibid.*, p. 35.

² Joseph Hadjian, « La sociologie de la culture selon Bernard Lahire », in *Idées économiques et sociales*, n° 139, [en ligne], disponible sur <<http://www.educ-revues.fr/ID/AffichageDocument.aspx?iddoc=34743>>, consulté le 23/03/2019.

profil dissonant (83 %)¹ » est si grande, c'est parce que les comportements de la jeunesse sont orientés par

« des contraintes scolaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés (ami(e)s ou petit(e)s ami(e)s dont les propriétés sociales et culturelles sont plus ou moins homogènes.)² »

Mais la dissonance concerne toutes les générations. Parmi les nombreux exemples que donne Lahire pour illustrer ce fait, il y a celui d'Arielle, dont, écrit l'auteur, « [c]ontrairement à l'idée que l'on peut se faire du haut degré général d'exigence culturelle des enseignants de lettres, agrégés de surcroît, le profil culturel [...] fait apparaître nombre de dissonances culturelles³. » Agrégée de lettres classiques, celle-ci nourrit en effet un certain « goût pour des divertissements peu légitimes (Eurodisney), elle écoute du rap sur des radios généralement destinées à un public jeune (Skyrock, NRJ) et regardait un temps avec intérêt un feuilleton sur TF1 (*Sous le soleil*)⁴. » Joseph Hadjian fait remarquer que la notion de dissonance n'est pas seulement le résultat d'« une nouvelle façon de considérer l'individu (un individu pluriel, non un bloc)⁵ », mais qu'il s'agit d'« un phénomène en partie nouveau⁶ » dans la société. Cette nouveauté implique « une remise en question partielle de la théorie de la légitimité⁷ ». Si cette remise en question n'est que partielle, c'est parce qu'il y a toujours, dans la sociologie de Lahire, des rapports de domination entre les différentes déterminations culturelles. C'est parce qu'« aucune institution ne détient le monopole de la fixation des prix⁸ » en matière de légitimité culturelle que « ceux-ci étant les produits de rapports de force [sont] susceptibles d'être remis en question⁹ ». La conséquence de cela est la coexistence de plusieurs échelles de légitimité : cela signifie que la hiérarchie de la légitimité telle qu'on la connaît chez Bourdieu

¹ Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, coll. « Poche », 2006, p.497.

² *Ibid.*, p. 497-498.

³ *Ibid.*, p. 153.

⁴ *Ibidem.*

⁵ Joseph Hadjian, « La sociologie de la culture selon Bernard Lahire », *op. cit.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, *op. cit.*, p. 34.

⁸ *Ibid.*, p. 101.

⁹ *Ibidem.*

n'est sans doute pas « acceptée par toute la société¹ » ni ne « s'impose à celle-ci² ». Il n'y aurait plus de singularité de la légitimité culturelle : celle-ci serait désormais plurielle, même si, pour Lahire, ce fait « ne remet pas en cause les rapports de force objectifs entre arbitraires culturels dominants et dominés³. »

1.3.3. Culture et civilisation dans la philosophie allemande

Un article du *Dictionnaire des sciences humaines* est consacré aux deux mots « civilisation et culture⁴ ». Son auteur, Jean-Marc Ferry, s'intéresse au sens figuré du mot « culture » non plus dans une acception sociologique, comme faisait Bernard Lahire, mais philosophique. L'auteur aborde plus précisément la proximité de sens qu'il peut y avoir entre les termes « civilisation » et « culture » et que relevaient déjà certains des dictionnaires que nous avons étudiés. Mais à cette proximité de sens correspond en réalité l'opposition de deux concepts de la philosophie allemande, entre lesquels on peut dire que finiront pas être répartis, mais avec de nouvelles nuances, les deux sens figurés du mot « culture » que nous avons relevés jusqu'alors, le premier, devenu plus spécifiquement celui de vie spirituelle des peuples, étant assigné au mot *Kultur*, et le second, celui désormais de vie matérielle des peuples, au mot *Zivilisation*. Cette opposition apparaît au XVIII^e siècle, au moment où les romantiques allemands font reconnaître

« un modèle de culture qui, proprement national, mettait en exergue l'authenticité expressive, la profondeur, la force conceptuelle de réalisations esthétiques ou philosophiques, tandis que la "Zivilisiertheit" était regardée comme une "culture extérieure" faite d'apparence plutôt que d'expression, d'attitudes plutôt que de réalisations⁵. »

La *Zivilisiertheit* (civilité) correspond « au goût français du classicisme [qui] domin[e] alors le monde⁶ », raison pour laquelle elle est perçue en Allemagne comme une culture extérieure.

¹ Joseph Hadjian, « La sociologie de la culture selon Bernard Lahire », *op. cit.*

² *Ibidem.*

³ Bernard Lahire, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, *op. cit.*, p. 672.

⁴ Cf., Jean-Marc Ferry, « civilisation et culture », in Sylvie Mesure et Patrick Savidan, *Le Dictionnaire des sciences humaines*, *op. cit.*, p. 145.

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

Julien Benda remarque ainsi, dans *La Trahison des clercs*, que « [l]es Lessing, les Schlegel semblent bien avoir été les premiers à brandir leurs poètes comme l'expression de l'âme nationale (par exaspération contre l'universalisme de la littérature française)¹ ». Par la suite, *Kultur* s'oppose à *Zivilisation* en ce que, en allemand, la civilisation désigne « un processus objectif et collectif². » Pour Norbert Elias, en effet, le mot *Zivilisation* résume « en un seul concept les sujets de fierté de la nation, les progrès de l'Occident et de l'humanité en général³ ». Mais, dans une perspective allemande, tous ces aspects passent au second plan, dans la mesure où ils ne sont pas propres aux Allemands, mais communs à l'humanité, à tout le moins communs à l'Occident. Lorsque « l'Allemand entend se définir lui-même, quand il veut exprimer la fierté de ses propres réalisations et de sa propre nature, il emploie le mot “culture” (*Kultur*)⁴ ». C'est l'opposition de ces deux concepts dans la philosophie allemande qui explique que certains des dictionnaires que nous avons consultés considèrent l'emploi du nom « culture » en tant que synonyme de « civilisation » comme un emprunt étranger ou comme se rapportant aux peuples germaniques.

Dans la conception allemande, la civilisation est donc une notion générale, englobante et unitaire tandis que la notion de culture implique la pluralité des propriétés définissant les divers peuples de la terre, dont la *Kultur* est la propriété particulière par laquelle, comme dit Norbert Elias, « l'Allemand entend se définir lui-même⁵ ». En ce sens, on pourrait dire que la *Kultur* est une nature des Allemands, qu'elle s'apparente donc à une essence, à une identité, alors que la civilisation est universelle. Pour le dire autrement : la culture est nationale et la civilisation humaine. Néanmoins, la propriété particulière que constitue la *Kultur* n'est particulière que par rapport aux autres cultures. Car par rapport à l'individu qui lui appartient, elle constitue une âme collective, c'est-à-dire qu'elle est, elle aussi, englobante et unitaire, mais à son échelle, qui est celle de la nation. En 1926, lorsqu'il publie *La Trahison des clercs*, c'est-à-dire à une époque où la conception allemande de la culture s'est largement répandue au-delà de l'Allemagne, c'est dans leur adhésion à cet être général et collectif que constitue désormais la culture que Julien Benda peut voir une trahison de ceux qu'il appelle les clercs,

¹ Julien Benda, *La Trahison des clercs*, Paris, Grasset, coll. « Les Cahiers Rouges », 1975, p. 181.

² Jean-Marc Ferry, « Civilisation et culture », *op. cit.*, p. 145.

³ Norbert Elias, *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, p. 12. (Cité par Jean-Marc Ferry, « Civilisation et culture », *op.cit.*, p. 145.)

⁴ Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, *op. cit.*, p. 12. (Cité par Jean-Marc Ferry, « Civilisation et culture », *op. cit.*, p. 145.)

⁵ *Ibidem*.

c'est-à-dire ceux « dont l'activité, par essence, ne poursuit pas des fins pratiques¹ », mais qui, se livrant « à l'exercice de l'art ou de la science ou de la spéculation métaphysique² », c'est-à-dire recherchant « la possession d'un bien non temporel, disent en quelque manière : “Mon royaume n'est pas de ce monde.”³ » :

« Il est bien remarquable, écrit Benda, de voir des hommes dont l'activité consiste, on peut dire professionnellement, dans l'affirmation de l'individualité et qui avaient pris de cette vérité, il y a cent ans, avec le romantisme, une si violente conscience, se mettre à abdiquer aujourd'hui en quelque sorte cette conscience et vouloir se sentir comme l'expression d'un être général, comme la manifestation d'une âme collective⁴. »

Cette “trahison”, qui a consisté pour bon nombre de clercs à se faire les cautions intellectuelles des totalitarismes qui conduiront au désastre de la Deuxième Guerre mondiale, se poursuit bien après 1945, quoique sous une nouvelle forme, puisqu'encore en 1987, année de la publication de *La Défaite de la pensée*, Alain Finkielkraut peut voir dans la conférence de 1982 tenue à Mexico sur les politiques culturelles de l'Unesco une inversion complète de la philosophie qui avait inspiré la création de cette dernière, précisément en réaction au désastre de la Deuxième Guerre mondiale. Pour Finkielkraut, les successeurs des fondateurs de l'Unesco

« ont recours au même vocabulaire [que celui qui était utilisé au moment de la création de l'institution internationale], mais ils lui attribuent une tout autre signification. Ils continuent d'invoquer avec emphase la culture et l'éducation, mais à la culture comme tâche (comme Bildung), ils substituent la culture comme origine, et ils inversent le cheminement de l'éducation : là où était le “Je”, le “Nous” doit advenir ; au lieu de se cultiver (et ainsi de sortir de son petit monde), il faut désormais retrouver sa culture, entendue comme “l'ensemble de connaissances et de valeurs qui ne fait l'objet d'aucun enseignement spécifique et que pourtant tout membre d'une communauté sait”. Cela même que la pensée des lumières appelle l'inculture ou le préjugé⁵. »

¹ Julien Benda, *La Trahison des clercs*, op. cit., 166.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 181.

⁵ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, op. cit., p 113-114. La citation à l'intérieur de celle de Finkielkraut est extraite de la *Conférence de Mexico sur les politiques culturelles*, Unesco, 1982, p. 4.

A la civilisation appartient, dans la conception allemande, la science lorsqu'elle est « technologiquement orientée, savoir instrumentalisé au service d'activités utilitaires¹ ». Dans cette perspective, la civilisation est considérée comme « un processus orienté selon une progression constante² » qui « réaliserait une réification générale des apports (à soi, aux autres, à la nature)³ » alors que, pour Oswald Spengler, les cultures sont des

« natures vivantes de rang suprême, [qui] croissent dans une noble insouciance de leur but, comme des fleurs des champs. Elles appartiennent, comme les plantes et les animaux, à la nature vivante de Goethe, non à la nature morte de Newton⁴. »

A la régularité quasi mathématique, mais sans vie, du progrès de la civilisation, Spengler oppose une croissance des cultures sans direction, c'est-à-dire à « l'image d'une éternelle formation et transformation, d'un devenir et d'un trépas miraculeux des formes organiques⁵. » Ce dernier adjectif renvoie à l'idée de vie physique d'un être vivant, à quoi est assimilée toute une nation. Mais la « *Kultur* désigne essentiellement “des données intellectuelles, artistiques, religieuses ; elle tend à établir une ligne de partage assez nette entre celles-ci et les faits politiques, économiques et sociaux”⁶ », qui se rapportent à la *Zivilisation*, et, pour Norbert Elias, les fleurs des champs dont parle Spengler « métaphorisent un concept fort limitatif de la culture⁷ » qui « se réduit essentiellement “aux œuvres d'art, aux livres, aux systèmes religieux ou philosophiques révélateurs des particularités d'un peuple”⁸ », c'est-à-dire au premier sens figuré du mot « culture », soit à celui qui renvoie à la vie de l'esprit, mais à la

¹ Jean-Marc Ferry, « Civilisation et culture », *op. cit.*, p. 145.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 146. Il s'agit d'une citation d'Oswald Spengler, *Le Déclin de l'Occident*, Paris, Gallimard, 2000 (le numéro de page n'est pas indiqué par l'auteur de l'article).

⁵ *Ibidem*. Il s'agit d'une citation d'Oswald Spengler, *op. cit.* (Le numéro de page n'est pas indiqué par l'auteur de l'article.)

⁶ *Ibid.*, p. 145. La citation que fait Jean-Marc Ferry est de Norbert Elias, *op. cit.* (Le numéro de la page n'est pas indiqué par l'auteur de l'article.)

⁷ *Ibid.*, p. 146

⁸ *Ibidem*. La citation que fait Jean-Marc Ferry est de Norbert Elias, *op. cit.* (Le numéro de la page n'est pas indiqué par l'auteur de l'article.)

vie de l'esprit de tout un peuple, ce que Herder appelait *Volksgeist*. La culture ainsi conçue est, selon Alain Finkielkraut, « le domaine où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme. Ma culture : l'esprit du peuple auquel j'appartiens et qui imprègne à la fois ma pensée la plus haute et les gestes les plus simples de mon existence quotidienne¹. » Quant à la civilisation, elle correspond au second sens figuré du mot « culture », celui de vie matérielle des peuples, mais en tant qu'elle peut être élargie à tous les peuples, c'est-à-dire à l'humanité entière, sans référence aux particularismes culturels.

L'opposition entre la conception occidentale d'une civilisation universelle, et celle, allemande, d'une culture propre à chaque nation, peut s'expliquer par les situations historiques différentes dans lesquelles se trouvent la France et l'Angleterre d'une part, et l'Allemagne d'autre part, au moment de l'élaboration et de la diffusion de ces deux notions :

« d'un côté les Anglais et les Français, dont l'identité nationale est ancrée de longue date dans un Etat aux frontières fermes, entreprennent des conquêtes coloniales ; de l'autre les Allemands doivent former un peuple qui, "par rapport aux autres peuples d'Occident, a accédé très tard à l'unification et à la consolidation politiques et dont les limites ont fluctué pendant des siècles et menacent toujours de le faire"² ».

A la différence sémantique entre les deux mots correspond une différence fonctionnelle :

« tandis que la notion de civilisation a pour fonction d'exprimer "les tendances expansionnistes permanentes de nations et groupes colonisateurs ('civilisateurs')", la notion de Kultur a pour fonction de refléter "la conscience d'une nation obligée de se demander en quoi consiste son caractère spécifique, de chercher et de consolider sans cesse ses frontières politiques et spirituelles"³ ».

¹ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, op. cit., p. 16.

² Jean-Marc Ferry, « Civilisation et culture », op. cit., p. 146. La citation que fait Jean-Marc Ferry est de Norbert Elias, op. cit., p. 14.

³ *Ibidem*. Les deux citations que fait Jean-Marc Ferry sont de Norbert Elias, op. cit., p. 14.

1.3.4. Culture et anthropologie

Un article du *Dictionnaire des sciences humaines* de Mesure et Savidan est consacré par Claude Calame au couple « nature et culture¹ » et à l'histoire de ce dualisme à travers les siècles. L'opposition entre ces deux notions est en effet très ancienne dans la pensée occidentale, puisque l'auteur de l'article la fait remonter à celle que les présocratiques font entre φύσις et νόμος :

« Dès la conception par les sages présocratiques, écrit Calame, d'une phusis comprise comme réalité donnée et comme constitution productive, s'est posée la question de savoir dans quelle mesure cette réalité pouvait être soumise à l'action de l'homme par l'usage de la convention, par le nomos². »

La distinction entre les deux notions grecques s'apparente « à la distinction moderne entre l'inné et l'acquis³ » : d'un côté, « ce qui est donné par une nature qui peut être ou non animée par un principe divin⁴ » appartient à la φύσις et est de l'ordre du donné ; de l'autre, « ce qui est admis et par conséquent pratiqué en communauté par l'effet de l'éducation et de la croyance⁵ » relève du νόμος et de l'acquis. A la Renaissance, la découverte des peuples du Nouveau Monde fait naître l'idée que les “sauvages” des Amériques sont de la même nature que le peuple adamique dans lequel l'humanité trouve son origine et son unité. Cette idée perdure jusqu'au siècle des Lumières, et est à l'origine de l'intense réflexion que les penseurs du XVIII^e siècle développent sur la nature (unique) de l'homme et la diversité des cultures. Le missionnaire jésuite Joseph-François Latifau

« expliqu[e] la variété des états de culture par un processus d'immigration à partir du lieu de la création et par la dégradation progressive d'un sentiment religieux primitif, avant que n'intervienne l'entreprise unificatrice et civilisatrice du christianisme⁶. »

¹ Claude Calame, « Nature et culture », in Sylvie Mesure et Patrick Savidan (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, op. cit., p. 818.

² Ibidem.

³ Ibid., p. 819.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem.

Pour Buffon, la nature de l'homme est animale et universelle, mais parce que celui-ci a une âme douée de raison, l'auteur de l'*Histoire naturelle* le place au sommet de la création. Pour lui, toutes les "races" ne sont que des variétés de la même espèce humaine. Buffon explique ces différences « par la fixation dans le patrimoine héréditaire de singularités morphologiques relevant pour l'essentiel de l'influence du climat, en ses différents paramètres¹ », c'est-à-dire relevant du milieu naturel des hommes. Mais il y a, pour Buffon, une sorte d'interaction entre nature et culture, et Calame précise qu'« [e]n retour, le degré de civilisation qui marque les différents groupes humains dépend de l'action de l'homme sur son milieu naturel. » Il y a donc un double mouvement, à la fois de détermination des variations dans la nature de l'homme par le climat et de transformation de la nature soumise à l'empire de l'homme, « nouveau démiurge² ». Pour les encyclopédistes également, c'est « l'homme qui façonne la nature formant son cadre de vie³ » : ceux-ci estiment en effet qu'il n'y a pas de « nature humaine créée⁴ », mais que l'homme est un « animal humain d'emblée doué de pensée et de sociabilité⁵ », c'est-à-dire doué de parole, qui « façonne ce monde à son usage, un homme civil dont les arts et les sciences sont susceptibles d'imposer l'action civilisatrice de l'homme naturel contre les déviations d'une morale artificielle et dégradée⁶. » Autrement dit, dans cette conception, c'est la civilisation qui est opposée à la nature : le mot « culture » n'a d'ailleurs pas encore, au XVIII^e siècle, le second sens figuré que nous avons indiqué plus haut, celui de manière d'habiter et de concevoir le monde. C'est à Herder et aux romantiques allemands qu'il appartiendra « de comprendre, face à la civilisation universelle de l'homme des Lumières, la culture à la fois comme *Bildung* et comme l'expression du génie d'un peuple particulier⁷ », ainsi que nous l'avons déjà dit.

Edward B. Tylor propose, à la fin du XIX^e siècle, « la première définition de la culture donnée par un anthropologue à proprement parler⁸ » :

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibidem.*

« Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société¹. »

Pour Tylor, la culture est un concept social universel, dans la mesure où tous les peuples, des plus primitifs aux plus évolués, ont « un style structurant de vie en société² », c'est-à-dire une culture. Cette conception est donc fondée sur l'unité d'un genre humain qui se différencie néanmoins par le niveau d'évolution des diverses cultures, qui vont des plus primitives aux plus évoluées : les différences culturelles « ont un fondement non pas biologique, mais de l'ordre de la convention et de l'acquis³. » La culture, « ensemble autonome⁴ » et « transmissible⁵ », est ainsi entièrement séparée de la nature. Dans la première moitié du XX^e siècle, Malinowski remet très fortement en cause cette séparation : celui-ci postule en effet que l'homme a des besoins « premiers, universaux et préculturels⁶ », ce qui revient à considérer que ce sont la nature humaine et l'environnement diversifié des hommes à la fois qui sont déterminants pour la culture, qui devient « la réponse institutionnelle apportée par chaque communauté singulière aux impératifs fonctionnels découlant des exigences biologiques de l'homme dans un certain cadre de vie⁷. »

Claude-Lévi-Strauss, dans *Les Structures élémentaires de la parenté*, s'intéresse tout particulièrement à l'un de ces impératifs fonctionnels, à savoir « la fonction naturelle et universelle de reproduction⁸ », qui est fondatrice de « l'essence même de l'humain⁹ ». Cette fonction « est chez l'homme l'objet de règles modelantes qui relèvent de l'ordre, relatif, de la culture¹⁰ ». Toutes ces règles ont en commun « la norme universelle de la prohibition de

¹ *Ibidem*. Claude Calame ne donne pas la même traduction de la citation de Tylor que le *Grand Larousse universel*. Il s'agit ici de la traduction par E. Barbier d'Edward B. Tylor, *La Civilisation primitive*, Paris, Reinwald, 1876 et 1878.

² Claude Calame, « Nature et culture », *op. cit.*, p.819.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibid.*, p. 820.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

l'inceste¹ ». Lévi-Strauss en déduit que « tout ce qui est universel chez l'homme relève de l'ordre de la nature et se caractérise par la spontanéité [et] que tout ce qui est astreint à une norme appartient à la culture et présente les attributs du relatif et du particulier². » Ainsi, dans la conception de Lévi-Strauss (comme d'ailleurs dans celle de Malinowski), il y a nécessairement pluralité des cultures : la culture ne désigne plus, comme chez Tylor, le concept social universel selon lequel tous les peuples ont en commun d'avoir « un style structurant de vie en société³ », mais le style de vie propre à chaque société. Seul ce qui est de l'ordre de la nature est donc ici considéré comme universel.

Lévi-Strauss remet en question la notion de culture primitive qui découle de la doctrine de l'évolutionnisme social, dont Tylor est l'un des fondateurs : « En vérité, dit-il, il n'existe pas de peuples enfants ; tous sont adultes, mêmes ceux qui n'ont pas tenu le journal de leur enfance et de leur adolescence⁴. » Sans « nier la réalité d'un progrès de l'humanité⁵ », l'auteur de *Race et histoire* « nous invite à le concevoir avec plus de prudence⁶. » Car si les écarts de progrès entre les civilisations qui se succèdent dans le temps donnent à penser que « les unes sont supérieures et les autres inférieures⁷ », comment ne pas transposer ce jugement de valeur aux civilisations contemporaines « présentant entre elles des écarts analogues⁸ ? » Une telle transposition est problématique, parce que le propre du progrès est de n'être « ni nécessaire, ni continu⁹ », ce qui signifie qu'on ne saurait préjuger de la valeur d'une civilisation du seul fait qu'elle ne progresse pas. De plus, toutes les civilisations n'entretiennent pas le même type de rapport au progrès. Il est d'ailleurs possible, selon Lévi-Strauss, de « distinguer entre deux sortes d'histoires¹⁰ », selon le type de rapport au progrès entretenu par les civilisations : une histoire cumulative, d'une part, qui est celle des dites

¹ *Ibidem*.

² *Ibidem*. Calame cite Claude Lévi-Strauss, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, Pocket, 1997. Le numéro de page n'est pas indiqué.

³ *Ibid.*, p. 819.

⁴ Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*, Denoël, coll. « Folio essais », 1987, p. 32.

⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibid.*, p. 36.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibid.*, p. 38.

¹⁰ *Ibid.*, p. 33.

« grandes civilisations¹ » qui « accumule[nt] les trouvailles et les inventions² » ; et, d'autre part, une histoire stationnaire, qui est celle de civilisations « peut-être également active[s] et mettant en œuvre autant de talent, mais où manquerait le don synthétique qui est le privilège [des] première[s]³. » Ces dernières, en effet, n'ajouteraient pas chacune de leurs innovations « à des innovations antérieures et orientées dans le même sens⁴ », si bien que leurs découvertes se « dissoudrai[en]t dans une sorte de flux ondulant qui ne parviendrait jamais à s'écarter durablement de la direction primitive⁵. » L'opposition entre le flux ondulant des cultures stationnaires et les innovations toujours orientées dans le même sens des cultures cumulatives n'est pas sans rappeler celle que fait Spengler entre la civilisation d'une part, dont le progrès est d'une régularité quasi mathématique, et la culture d'autre part, dont la croissance est sans direction. Et de fait, le statut de civilisation a longtemps été refusé aux cultures dites primitives.

Mais l'observateur qui voudrait de bonne foi distinguer entre civilisations cumulatives et civilisations stationnaires ne saurait éviter un écueil qui, brisant sa lunette, fausserait nécessairement sa vision. C'est cet écueil qu'évoque Lévi-Strauss lorsqu'il pose la question suivante :

« Mais quelle serait notre position, en présence d'une civilisation qui se serait attachée à développer des valeurs propres, dont aucune ne serait susceptible d'intéresser la civilisation de l'observateur ? Celui-ci ne serait-il pas porté à qualifier cette civilisation de stationnaire⁶ ? »

Il serait en effet difficile à l'observateur de se départir d'une vision nécessairement ethnocentrée, puisque, rappelle Lévi-Strauss, « [n]ous nous déplaçons littéralement avec [notre] système de références⁷ ». Autrement dit, notre système de référence, c'est-à-dire notre culture, est notre lunette d'observation, elle est la matière-même de notre regard, puisque la culture est ce qui nous détermine comme être social. De ce fait, les cultures « nous paraissent

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

⁶ *Ibid.*, p. 41.

⁷ *Ibid.*, p. 44.

d'autant plus actives qu'elles se déplacent dans le sens de la nôtre, et stationnaires quand leur orientation diverge¹. » Comme pour l'œil physique, il y a une sorte de point aveugle dans l'œil de l'être culturel : l'image que celui-ci se fait d'une culture étrangère ne lui semble complète que parce qu'il interprète, comme fait le cerveau pour l'œil, ce qui est livré à son observation, mais il le fait, même de bonne foi, avec certains préjugés, qui sont susceptibles, à tout le moins, de déformer sa vision : de même que le cerveau humain, à cause du point aveugle de l'œil physique, peut être le sujet d'illusions d'optique, de même, l'observateur peut se faire une représentation illusoire des civilisations étrangères. A cela s'ajoute cette autre difficulté que les ethnographes « sont souvent limités dans leurs observations par les changements subtils que leur seule présence suffit à introduire dans le groupe humain objet de leur étude². »

L'ethnocentrisme dont est menacée l'anthropologie et qui rend difficile aussi bien l'observation objective des cultures étrangères que le jugement de valeur impartial à leur sujet est du même ordre que le sociocentrisme que la sociologie de la culture estime être au cœur du processus de légitimation culturelle. Dans les deux cas, s'il est permis de jouer sur les mots, le juge est partie : dans le domaine de l'anthropologie, celui qui fait usage de son jugement pour étudier d'autres cultures que la sienne est partie dans la mesure où il appartient lui-même à une culture qui façonne et oriente nécessairement un regard qui risque fort d'en être faussé ; et dans la société, le jugement que rend l'*arbiter elegantiae* symbolique n'est en réalité que la croyance de cet arbitre dans le bien-fondé de la domination de la classe sociale et culturelle dont il ressortit. Anthropologie et sociologie ont également en commun d'avoir toutes deux limité l'acception du mot « culture » à son second sens figuré, celui de mode de vie de groupes humains distincts. Le premier sens figuré, celui de vie de l'esprit, dont est pourtant issu par extension le second sens figuré (dans la mesure où l'on a estimé pouvoir identifier les cultures au second sens par les cultures au premier sens qui leur était propres et qui pouvaient ainsi les définir), n'est plus aux yeux des sociologues par exemple, dans une sorte d'inversion complète du processus intellectuel qui mène originellement d'une acception à l'autre, qu'un sens restreint, réservé à la culture savante et légitime en tant qu'elle s'oppose désormais à une pluralité de cultures moins légitimes ou non-légitimes au sein de la société. Ne plus considérer comme première la culture au sens de *Bildung*, c'est-à-dire au sens de tâche, d'activité de l'esprit, grâce à laquelle est définie, dans un second temps, la culture au

¹ *Ibid.*, p. 45.

² *Ibid.*, p. 61.

sens de groupe humain sans pour autant être essentialisée, puisque celle-ci est alors considérée comme un mouvement potentiellement permanent (celui de l'esprit) et non comme un état immuable, c'est-à-dire comme un être, peut avoir cette conséquence que la culture au second sens figuré tend à être considérée comme une origine, c'est-à-dire à essentialiser ses ressortissants, ce que d'ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, signale Alain Finkielkraut, lorsqu'il écrit, dans *La Défaite de la pensée*, au sujet des successeurs des fondateurs de l'Unesco :

« [i]ls continuent d'invoquer avec emphase la culture et l'éducation, mais à la culture comme tâche (comme Bildung), ils substituent la culture comme origine, et ils inversent le cheminement de l'éducation : là où était le "Je", le "Nous" doit advenir ; au lieu de se cultiver (et ainsi de sortir de son petit monde), il faut désormais retrouver sa culture¹ ».

*

Nous avons observé jusqu'ici qu'il y avait deux sens figurés du mot « culture », que le premier, celui de vie de l'esprit, avait majoritairement cours dans la langue courante, et que c'est au contraire le second, celui qui, par extension du premier, renvoie aux modes de vie des groupes humains, qui était prépondérant dans les sciences humaines. Nous avons également examiné les différentes conceptions de la notion de culture qui sont à l'œuvre dans les sciences humaines, plus précisément en sociologie et en anthropologie, ainsi que la distinction que fait la philosophie allemande entre culture et civilisation. Il y a donc lieu désormais de s'intéresser à la notion de culture dans le premier sens figuré du mot, c'est-à-dire au sens qui renvoie à la vie de l'esprit.

1.4. Culture et philosophie

1.4.1. La langue de la culture

Dans *La Trahison des clercs*, Julien Benda écrit au sujet de ce qu'il appelle la « nationalisation systématique de l'esprit² » qu'« [e]n ce qui concerne les savants, elle a évidemment été favorisée par la disparition du latin comme langue scientifique, disparition dont on ne dira jamais assez quel élément d'arrêt elle fut dans la civilisation³. » Mais avant

¹ Alain Finkielkraut, *La Défaite de la pensée*, op. cit., p 113.

² Julien Benda, *La Trahison des clercs*, op. cit., p. 181.

³ *Ibidem*.

d'être une langue scientifique et internationale, le latin tel que nous le connaissons, c'est-à-dire tel qu'il nous est parvenu, si l'on ne tient pas compte des graffites ou des inscriptions retrouvés sur les vestiges romains, est le latin tel qu'il s'écrivait dans les livres, c'est-à-dire, si l'on fait exception des imitations de la langue populaire qu'on trouve par exemple chez Pétrone, un latin de personnes cultivées destiné à d'autres personnes cultivées. Même le latin des correspondances qui nous restent (comme celle de Cicéron) n'est pas le latin que parlait l'homme de la rue. Pour Wilfried Stroh, dès l'époque d'Auguste, soit « au moment de son extension au monde entier, le latin “meurt”, [...] c'est-à-dire que le latin se consolide en une forme immuable, toujours en vigueur aujourd'hui¹. » Contrairement au latin vulgaire, qui est « [l]a langue de l'homme de la rue, du paysan, du légionnaire et du petit commerçant, la langue de tous ceux qui n'ont eu qu'un enseignement élémentaire par le *litterator*, quand ils en ont eu un² », et qui évolue jusqu'à produire les différentes langues romanes, le latin qui est « la langue des gens cultivés se fige³ », il devient entièrement et uniquement une langue de culture qui cesse d'évoluer, puisque, plus de cent ans après son consulat (63 avant J.-C.), des auteurs comme Sénèque ou Tacite « s'en tiennent strictement à la grammaire de Cicéron⁴ », même si leurs styles peuvent être très éloignés de celui de l'auteur des *Tusculanes*. Quintilien, contemporain de Tacite, considère d'ailleurs toujours Cicéron comme « le modèle [...] incontesté, il ne perçoit pas un abîme linguistique de cent cinquante ans⁵ » entre son devancier et lui-même. Bien plus tard encore, « la substance grammaticale [des phrases de saint Jérôme] n'a pas été affectée par les quatre cent cinquante années écoulées depuis Cicéron.⁶ » De ce fait, de nombreux siècles après ce dernier, il est possible de dire que le latin médiéval, le néolatin de la Renaissance, des XVII^e et XVIII^e siècles, celui de Baudelaire ou des compositions scolaires de Rimbaud au XIX^e siècle, celui du *Fagus* de Pascal Quignard de nos jours, sont du latin, et d'un latin que Cicéron lui-même comprendrait. D'ailleurs, pour Wilfried Stroh,

¹ Wilfried Stroh, *Le Latin est mort, vive le latin ! Petite histoire d'une grande langue*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Le Miroir des Humanistes », 2009, p. 98.

² *Ibid.*, p. 105

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibid.*, p. 100.

⁵ *Ibid.*, p. 101.

⁶ *Ibid.*, p. 101-102.

« il n'y a pas de "latin médiéval" qui serait une étape dans le développement de la langue comme il y a un "français médiéval" ou un "allemand médiéval". Pendant le Moyen Age également, le latin est le latin, c'est-à-dire que les modèles continuent à être ceux de l'Antiquité¹ ».

Seul « le vocabulaire latin a continué de s'élargir² » pour s'adapter aux évolutions de la civilisation. Ce latin peut se dégrader parfois avec le temps, comme par exemple lorsque « [l]es troubles du VI^e au VIII^e siècle entraînent en Occident un déclin de la *grammatica*, de l'enseignement de la langue et de la littérature latine³ », mais il arrive aussi qu'il soit restauré dans sa "pureté", comme par exemple au moment de la Renaissance carolingienne : Charlemagne ayant en effet besoin d'une langue véhiculaire commune à toutes les parties du vaste empire qu'il bâtit entreprend une réforme scolaire qui vise à rétablir un enseignement rigoureux du latin. A la même époque, l'Empire byzantin et le califat de Bagdad font le même usage du grec et de l'arabe classique pour l'administration des territoires qu'ils dominent :

« Bien que les aires linguistiques gréco-latine et arabe eussent connu des évolutions fort différentes, elles s'étaient rejointes sur un point décisif : afin de fournir à un certain nombre de territoires variés un idiome véhiculaire qui permette des échanges interrégionaux, il leur avait fallu soumettre la langue – respectivement le grec, le latin et l'arabe – à un processus rigoureux de codification⁴. »

Sans la réforme de Charlemagne, Jürgen Leonhardt estime que « la langue latine ne pouvait que périr⁵ » car, selon lui, « toute langue de culture a nécessairement besoin du soutien d'une institution scolaire forte et déterminée pour se perpétuer⁶. » Dès lors, le latin acquiert définitivement le statut de ce que Leonhardt appelle une langue de culture « fixée ». Pour ce dernier, la notion de fixation « renvoie à une signification qui n'est pas très éloignée de celle

¹ *Ibid.*, p. 135.

² *Ibidem.*

³ *Ibid.*, p. 129.

⁴ Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin. Des origines à nos jours*, CNRS éditions, 2010, p. 142.

⁵ *Ibid.*, p. 139.

⁶ *Ibidem.*

du terme technique beaucoup plus courant de “codification” (*Kodifizierung*)¹ », mais avec cette nuance :

« celui qui codifie entend déterminer un certain standard – une base commune sur laquelle pourront s’accorder tous les utilisateurs actifs d’une langue donnée. Mais ces déterminations ne prétendent nullement être gravées dans le marbre : bien qu’elles aient un effet stabilisateur sur l’évolution de la langue, elles ne sont pas destinées à établir l’Etat (sic) d’une langue à un moment donné. En revanche, le latin se trouve dans une situation toute différente : il peut se prévaloir de certaines structures fondamentales qui n’ont pas été modifiées en l’espace de deux mille ans ; si quelqu’un s’avisait d’y toucher, d’autres utilisateurs de la langue viendraient sans doute alléguer que ce n’est déjà plus du latin². »

Cette fixation de la langue a été considérée au Moyen Age « comme le préalable indispensable à toute culture écrite digne de ce nom³. » A partir de cette époque,

« [t]ous les textes qui étaient destinés à une utilisation pluriséculaire – la Bible, les textes liturgiques, les articles juridiques, les traités scientifiques et un certain nombre d’œuvres littéraires – étaient rédigés en latin, ce qui leur assurait d’être compréhensibles dans n’importe quelle région, et de traverser les siècles sans ambage⁴. »

Mais toute langue de culture n’est pas nécessairement une langue morte. Le latin lui-même, en tant que langue de culture, était la langue maternelle de ses premiers locuteurs, une langue codifiée certes (puisque de culture), mais non encore fixée : la langue utilisée dans les comédies de Plaute et de Térence continue ainsi d’évoluer jusqu’à l’époque de César et de Cicéron. Pour Jürgen Leonhardt, le phénomène qui consiste à préserver des langues écrites héritées du passé « n’épargne pas les langues européennes contemporaines⁵ ». Selon celui-ci, c’est même, « [e]n Europe, le français qui remporte sans conteste la palme de la fixation historique – une originalité qu’il faut mettre sur le compte du volontarisme qui caractérise la

¹ *Ibid.*, p. 27.

² *Ibidem.*

³ *Ibid.*, p. 147.

⁴ *Ibid.*, p. 149.

⁵ *Ibid.*, p. 46.

politique linguistique menée par la France jusqu'à nos jours¹. » Loin de s'être produite par hasard, cette fixation est préméditée dans le but « de conférer à la langue de tous les Français les qualités spécifiques du latin, et en particulier son aptitude à traverser les siècles sans trop d'encombre². » C'est ce français érigé en langue de culture qui, devenu langue de la civilité, sera adopté par les noblesses d'Europe à l'époque moderne. C'est également en réaction contre l'universalisme porté par la langue française que le concept de *Kultur* émerge chez les romantiques allemands, comme nous l'avons vu plus haut.

Si une langue de culture consiste dans la fixation des règles d'une langue écrite, elle n'en est pas moins une langue qui peut être parlée. La langue qu'écrivait Cicéron est aussi la langue qu'il parlait. Remarquons également que dans le titre de l'ouvrage majeur de ce grand législateur de la langue que fut Vaugelas, *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*, le verbe « parler » se présente avant le verbe « écrire ». La langue de la culture est, en effet, par excellence, une langue de la conversation, mais de la conversation entendue comme un échange entre personnes cultivées, c'est-à-dire respectueuses, en l'occurrence, de la langue qu'elles parlent, soit de ses règles. Car on a tendance à l'oublier, mais, comme dit plaisamment Jürgen Leonhardt, « [i]l est tout à fait possible d'entamer un brin de causerie en usant d'une langue qui ne déroge pas aux règles du standard écrit³. » Plus radicalement, Alain Borer développe à ce sujet, dans *De quel amour blessée*, la notion de *parlécrit*, qu'il définit ainsi :

« Parlécrit : n. m., la langue française se caractérise par le rappel à l'oral de l'écrit qui le vérifie et le précise constamment ; il est donc impropre de parler de langue orale [...] : on parlécrit la langue française, du moins la langue de Molière ; la langue de Coluche détruit au contraire le parlécrit en débarrassant l'oral de l'écrit⁴. »

Borer voit en effet dans Coluche l'un des représentants les plus éminents du phénomène qui consiste en l'« oralisation complète⁵ » de la langue française, rendue entièrement indépendante de l'écrit dont elle devrait procéder. Ce phénomène constitue, selon le poète, un

¹ *Ibidem*.

² *Ibidem*.

³ *Ibid.*, p. 247.

⁴ Alain Borer, *De quel amour blessée. Réflexions sur la langue française*, Gallimard, coll. « Blanche », 2014, p. 336.

⁵ *Ibid.*, p. 334

métaplasme, non pas au sens où l'entendait le Groupe μ , mais au sens élargi d'« atteinte aux prescriptions par laquelle (sic) une langue se constitue en projet – *la précision* qui implique les accords du participe, *la logique* qui implique d'indicatif après *après que*¹ », etc. La langue de Coluche est essentiellement ce que Borer appelle une *mal-diction*, c'est-à-dire

« un changement de niveau de langue irréparable tellement il est passé dans les mœurs : disparition du "e" muet, des consonnes redoublées, tonalité plus élevée, mais aussi disparition de la phrase avec point, la respiration du locuteur étant détachée de la grammaire²... »

Alain Borer fonde notamment sa conviction de l'origine écrite de la langue française sur les travaux de Bernard Cerquiglini, qui a pu consacrer tout un livre, *Une langue orpheline*, à la déconstruction d'un mythe français très enraciné dans la croyance collective et parfois encore enseigné dans certaines universités, selon lequel notre langue nationale viendrait du dialecte parlé au Moyen-Age en Ile-de-France et que les linguistes ont appelé *francien*. Cerquiglini voit dans ce mythe une construction intellectuelle entièrement conforme à l'idéologie jacobine de la III^e République, éminemment centralisatrice : les Français ne doivent parler qu'une langue, et cette langue, le français, est censée être issue du francien, autrement dit du dialecte qui était parlé au Moyen Age dans une région, l'Ile-de-France, au centre de laquelle se trouve justement Paris, capitale de la France. Mais une singularité de ce dialecte est qu'il se trouve entièrement dépourvu de particularisme dialectal propre, comme peuvent en avoir les dialectes de langue d'oïl contemporains, tels que le picard, le normand ou le franc-comtois. La raison de cette singularité du francien est, selon Cerquiglini, qu'il ne s'agit pas d'un dialecte territorial : « L'Ile-de-France ne se distinguait par aucun dialecte. Jusqu'aux portes, et sans doute dans les rues de la cité [Paris], on devait parler picard, normand, orléanais³. » En réalité, cette langue dont est issue le français est une langue composite, comme l'est, par exemple, la langue d'Homère, c'est-à-dire une langue littéraire, mais qui, contrairement à la langue de l'*Iliade*, tend à effacer les marques dialectales pour favoriser une plus grande compréhension et une meilleure diffusion des manuscrits. Le prétendu francien est en réalité une *koïnè*, « une

¹ *Ibid.*, p. 334-335.

² *Ibid.*, p. 334.

³ Bernard Cerquiglini, *La Naissance du français*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1991, p. 118.

scripta interrégionale¹ ». La conclusion de Bernard Cerquiglini, que cite d'ailleurs Alain Borer dans son essai, est que « [l]e français national, notre français, ne provient pas d'un terroir, mais de la littérature². »

Il peut donc arriver que la langue de la culture soit à l'origine de la langue commune et qu'elle demeure longtemps encore le canon du bon usage de celle-ci, même si c'est « au prix de nombreux exercices scolaires et d'un entraînement personnel régulier qu'une grande partie de la population parv[ient] à maîtriser le standard écrit³ » qui est le canon de ce parlé-écrit dont préfère user Borer pour désigner la langue orale des Français avant que la langue de Molière ne se soit dégradée en langue de Coluche. Car lorsqu'elles ne sont pas définies comme servant uniquement à la communication du plus grand nombre, mais aussi comme soumises à une norme dont le modèle est celui de la langue de culture (comme c'est le cas du français), modèle transmis par l'école, notamment, et par d'autres institutions dont la fonction de conservatoire est ici centrale, les langues peuvent décliner, dès lors que ces institutions font défaut : la langue commune ne devient alors en effet que la langue telle que la parlent les gens entre eux, c'est-à-dire telle qu'ils la parlent à seule fin de communication au sein des groupes auxquels ils appartiennent : le paradoxe est alors que la langue commune se nourrit abondamment des apports de la multitude des sociolectes qui ont cours, quand ce n'est pas de certains idiolectes, à cause de la grande diffusion que leur permet la radio et la télévision notamment. C'est par ce défaut institutionnel que Jürgen Leonhardt explique le déclin du français :

« Le déclin de la langue française ou celui de la langue allemande, souvent évoqué sur la place publique, n'est pas dû à une quelconque dégénérescence linguistique : il révèle simplement que les instances régulatrices, qui étaient chargées jusqu'ici de maintenir une unité linguistique dans ces deux pays, ne sont plus tout à fait en mesure d'accomplir cette tâche⁴. »

Rappelons que le maître a longtemps été appelé instituteur dans l'enseignement du premier degré. Contrairement à celle du professeur, dont le métier consiste essentiellement, comme son nom l'indique, à professer, c'est-à-dire à parler pour dispenser des savoirs à l'élève, la fonction du maître

¹ *Ibidem*.

² *Ibid.*, p. 119.

³ Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin. Des origines à nos jours*, op. cit., p. 247.

⁴ *Ibidem*.

d'école est d'instituer en l'élève un certain nombre de savoirs fondamentaux, dont la langue est le tout premier, ne serait-ce qu'en raison de sa transversalité. Ce nom d'instituteur indique donc assez combien la langue elle-même est une institution. Elle est même une institution centrale puisque, à la fois, il lui faut des institutions pour la pérenniser, et elle est l'institution qui infuse toutes les autres, car il n'est pas de bon fonctionnement institutionnel, de bon fonctionnement de l'école, des tribunaux, des administrations, du pouvoir politique, des lois, etc., sans bonne langue.

Dans *Ce que parler veut dire*, Pierre Bourdieu fait au sujet du maire de Pau, André Labarrère, s'exprimant en béarnais à l'occasion d'un discours prononcé dans sa province, une remarque qu'on ne pourrait peut-être plus présenter de nos jours comme allant de soi :

« personne, écrit-il, et surtout pas un journaliste provincial, n'aurait l'idée de louer la qualité de son français, comme il fait de son béarnais, puisqu'il est un locuteur titulaire, patenté, parlant par définition, ex officio, un français "de qualité"¹. »

Il n'est pas tout à fait certain qu'on trouverait encore de nos jours un seul maire de France dont le français pourrait être dit de qualité. C'est même jusque dans les plus hautes sphères de la politique que le français se parle en contravention quasi permanente avec sa norme, c'est-à-dire avec la norme de la langue cultivée. Pour ne donner qu'un exemple, Laurent Wauquiez, pourtant normalien, reçu premier à l'agrégation d'histoire et sorti major de l'ENA, est coutumier de ce solécisme, devenu de plus en plus fréquent, qui consiste à ne plus accorder le pronom relatif composé avec son antécédent féminin singulier (dans des phrases du type « la situation dans *lequel nous nous trouvons est désastreuse. ») De tels solécismes ne sont pas rares ni le propre de la seule classe politique. La défiance et l'indifférence à l'égard des normes de la langue de culture sont si répandues dans la société que la licence s'en retrouve jusque chez ceux dont la profession est précisément de transmettre la culture et donc d'user, penserait-on, de la langue qui lui est appropriée, c'est-à-dire de la langue de la culture². On est

¹ Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982, p. 63.

² Chose vue : En 2019, à l'ESPE d'Aquitaine, il nous a été donné d'assister à un cours magistral de sociologie entièrement prononcé sur le ton du *one man show* et dont la langue ne conservait aucune trace de ce qu'Alain Borer appelle le parlécrit. C'était littéralement un cours donné dans la langue de Coluche.

tenté de se demander au sujet de qui Bourdieu pourrait dire aujourd'hui : « Nul n'est censé ignorer la loi linguistique¹ ? »

En 2008, deux hommes échangèrent ces quelques mots resté célèbres :

« – Ah non, touche-moi pas ! Tu m' salis !

– Casse-toi alors ! Casse-toi, pauv' con ! »

Cet échange fleuri fut tenu au salon de l'agriculture entre un quidam et Nicolas Sarkozy, alors président de la République. Qu'il y ait de moins en moins de différences de maîtrise de la langue et de niveau de langue entre les différentes composantes de la société montre assez combien la thèse avancée par Bourdieu, dans *Ce que parler veut dire*, selon laquelle la langue légitime est la langue qu'imposent les dominants à la société, est une vérité purement historique, c'est-à-dire strictement circonscrite à une époque (ou à plusieurs), mais non pas absolue. Ou plus exactement, une langue de culture n'est pas nécessairement la langue des dominants. Revenons par exemple au latin : Jürgen Leonhardt indique que « l'instauration du programme éducatif humaniste contraignit la noblesse européenne à latiniser, alors que la majeure partie d'entre elle s'en était très bien passé tout au long du Moyen Âge² », où le latin n'était que la langue des clercs. C'est souvent dans un deuxième temps que la langue de culture devient la langue légitime. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'elle est légitime qu'une langue est appropriée à la culture, mais c'est parce qu'elle est de culture qu'elle se trouve parfois légitimée par les dominants. Leonhardt donne l'exemple des professions juridiques et médicales, qui recoururent longtemps au latin parce qu'elles « ne pouvaient exercer leur activité sans disposer d'une terminologie standardisée qui fût reconnue dans le monde entier », et conclut son propos en précisant que la reconnaissance et l'exclusion sociales liées à l'usage du latin qui s'ensuivirent sont d'un autre ordre :

« Quant au fait que les hommes de loi et les médecins développèrent à partir de cette nécessité purement pratique toute une culture marquée du sceau de l'élitisme, qui, durant les XVIII^e et XIX^e siècles, devaient faire de l'emploi du latin un signe de reconnaissance sociale et donc un critère d'exclusion vis-à-vis du vulgum pecus sans bagage universitaire, ceci est une autre histoire...³ »

¹ Ibid., p. 27.

² Jürgen Leonhardt, *La grande histoire du latin. Des origines à nos jours*, op. cit., p. 257.

³ Ibid., p. 261.

De même que la langue commune se dégrade parfois en s'affranchissant des normes de la langue de culture dont elle est issue, il peut arriver que la langue de culture elle-même décline, jusqu'à menacer ruine, notamment quand les institutions dont la fonction est de maintenir sous la dépendance de la langue de culture la langue commune à tous font à ce point défaut que c'est non seulement celle-ci qui se dégrade, mais encore le modèle qu'elle trouve en celle-là. Nous avons dit plus haut que le cas s'était déjà produit pour le latin du VI^e au VIII^e siècle. Il est peut-être également en train de se produire actuellement pour le français. Cependant, nous avons vu qu'il arrive aussi que la langue de culture soit restaurée dans sa "pureté" à d'autres époques, comme cela s'est déjà produit pour le latin également lors de la Renaissance carolingienne. Mais plutôt que de pureté du latin, il serait plus juste de parler d'une "certaine idée" du latin, qui a été conservée dans les livres et transmise au cours des siècles pour servir à une fin supérieure, spirituelle plutôt que temporelle. Selon cette idée, le latin est une langue qui sert à l'élaboration, à la conservation et à la transmission de la pensée plutôt qu'à la communication purement utilitaire. Il existe donc une "certaine idée" de la langue de culture selon laquelle une telle langue est la langue des idées. C'est parce qu'elle est la langue des idées que la langue de culture tend à se fixer, parce qu'elle est une langue dont le niveau s'élève à ce qu'on pourrait appeler le ciel des fixes que constituent non pas les idées elles-mêmes, qui en sont les astres errants, mais les normes linguistiques grâce auxquelles se tient déployé dans sa forme de langue de culture l'espace verbal à travers lequel les idées prennent forme, circulent, changent et s'échangent. Il est frappant de constater que le latin cesse d'évoluer et se fixe pour devenir langue de culture au moment même de la naissance de la notion de culture, dont Cicéron est le théoricien. Fixée, la langue de culture devient en quelque sorte intemporelle : sa fonction est de traverser les époques et de permettre la transmission des idées à travers le temps.

En raison de sa dimension intemporelle et de sa fonction de transmission, cette langue des idées qu'est la langue de culture est foncièrement elle-même une idée de langue, avant d'être une langue de culture particulière, par exemple le français ou le latin. A ce titre, on pourrait dire, en quelque sorte, que Platon, Cicéron ou Pascal parlent la même langue, dans la mesure où leurs langues respectives sont conformes à l'idée de langue de culture. Platon traduit en latin, en français, en anglais, en allemand, l'est toujours conformément à la même idée de langue, qui est la langue de culture. Cette langue se traduit naturellement d'une langue à l'autre, contrairement aux dialectes qui peuvent se rencontrer dans les dialogues de certains

romans par exemple. Geneviève Bianquis, traductrice de Thomas Mann, évoque cette difficulté dans une note liminaire à sa traduction des *Buddenbrook* :

« Il nous a fallu, à notre vif regret, écrit-elle, renoncer à un élément de pittoresque : le dialecte Plattdeutsch, qui donne à tant de pages des *Buddenbrook* leur relief et leur couleur. Rendre un dialecte allemand par un dialecte français était bien chanceux ; et si l'on adoptait le normand ou le picard pour rendre l'allemand de Lubeck, fallait-il traduire le munichois en marseillais ? De toute manière, la bourgeoisie cultivée, en France, n'use pas du dialecte local comme on le fait en Allemagne¹. »

Que la langue de culture se traduise naturellement d'une langue à l'autre ne signifie bien évidemment pas pour autant que les difficultés de traduction de se rencontrent jamais. Il a fallu que Cicéron établisse et transmette à la postérité latine tout un lexique spécialisé pour pouvoir philosopher en latin et donc converser avec ses prédécesseurs grecs. Mais il est toujours besoin d'enrichir le lexique, à mesure que s'enrichit le monde en nouveautés ou découvertes, et que s'accroît donc la nécessité de mots nouveaux pour les désigner. Mais ce qui demeure, dans la langue de culture, c'est la fidélité à une certaine forme, fixée, très articulée, la syntaxe, qui permet, sans approximation, l'organisation des idées entre elles.

Notons que la remarque que fait Geneviève Bianquis dans sa note liminaire au sujet de la bourgeoisie cultivée nous rappelle que les dominants, même lorsqu'ils sont cultivés, n'usent pas nécessairement pour leurs échanges de la langue de culture, ce qui va dans le sens de la thèse selon laquelle celle-ci n'est pas par nature la langue d'une classe sociale, puisqu'elle est celle des idées et que son espace excède donc largement celui des générations et des époques, et donc, *a fortiori*, des classes sociales. Il y a de nombreux cas où la langue de culture est illustrée par des ressortissants des classes sociales les plus basses. Terence était un Africain, Numide ou Gétule, peut-être Carthaginois, affranchi par son maître romain, qui lui fit donner l'éducation d'un homme libre, grâce à quoi l'ancien esclave devint l'un des grands comiques latins, admis dans le cercle des Scipions. La mère de Charles Péguy était rempailleuse. Celle d'Albert Camus analphabète. Ces deux fils de basse condition devinrent pourtant de grands auteurs de notre littérature. La langue de culture n'est pas nécessairement une langue maternelle. Elle est la langue d'une *alma mater* dont la nourriture est la moisson

¹ Geneviève Bianquis in Thomas Mann, *Les Buddenbrook*, Fayard, coll. « Le Livre de Poche », 1932, 1965, p. 13.

de la *cultura animi*. Tout enfant peut boire au sein de cette mère dès lors qu'il s'efforce assez pour élever sa tête jusqu'à la mamelle nourricière.

1.4.2. La nature de la culture

Si la langue de culture n'est pas nécessairement la langue légitime, ou du moins si elle n'est pas toujours la langue des dominants, il y a lieu de se demander si ce dont celle-ci est la langue, c'est-à-dire la culture, est nécessairement assimilable à ce que la sociologie appelle culture légitime. Joseph Hadjian fait remarquer que la définition de la culture légitime telle que l'entend la sociologie est fondée sur ce qu'il appelle un « raisonnement circulaire¹ » : dans un premier temps, la culture légitime est en effet définie comme l'ensemble des goûts et des pratiques culturelles de la classe dominante, puis, dans un deuxième temps, il est constaté que les membres de la classe dominante ont effectivement des goûts et des pratiques légitimes. La légitimité repose sur le jugement de valeur d'une classe sociale ayant le pouvoir d'imposer ses vues à la société entière. Mais ne sauraient être ici confondues la culture comme mode de vie et représentations d'un groupe humain et la culture comme activité de l'esprit. Ce qui ressortit à la culture de l'esprit n'est pas nécessairement légitime aux yeux de la société. Il entre dans la culture autant d'œuvres légitimes que d'œuvres illégitimes au regard d'une époque. Joseph de Maistre et le Marquis de Sade, par exemple, relèvent autant de la culture que Paul Claudel ou Voltaire. De Maistre, à l'aune des valeurs de son temps, défendait une vision du monde infiniment plus légitime que les idées de Voltaire ou Rousseau ne l'étaient à l'époque : ces derniers ont été les inspirateurs d'une révolution que toutes les cours d'Europe considérèrent comme un désastre. Les idées de Voltaire et Rousseau, en leur temps, n'en relevaient pourtant pas moins de la culture que celles des auteurs qui défendaient l'Ancien Régime, en ce qu'elles en étaient à la fois le fruit et le terreau. Depuis lors, la légitimité a « changé de camp », et ce sont les idées de Joseph de Maistre qui sont très largement rejetées par la société actuelle. Mais pour les mêmes raisons que les œuvres de Voltaire et Rousseau appartenaient à la culture de plein droit à une époque où elles n'étaient pas encore pleinement légitimes, celles de Joseph de Maistre en font encore partie de nos jours tout autant, car de Maistre est à lui seul une école de style (Baudelaire ne prétendait-il pas avoir appris à écrire en le lisant ?) et ses considérations sur le langage, dans *Les Soirées de Saint-Pétersbourg*, sont toujours susceptibles d'intéresser ceux à qui le sort des langues importe.

¹ Joseph Hadjian, « La sociologie de la culture selon Bernard Lahire », *op. cit.*

Si nous venons d'écrire que ces auteurs appartenaient à la culture *de plein droit*, c'est bien qu'il est possible de dire d'eux qu'ils y appartiennent *légitimement* et que la culture au sens de *cultura animi* est donc affaire de légitimité ! Mais l'instance légitimatrice n'est pas ici d'ordre social. C'est le temps qui a rendu légitimes les œuvres de ces auteurs. Celles-ci ont en effet pu traverser les époques parce qu'elles ont été écrites dans la langue de la culture, dont le propre est d'être une langue pérenne, servant à la pérennisation des textes. C'est parce qu'ils traitent de questions supérieures, ou parce qu'ils traitent supérieurement de tout type de questions, que les auteurs de ces œuvres recourent à la langue de culture, qui est un niveau de langue et donc la langue la plus appropriée au niveau de leurs œuvres. Et c'est parce que tous ces auteurs parlent la même langue, « depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent¹ », comme dit La Bruyère, qu'ils appartiennent de plein droit à la culture. On pourrait dire qu'ils sont une bonne compagnie, les membres d'un club dans lequel on entre par cooptation. Au résonnement circulaire qui est au fondement de la légitimité culturelle au sens social que pointe Joseph Hadjian, répond une autre tautologie, fondatrice de la légitimité de la culture au sens de l'esprit, qui pourrait-être formulée en ces termes : la culture est ce dont la langue de culture est la langue la plus appropriée. Les auteurs et leurs œuvres se légitiment les uns les autres, parce qu'ils se reconnaissent dans la langue qu'ils partagent. Le club dont ils sont membres est consacré à la conversation, mais à une conversation d'un niveau supérieur, qui est celui de la conversation des idées. Car telle est la culture : elle est une place pour le commerce des idées, une bourse d'échange, un forum. Joseph de Maistre et Jean-Jacques Rousseau, si éloignés soient-ils dans leurs idées, n'en demeurent pas moins dans une certaine proximité l'un de l'autre du fait de cette propriété qu'ont leurs œuvres de converser entre elles. Cette propriété est commune à toutes les œuvres de culture : toutes, mêmes les plus éloignées dans le propos, dans l'intention, dans le temps, ont pu converser, conversent ou sont susceptibles de converser un jour entre elles. C'est surtout en vertu de cette propriété qu'un Joseph de Maistre, malgré la dimension ultraréactionnaire, hyperantimoderne de sa pensée, peut être considéré comme étant encore de plein droit membre de cette association d'un genre unique qu'est la culture savante : parce que sa langue et son œuvre sont toujours une nourriture potentielle pour la pensée, même si c'est une nourriture indigeste. Un tel propos ne peut être tenu au sujet des chansons de Johnny Hallyday, malgré l'hommage national que celui-ci a reçu lors de ses obsèques, ni de la prétendue poésie du dénommé Grand Corps Malade ou de tout autre rappeur moins consensuel, ni des œuvres

¹ La Bruyère, *Les Caractères*, Le Livre de Poche, coll. « Classiques », 1976, p. 124.

complètes de Guillaume Musso. Que pourrait avoir à dire à Johnny Halliday, à Grand Corps Malade ou à Maître Gims un auteur comme Joseph de Maistre, comme Ronsard ou même comme ce mauvais sujet de François Villon ? Rien, probablement. Tout au plus pourrait-il avoir à dire quelque chose à *leur propos*, puisque relèvent de la culture les textes qui traitent supérieurement de tout type de sujet. Qui sait d'ailleurs si les considérations de Joseph de Maistre sur la dégradation de la langue n'ont pas été écrites au sujet du rap... par anticipation ! Les œuvres des uns n'ont rien à dire aux anecdotiques productions des autres parce qu'elles ne sont pas du même ordre : celles-ci respirent l'air du temps, dont elles procèdent, quand celles-là gravitent dans l'éther des idées et des siècles.

La nécessité dans laquelle nous nous trouvons de repreciser la définition de la culture au sens de *cultura animi*, c'est-à-dire d'en retracer les contours, qui ont fini par s'effacer avec le temps et se confondre avec ceux de la culture au sens de manière d'habiter le monde propre à une communauté, s'explique par le fait qu'un même mot sert à nommer deux notions qui, en réalité, sont fort éloignées, même s'il a pu y avoir un rapport entre elles, qui a d'ailleurs permis que la première, par synecdoque, ait servi à désigner la seconde. Mais il s'agit d'un rapport assez lâche, puisque c'est un rapport métonymique, et qui n'est vraiment fondé qu'entre la culture de l'esprit et la culture comme synonyme de civilisation : c'est parce que l'une, reflet des représentations de l'autre, lieu de sa pensée propre, « témoignage durable de l'esprit qui l'anime¹ », comme dit Hannah Arendt, est ce qui la différencie le plus des autres civilisations et la désigne donc tout naturellement comme une civilisation originale, que son nom, « culture », peut servir à désigner ce qui l'a produite, à savoir une civilisation particulière. En revanche, lorsque le mot « culture » sert, non plus à désigner les représentations, pratiques, croyances, goûts, productions ou habitudes d'un groupe humain à l'échelle des civilisations, mais celles de tout type de groupes humains d'échelles inférieures, par exemple « les jeunes », les adeptes des sports de glisse ou ceux de la *pop music*, alors son extension de sens se fait, non plus à partir du sens de *cultura animi*, mais, toujours par synecdoque, à partir du sens étendu de *manière d'être au monde propre à une civilisation particulière*. Le mot désignant le tout (« culture » pour « civilisation ») sert à désigner ici les parties du tout : La culture est déclinée en autant de sous-cultures qu'il y a de sous-groupes dans une société donnée. Ce n'est évidemment pas en tant que la *cultura animi* peut être considérée comme éminemment représentative du groupe des adeptes du rap ou du monde de

¹ Hannah Arendt, « La Crise de la culture », in *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. « Folio essais », 1972, p. 257.

l'entreprise, par exemple, qu'on donne à ces groupes le nom de culture (« culture rap », « culture d'entreprise »), c'est parce qu'on considère que leurs productions propres les définissent comme cultures particulières, symétriquement au fait qu'on a pu considérer que la culture au sens de *cultura animi* pouvait désigner une civilisation dans ce qu'elle a d'unique, qu'on leur donne ce nom.

Dans *La Crise de la culture*, Hannah Arendt rappelle que,

« [h]istoriquement, comme conceptuellement, la société de masse a été précédée par la société, et [que] société n'est pas plus un terme générique que société de masse ; elle aussi peut être datée et historiquement décrite¹. »

Pour Arendt, en effet, la société n'a longtemps été que la bonne société. Celle-ci apparaît au XVIII^e siècle et « a probablement son origine dans les cours européennes de l'époque de l'absolutisme² ». Avant la société de masse, la société est donc « restreinte à certaines classes de la population³ », les autres classes constituant des « couches de non-société⁴ ». C'est en réaction contre ce que Hannah Arendt appelle le *philistinisme* de la société que naît, au tournant du XVIII^e siècle, l'art moderne, qui est une dénonciation du peu de cas que les classes dominantes font de la culture, trop habituées qu'elles sont à « juge[r] de tout en termes d'utilité immédiate et de “valeurs matérielles”⁵ ». Mais à ce philistinisme inculte finit par succéder ce que Arendt appelle un *philistinisme cultivé* : « [l]a société, dit-elle, se m[e]t à monopoliser la “culture” pour ses fins propres, telles la position sociale et la qualité⁶. » C'est en raison de sa « valeur de snobisme⁷ » que la culture, devenue un marqueur social fort, a pu passer pour socialement légitime. Aussi Hannah Arendt s'attache-t-elle à définir « un statut objectif du monde culturel⁸ », c'est-à-dire à donner une définition de la culture selon un « critère authentique et qui ne dépende pas de la société⁹ », qui soit donc distinct des

¹ *Ibid.*, p. 255.

² *Ibidem*.

³ *Ibid.*, p. 256.

⁴ *Ibidem*

⁵ *Ibid.*, p. 258.

⁶ *Ibid.*, p. 259.

⁷ *Ibid.*, p. 254.

⁸ *Ibid.*, p. 259.

⁹ *Ibid.*, p. 260.

jugements de valeur qui ont cours dans la société et dont relève ce que la sociologie appelle la légitimité culturelle. Arendt distingue à cette fin les notions de culture et de loisir. Pour celle-ci, en effet, la première « concerne les objets et est un phénomène du monde¹ » et le second « concerne les gens et est un phénomène de la vie². » Mais la culture ne concerne pas tous les objets, entre lesquels il y a lieu de distinguer encore les œuvres d'art des objets d'usage et des biens de consommation. Les objets d'usage ont pour fonction d'être utilisés. Du fait de leur passage de main en main, ils subissent une usure qui les condamne à la destruction : les objets d'usage ne laissent qu'exceptionnellement de trace de leur passage dans le monde. De même, les biens de consommation sont destinés à disparaître aussitôt que produits, ceux-ci ayant pour fonction d'être consommés, comme leur nom l'indique, c'est-à-dire d'être détruits. Objets d'usage et produits de consommation n'ont donc pas pour vocation d'être pérennes. Les loisirs eux aussi donnent lieu à toute une industrie dont les produits « sont bel et bien consommés par la société comme tous les autres objets de consommation³. » Ne visant à aucune pérennité, « [i]ls servent, comme on dit, à passer le temps⁴ ». C'est en raison de cette absence de pérennité et à cause de leur fonctionnalité (qui est de passer le temps) que les loisirs ne sont pas du domaine de la culture, parce qu'« un objet est culturel selon la durée de sa permanence ; son caractère durable est l'exact opposé du caractère fonctionnel, qualité qui le fait [...] disparaître du monde phénoménal par utilisation et par usure⁵. » Car « [s]i la choséité de toutes les choses dont nous nous entourons réside dans le fait qu'elles ont une forme à travers laquelle elles apparaissent, seules les œuvres d'art sont faites avec pour unique but l'apparaître⁶. » Autrement dit, les œuvres d'art, objets proprement culturels, sont faites pour être et non pour faire ou pour servir à faire. Dépourvues de toute « fonction dans le processus vital de la société⁷ », préservées de l'usure, « elles sont les plus mondaines des choses⁸ » parce qu'« elles durent plus longtemps au monde que n'importe quoi d'autre⁹ ».

¹ *Ibid.*, p. 266.

² *Ibidem.*

³ *Ibid.*, p. 263.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibid.*, p. 266.

⁶ *Ibid.*, p. 269.

⁷ *Ibid.*, p. 268.

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

Le récent incendie de Notre-Dame de Paris est une confirmation aussi douloureuse que paradoxale de la nature de la culture telle que la définit Hannah Arendt, c'est-à-dire comme ensemble des objets que les hommes fabriquent à seule fin de les léguer à la permanence du monde. Ce qui a rendu l'incendie de Notre-Dame si saisissant pour nous, ce n'est pas la spectacularité des images diffusées sur les chaînes de télévision, mais le fait que nous avons vu une œuvre d'art si manifestement faite pour être immortelle risquer de se consumer en quelques instants seulement, c'est-à-dire infiniment plus vite qu'un objet d'usage ou qu'un simple produit de consommation. Il y a dans cet événement quelque chose de contre-nature (contre la nature de la culture). Ce qu'on croyait « destiné à survivre à la vie limitée des mortels, au va-et-vient des générations¹ » a failli disparaître sous nos yeux l'espace d'une soirée.

« Les cathédrales, écrit Hannah Arendt, furent bâties ad maiorem gloriam Dei ; si, comme constructions, elles servaient certainement les besoins de la communauté, leur beauté élaborée ne pourra jamais être expliquée par ces besoins, qui auraient pu être satisfaits tout aussi bien par quelque indescriptible bâtisse. Leur beauté transcende tout besoin, et les fait durer à travers les siècles². »

Comme toute œuvre d'art, les cathédrales « à proprement parler [...] ne sont pas fabriquées pour les hommes, mais pour le monde³ ». Par leurs proportions immenses, elles symbolisent à merveille ce que sont les œuvres d'art : ces « choses qu'on ne rencontre pas dans la nature⁴ », sont pourtant bien constitutives d'un monde qui, sans elles, ne saurait conserver son intégrité de monde à nos yeux. L'art est une part de notre monde, et sans lui, ce monde ne tient plus ou, du moins, n'est plus nôtre. La mort d'un homme est terrible, certes, mais elle n'est pas contraire à la vie ; elle n'en est que la fin. La fin du monde, en revanche, est contraire au monde, dont le propre est d'être permanent. Le monde ne saurait sans scandale disparaître du vivant d'un homme. Ce sont les hommes qui sont mortels et ne font que passer dans le monde. C'est pourquoi l'on ne peut envisager sans effroi l'incendie de Notre-Dame : on est saisi d'angoisse, parce qu'on croit assister, de son vivant, à la disparition du monde et parce qu'il faut bien aux vivants un monde où vivre.

¹ *Ibidem.*

² *Ibid.*, p. 267.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

« [L]e seul critère authentique et qui ne dépende pas de la société pour juger [l]es choses spécifiquement culturelles est leur permanence relative, et même leur éventuelle immortalité¹. » En regard de ce critère, le grand collage réalisé par JR dans la cour Napoléon du musée du Louvre, deux semaines avant l'incendie de Notre-Dame, ne peut guère revendiquer le même statut d'œuvre que celui de la cathédrale. Car le trompe-l'œil de JR, réalisé avec de grandes bandes de papier installées par une équipe de quatre cents personnes bénévoles, a été conçu pour être fragile et éphémère. On peut lire, sur le site Internet de l'artiste, que « chaque pas [des visiteurs du musée] décolle un bout de papier². » Le démontage de l'œuvre, prévue pour n'exister que le temps d'un *week-end*, n'a évidemment pas suscité le même émoi que la destruction partielle de Notre-Dame de Paris. En admettant que la réalisation de JR soit une chose, elle a vécu ce que vivent les choses, l'espace d'un matin, alors que l'espace et la temporalité de la culture sont le monde et les siècles ! Par sa durée, l'œuvre de JR appartient à la vie, et non pas au monde. Elle relève donc du système de l'industrie de la consommation et du divertissement. On peut d'ailleurs lire sur le site Internet de l'artiste que « [l]es images, comme la vie, sont éphémères. » La disparition du collage du vivant même de l'artiste n'est pas ici de nature à causer le même effroi que la destruction de Palmyre, des Bouddhas de Bâmiyân ou de Notre-Dame de Paris, puisque ce terme fait en quelque sorte partie de l'œuvre, qui dès sa conception a pour vocation d'être détruite, comme sont conçus pour être aussitôt détruits les produits de consommation. C'est ainsi le statut même de chose qui est remis en question dans une œuvre comme celle de JR qui, du fait de l'importance que prend sa propre fin dans la signification que l'artiste lui donne, s'apparente plus à un événement qu'à un objet. L'art contemporain est en grande partie un discours sur la culture, une critique de la culture, dans lesquels est remise en cause la chose des œuvres : qu'on songe par exemple aux nombreuses installations, dont l'intérêt ne réside pas dans la chose installée, mais dans la relation que la chose entretient avec le lieu dans lequel elle se trouve installée, dans le rapport qu'elle suscite entre le spectateur et elle, etc. Il arrive même parfois, (c'est le cas notamment dans la performance, le *happening*), que les artistes se passent tout simplement des choses.

¹ *Ibid.*, p. 260.

² Cf. « JR au Louvre. Le secret de la grande pyramide » sur le site Internet de l'artiste, [en ligne], disponible sur <<https://www.jr-art.net/fr/news/jr-au-louvre-le-secret-de-la-grande-pyramide-0>>, consulté le 18/05/2019.

A bien des égards, l'art contemporain, qui est une espèce de nouveau philistinisme, prospère sur la mort de la culture, en la célébrant, en la déplorant, en la commentant ou encore en la tournant en dérision. On pourrait dire qu'il est une dissection du cadavre de la culture, pour ne pas dire une forme de nécrophagie. Sa grande affaire est la mort. C'est l'amour, au contraire, qui est au cœur de la culture en tant que *Bildung*. Le mot même d'amour se trouve dans la phrase inaugurale de Cicéron (« *Cultura autem animi philosophia est*¹ ») si l'on se souvient qu'avant de signifier « philosophie », φιλοσοφία a désigné l'amour de la science, du savoir (σοφία).

Pour Hannah Arendt, la *cultura animi* est l'amour de la beauté, laquelle est « la manifestation même de la permanence². » Cet amour du beau est « une attitude qui sait prendre soin, préserver et admirer les choses du monde³. » La culture est le soin porté à « un monde d'apparitions dont le critère est la beauté⁴. » Arendt, « [f]aute d'un meilleur mot pour désigner les éléments composants d'un amour actif de la beauté⁵ » (les Grecs avaient le verbe φιλοκαλεῖν), utilise le terme de goût (*sapor* en latin, dont est d'ailleurs dérivé le verbe *sapere*, d'où vient notre verbe « savoir »). Mais le goût ne doit pas être entendu ici comme relevant « des “sentiments privés”⁶ », dont il est au contraire l'opposé « dans la mesure où, comme les autres jugements, il fait appel au sens commun⁷ ». La beauté a en effet un « caractère public⁸ », puisqu'elle est la manifestation même de la permanence de ce qui est fabriqué par l'homme à seule fin de demeurer dans le monde, c'est-à-dire dans ce qui est commun aux hommes. « L'activité du goût⁹ » consiste ainsi à « décide[r] comment voir et entendre ce monde, indépendamment de l'utilité et des intérêts vitaux qu'il a pour nous, décide[r] de ce

¹ « C'est d'ordinaire cette formule des *Tusculanes*, II, 13, datant de juin-juillet 45 que l'on cite lorsque l'on consent à rendre à Cicéron l'honneur du premier emploi métaphorique du mot [“culture”]. » Antoinette Novara, « I. Cultura : Cicéron et l'origine de la métaphore latine », in *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°1, mars 1986. p. 53.

² Hannah Arendt, *op. cit.*, p. 279.

³ *Ibid.*, p. 288.

⁴ *Ibid.*, p. 279.

⁵ *Ibid.*, p. 280.

⁶ *Ibid.*, p. 283.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibid.*, p. 284.

que les hommes y verront et entendront¹. » Hannah Arendt fait remarquer qu'il y a dans le goût une part d'arbitraire puisque ses jugements « ne contraignent jamais, au sens où des faits démontrables, ou une vérité qu'un raisonnement prouve, contraignent l'assentiment². » Comme en politique, c'est par la persuasion (πείθειν) qu'on obtient l'assentiment. On en revient à la métaphore amoureuse : « La personne qui juge – comme dit Kant non sans beauté – peut seulement “courtiser le consentement de l'autre”, dans l'espoir de parvenir à un accord éventuel avec lui³. » La persuasion est une forme de coercition non violente et distincte du διαλέγεσθαι philosophique (qui vise à la coercition par la vérité.) « La culture et la politique s'entr'appartiennent alors, parce que ce n'est pas le savoir ou la vérité qui est en jeu, mais plutôt le jugement et la décision⁴. » La culture n'est donc pas un amour du savoir en tant que tel, mais du savoir en tant qu'il est le moyen et l'occasion de juger du savoir lui-même. La culture est une cour, un for intérieur et extérieur (puisque le jugement de goût se fait en référence au « sens commun – que le Français nomme suggestivement le *bon sens*⁵ » et qu'il relève du mode de la persuasion.), elle est un espace distinct de celui « dans lequel l'artiste et le fabricant vivent et travaillent⁶ » et où la qualité de l'œuvre dont « l'évidence n'est pas moins contraignante que celle de la vérité [...] se tient au-delà des décisions du jugement, au-delà du besoin de persuasion et de l'accord courtois⁷ ». Lorsque Cicéron dit qu'il préfère se tromper avec Platon plutôt qu'être dans le vrai avec d'autres (« *Errare merhercule malo cum Platone [...] quam cum istis vera sentire*⁸ »), il s'inscrit pleinement dans la culture au sens où l'entend l'humanisme : « [l']humaniste, parce qu'il n'est pas un spécialiste, exerce une faculté de jugement et de goût qui est au-delà de la contrainte que chaque spécialité fait peser sur nous⁹ », car « pour le véritable humaniste ni les vérités scientifiques, ni la vérité du philosophe, ni la beauté de l'artiste ne peuvent être absolues¹⁰. » (C'est en vertu de cette propriété de la culture humaniste que le *Socle commun* est fondé à

¹ *Ibidem*.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*. Arendt cite la *Critique du jugement*, § 19.

⁴ *Ibid.*, p. 285.

⁵ *Ibid.*, p. 283.

⁶ *Ibid.*, p. 285-286.

⁷ *Ibid.*, p. 286.

⁸ Cicéron, *Tusculanes*, I, 39-40, cité par Hannah Arendt, *op. cit.*, p. 287.

⁹ *Ibid.*, p. 287.

¹⁰ *Ibidem*.

évoquer « une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique¹ ». Il y a dans l'absolutisme du vrai et du beau une forme de barbarie dont le goût nous affranchit : celui-ci « débarbarise le monde du beau en ne se laissant pas submerger par lui ; il prend soin du beau à sa propre et "personnelle" façon, et produit une "culture"². » La culture est ainsi le lieu où « [n]ous pouvons nous élever jusqu'à la liberté, par-dessus les spécialités que nous devons tous apprendre et pratiquer³. » Pour reprendre la comparaison que nous avons proposée plus haut, elle est un club où « nous saurons répondre à ceux qui si souvent nous disent que Platon ou quelque autre grand écrivain du passé est dépassé [...] que même si la critique de Platon est justifiée, Platon peut pourtant être de meilleure compagnie que ses critiques⁴. »

Ainsi peut donc être définie la *cultura animi* : elle est le lieu du partage des idées et de l'« échange judicieux d'opinions⁵ ». Elle est une conversation commencée il y a des siècles et le forum sur lequel se tient cette conversation, c'est-à-dire un for intérieur et extérieur à la fois, puisque dédié moins à la conversation de soi avec soi que de soi avec autrui. Sur ce forum est virtuellement réunie la pensée humaine depuis les origines. Pour son commerce, il est besoin d'une monnaie d'échange. Cette monnaie est la langue de la culture. La culture n'est pas un bien ni un lieu que possède un individu, mais la propriété de l'humanité. Comme espace et comme chose appartenant au monde, elle demeure à travers les siècles et survit donc aux hommes, qui ne sont que de passage dans le monde. Mais si elle demeure, c'est aussi grâce à ces passants qui, du fait de l'amour qu'ils lui portent et du goût qu'ils ont pour elle, en ont le souci, en prennent soin et, de ce fait, en sont les conservateurs et les passeurs.

*

A présent que nous avons défini la culture comme *cultura animi* en la distinguant de la culture comme manière d'habiter le monde, nous pouvons nous intéresser aux relations que les futurs maîtres d'école entretiennent avec celle-ci, c'est-à-dire aux représentations qu'ils en

¹ *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf>, consulté le 12/01/2019.

² *Ibidem*.

³ *Ibid.*, 288.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibid.*, p. 285.

ont, à leur niveau de culture générale réel et supposé par eux, et même à leurs consommations et pratiques culturelles, soit donc en partie à leur culture comme manière d'habiter le monde.

2. Étudiants et culture

2.1. Ce que l'institution scolaire attend des futurs enseignants

2.1.1. Attendus en matière de culture

La consultation du rapport du jury du concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) de la session 2018 de l'académie de Bordeaux peut être une source d'informations sur les attendus de l'institution scolaire en matière de culture de la part des futurs enseignants, puisque ce rapport vise précisément « à permettre aux futurs candidats de prendre connaissance des compétences attendues aux diverses épreuves¹ » qui composent le concours. L'épreuve d'admissibilité de français ne comprend pas de partie spécifiquement dédiée à l'évaluation de la culture des candidats, mais le rapport du jury relève la nécessité de « convoquer une culture générale, acquise au cours de la scolarité du collège et du lycée, pour tenir les textes à bonne distance d'analyse et ne pas se tromper, parfois radicalement, sur leur sens². » Les textes dont il est ici question sont ceux qui composent le corpus sur lequel les candidats doivent travailler dans la première partie de l'épreuve de français. Celle-ci peut donc être considérée, au moins en partie, comme un exercice de culture générale, dans la mesure où il n'est pas possible de répondre correctement à la question que pose le sujet sans avoir pour viatique une certaine culture, nécessaire à la compréhension pleine et entière des textes. Le rapport du jury précise en effet qu'« [u]ne bonne maîtrise des genres littéraires et de leurs caractéristiques permet une analyse plus fine et approfondie³ » des textes et invite explicitement les candidats « à ne pas négliger la culture littéraire générale⁴ », précisant que

« [i]ls auront à enseigner la langue mais contribueront également à la formation esthétique, morale et culturelle de leurs futurs élèves ; ce qui suppose d'abord de maîtriser le sens des textes, littéraires voire philosophiques. Cela ne peut s'acquérir sans fréquentation régulière des œuvres et textes fondateurs d'une culture humaniste⁵. »

¹ *Concours de recrutement de professeurs des écoles. Épreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury*, Académie de Bordeaux, juillet 2018, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/83/6/Rapport_du_jury_-_CRPE_2018_1043836.pdf>, consulté le 28/04/2019, p. 3.

² *Ibid.*, p. 10.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibidem.*

La culture attendue des futurs enseignants est donc assez précisément définie par le rapport du jury : il s'agit d'une culture générale, et cette culture générale a pour fondement la culture humaniste. C'est la dimension littéraire de cette culture qui est recherchée avant tout. Le rapport du jury du CRPE de 2017 précise d'ailleurs que c'est par la « fréquentation régulière des œuvres poétiques, dramatiques et narratives¹ » que peut s'acquérir la maîtrise du sens des textes. De fait, les textes du corpus de la première partie de l'épreuve de français de 2018, dans l'académie de Bordeaux, ont un fort « ancrage littéraire² », puisqu'ils ont pour auteurs Victor Hugo, Friedrich Nietzsche, Marc Bloch et Tzvetan Todorov ; ils ont « également une portée philosophique et historique³ ». L'ancrage littéraire est plus marqué encore en 2017, où le corpus de textes de la première partie est constitué d'extraits de Chrétien de Troyes, Racine, Victor Hugo et Eugène Ionesco. De même, la dimension littéraire et humaniste domine dans le sujet de la cession 2019, même si se trouve, à côté de textes de Montaigne, Maupassant et Lévi-Strauss, l'extrait d'un roman de Richard Matheson, *Je suis une légende*, qui relève de la culture populaire, et non de la culture savante ou, du moins, légitimée. La culture doit donc embrasser de vastes domaines, puisque c'est la variété qui est l'une de ses principales caractéristiques, qui autorise la grande diversité des textes des corpus du concours et qui explique donc que

« les auteurs convoqués sont historien, écrivain/poète critique, critique littéraire/essayiste, philosophe, de nationalités différentes (allemand, français, bulgare), que les genres sont variés (essai historique, poème polémique, essai philosophique) et les textes d'époques diverses⁴ ».

La culture attendue des candidats implique la familiarité avec la chronologie et une mise en perspective historique des auteurs pour comprendre la portée réelle de leurs textes, car, est-il précisé dans le rapport du jury de 2018, « [l]es contextes différents expliquent la divergence

¹ *Concours de recrutement de professeurs des écoles. Epreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury*, Académie de Bordeaux, juillet 2017, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/07/7/Rapport_du_jury_-_CRPE_2017-1_860077.pdf>, consulté le 28/04/2019, p. 10.

² *Concours de recrutement de professeurs des écoles. Epreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury*, Académie de Bordeaux, juillet 2018, *op. cit.*, p.10.

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibid.*, p. 11.

de points de vue et leur complémentarité¹. » Les auteurs du rapport estiment par exemple que « [l]a lecture poétique et politique du poème extrait des *Châtiments* de Victor Hugo nécessitait [...] une bonne contextualisation². »

2.1.2. Attendus en matière de maîtrise de la langue

Le rapport du jury de 2018 précise que la première partie de l'épreuve que nous venons d'évoquer, « entièrement rédigée, doit faire l'objet d'une attention particulière sur le plan de l'expression et de la correction de la langue³. » Les candidats doivent en effet faire la démonstration de leur bonne maîtrise de la langue sur toute l'épreuve d'admissibilité de français, puisque, non seulement sa deuxième partie, notée sur 11 points, est consacrée à la connaissance de la langue (« grammaire, orthographe, lexique et système phonologique⁴ »), mais encore parce qu'aux trois parties de l'épreuve « se rajoute une “quatrième” partie avec l'évaluation de la maîtrise de la langue sur l'ensemble de la copie qui est notée sur 5 points⁵ », à savoir : « correction syntaxique, morphologique et lexicale, niveau de langue et clarté d'expression⁶ ». De plus, même si ce ne sont pas les dossiers qui sont notés, lors de l'épreuve à choix optionnel, mais la qualité des prestations orales, le jury précise que cela « ne dispense toutefois pas les candidats d'une rédaction de qualité⁷. » Le rapport inclut ainsi parmi les recommandations données aux candidats sur la forme du dossier « [l]'attention à la précision lexicale, aux erreurs orthographiques ainsi qu'à la correction syntaxique⁸. »

Cette exigence de maîtrise de la langue est justifiée par le fait que celle-ci revêt une grande « importance dans le cadre de l'enseignement⁹ », puisque « [à] la fois support et moyen d'apprentissage, la langue est au service de toutes les disciplines¹⁰ ». Et donc, « [p]our être capable d'enseigner, les candidats doivent maîtriser la langue écrite¹¹. » Le rapport du jury invite en effet ceux-ci à travailler une compétence « qu'il s'agira de transmettre par la

¹ *Ibidem*.

² *Ibid.*, p. 12.

³ *Ibid.*, p. 13.

⁴ *Ibid.*, p. 9.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibid.*, p. 31.

⁸ *Ibid.*, p. 32.

⁹ *Ibid.*, p. 13.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibid.*, p. 17.

suite aux élèves¹. » Il est d'ailleurs rappelé que cette compétence « participe pleinement de la maîtrise du socle commun de compétences, de connaissances et de culture². » En raison de la nature-même du métier en vue duquel les candidats se présentent au CRPE, le rapport rappelle qu'« on attend d'un futur professeur des écoles des compétences assurées en maîtrise de la langue française (ses normes, sa richesse, ses subtilités)³ » afin que celui-ci puisse « l'enseigner à de jeunes enfants⁴. » La langue française est en effet si centrale que même, dans l'épreuve à choix optionnel, le jury attend que soient faits des liens « entre le domaine [de l'option] et la maîtrise de la langue, plus précisément entre la langue et la discipline⁵ » (par exemple, « la langue pour décrire, ou pour argumenter⁶ ».)

La deuxième partie de l'épreuve d'admissibilité de français a justement pour fin de « chercher à vérifier l'acquisition de connaissances fondamentales sur la langue française par les candidats, condition nécessaire à la mise en place d'un enseignement sur la langue à l'école⁷. » Les questions de cette partie de l'épreuve peuvent donc porter sur le lexique, la conjugaison, l'orthographe, la grammaire et la stylistique. Ce ne sont pas seulement des « connaissances techniques variées et solides⁸ » qui sont exigées, mais aussi « la capacité à les énoncer clairement, ce qui constitue deux compétences attendues d'un professeur des écoles⁹. »

Mais la connaissance de la langue ne doit pas seulement être théorique, comme nous l'avons dit plus haut ; il faut également qu'elle soit vérifiée dans la pratique : il est en effet attendu du futur professeur des écoles « une pleine maîtrise de sa propre langue écrite¹⁰ » mais aussi de sa langue orale, puisque le jury attend du candidat, pendant les oraux du concours, « qu'il porte son attention sur l'emploi d'un niveau de langue adapté à l'enseignement¹¹ » et renvoie, à ce sujet, au « Référentiel de compétences professionnelles des

¹ *Ibid.*, p. 13.

² *Ibidem.*

³ *Ibidem.*

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibid.*, p. 35

⁶ *Ibidem.*

⁷ *Ibid.*, p. 13.

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ *Ibid.*, p. 17.

¹¹ *Ibid.*, p. 33.

métiers du professorat et de l'éducation », dont la compétence P2, intitulée « Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement¹ » consiste non seulement à « [u]tiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves² » mais encore à « offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école³ ». Ce n'est donc pas seulement la correction de la langue qui est attendue mais encore sa clarté, et le jury considère qu'« une expression rendant compte sans exactitude, sans organisation ou sans clarté de la pensée [rend] impossible l'enseignement de la langue auprès des élèves⁴. » On en revient toujours au fameux vers de Boileau : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement⁵ » et cinq points du barème de l'épreuve de français servent à vérifier si « les mots pour le dire arrivent aisément⁶ » ! Mais Boileau a cette autre maxime, qui est une injonction : « Avant donc que d'écrire, apprenez à penser⁷ », dit-il en effet, ce qui nous ramène à la question de la culture des candidats, car on n'apprend jamais mieux à penser qu'en écoutant les leçons de ceux qui ont pensé avant nous, c'est-à-dire en lisant ce qu'ils ont écrit, et qui constitue le fonds commun de cette immense bibliothèque d'Alexandrie qu'on appelle la culture. Car pour écrire des textes, c'est-à-dire pour transformer le noir de l'encre en lumière, en cette clarté qu'attend du candidat le jury du concours, la connaissance de la grammaire et du lexique n'est pas suffisante, il faut aussi de la pensée, autrement dit de la culture, car, comme il est d'ailleurs rappelé dans le socle commun, c'est l'acquisition d'une certaine culture qui « [rend] possible l'exercice de l'esprit critique⁸ ». Composante de l'apprentissage de la lecture, l'acculturation, si l'on peut également entendre par ce mot le fait de se cultiver,

¹ *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, [en ligne], disponible sur <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>>, consulté le 29/04/2019.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Concours de recrutement de professeurs des écoles. Épreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury*, Académie de Bordeaux, juillet 2018, *op. cit.*, p. 17.

⁵ Nicolas Boileau, *Art poétique*, Paris, Garnier- Flammarion, coll. « GF », 1998, Chant I, v. 153, p. 91.

⁶ *Ibid.*, v. 154, p. 91.

⁷ *Ibid.*, v. 150, p. 91.

⁸ *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf>, consulté le 12/01/2019.

est donc tout aussi nécessaire à l'exercice de la pensée et de l'esprit critique, qui sont les conditions d'une production d'écrit efficace.

2.2. La culture des étudiants

Un questionnaire a été réalisé dans le cadre de ce mémoire (*cf.* l'annexe I), dans le but d'évaluer les représentations des étudiants sur la notion de culture et d'étudier certaines de leurs pratiques culturelles. M. Gilles Béhotéguy, professeur de lettres sur le site de l'ESPE d'Aquitaine de Pau, a bien voulu distribuer ce questionnaire à ses étudiants. 115 personnes en tout y ont répondu au cours du mois de mars 2019.

2.2.1. Age, sexe et formation des étudiants avant leur entrée à l'ESPE

Les questions 1, 2, 3 et 4 du questionnaire portent sur l'année de naissance, le sexe, le niveau d'étude au sein de l'ESPE (master 1 ou master 2) et le diplôme le plus élevé obtenu avant l'entrée à l'ESPE. 104 étudiants préparent l'obtention du master 1 et 11 celle du master 2. Sur ces 115 étudiants, 79,13 % sont de sexe féminin et 20,87 % de sexe masculin (*cf.* le tableau 1), ce qui confirme l'idée largement répandue que l'enseignement dans le premier degré est une profession majoritairement féminine.

Tableau 1 : Sexe des étudiants

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Sexe féminin	91	79,13
Sexe masculin	24	20,87
Total	115	100,00

Les années de naissance des étudiants s'étalent de 1970 à 1998 (*cf.* le tableau 2). La plupart (92 sur 115, soit 80 %) sont nés entre 1994 et 1997 et 19,13 % entre 1970 et 1993. (Une étudiante est née en 1998.) Si l'on tient compte des différents âges possibles d'entrée à l'ESPE en formation initiale (selon que l'étudiant est titulaire d'une licence ou d'un master à son entrée dans l'école, ou selon qu'il prépare l'obtention du master 1 ou du master 2 au moment où il répond au questionnaire), on peut considérer que cette répartition correspond à celle qu'il y a entre les étudiants qui sont en formation initiale (80,87 %) et ceux qui sont en formation continue (19,13 %) (*cf.* le tableau 3). Néanmoins, cette répartition entre formation initiale et formation continue est une approximation, car il n'est pas possible de déterminer avec certitude le statut des étudiants nés dans les plus récentes années de la période allant de 1970 à 1993, le questionnaire, tel qu'il est conçu, ne permettant pas de savoir si ceux-ci ont, par exemple, redoublé lors de leur scolarité, s'ils sont nés en début ou en fin d'année, etc.

Certains de ces étudiants pourraient donc être aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. On peut néanmoins affirmer qu'une majorité d'étudiants se trouve à l'ESPE en formation initiale.

Tableau 2 : Années de naissance des étudiants

Année de naissance	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
1998	1	0,87
1997	38	33,04
1996	27	23,48
1995	17	14,78
1994	10	8,70
1993	3	2,61
1992	2	1,74
1991	1	0,87
1988	1	0,87
1986	2	1,74
1985	4	3,48
1984	2	1,74
1983	1	0,87
1982	1	0,87
1980	1	0,87
1979	1	0,87
1978	1	0,87
1974	1	0,87
1970	1	0,87
Total	115	100,00

Tableau 3 : Répartition des étudiants en formation initiale et en formation continue déduite des années de naissance

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Nés entre 1994 et 1998 (↔Formation initiale)	93	80,87
Nés entre 1970 et 1993 (↔Formation continue)	22	19,13
Total	115	100,00

Pour ce qui est du diplôme supérieur le plus élevé obtenu avant l'entrée à l'ESPE, 7 étudiants sont détenteurs d'un master (cf. le tableau 4) et 107 d'une licence ou d'un diplôme de niveau équivalent (1 diplôme d'état de podologue et 2 diplômes d'état d'éducateur spécialisé.) Une seule étudiante est détentrice d'un BTS.

Tableau 4 : Diplôme le plus élevé obtenu avant l'entrée à l'ESPE

Diplôme	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
BTS	1	0,87
Licence ou équivalent	107	93,04
Master	7	6,09
Total	115	100,00

Qu'il y ait une majorité d'étudiants détenteurs d'une licence au moment de l'entrée à l'ESPE s'explique par le fait que la condition pour être admis dans cette école, en formation initiale, est d'avoir un diplôme de niveau bac + 3 au moins. Sur les 7 détenteurs d'un master à leur entrée à l'ESPE, 4 sont nés entre 1974 et 1984, ce qui signifie qu'ils se trouvent à l'ESPE en formation continue, probablement dans le cadre d'une reconversion professionnelle, et qu'ils ont obtenu leurs diplômes au moment de leur formation initiale. Les 3 autres, des étudiantes, sont nées en 1993, 1994 et 1996, ce qui signifie que, selon les critères mentionnés plus haut pour faire le départ entre formations initiale et continue, elles se trouvent à l'ESPE dans le cadre de leur formation initiale, avec une incertitude pour l'étudiante née en 1993, qui pourrait aussi bien être en formation continue, pour l'une des raisons évoquées ci-dessus (redoublement éventuel pendant la scolarité, naissance en début ou fin d'année civile). Quant à la détentrice d'un BTS, elle est née en 1970. Elle se trouve donc elle aussi à l'ESPE en formation continue et a probablement bénéficié d'une validation d'acquis au cours de sa carrière professionnelle, ce que, néanmoins, le questionnaire, tel qu'il a été conçu, ne permet pas d'affirmer de façon certaine.

La question 5 porte sur la discipline du diplôme le plus élevé obtenu avant l'entrée à l'ESPE. Pour le codage des réponses, nous prenons pour critère la classification des disciplines dont rend compte l'article de l'encyclopédie *Wikipédia* consacré à la définition du syntagme « discipline scientifique », qui distingue entre les sciences formelles, les sciences naturelles et les sciences humaines et sociales¹. Sont considérées comme sciences formelles, dans notre codage, les mathématiques et l'informatique ; comme sciences naturelles la

¹ Cf. *Wikipédia*, s. v. « discipline scientifique », [en ligne], disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Discipline_scientifique>, consulté le 18/04/2019. Cf. également s. v. « sciences humaines et sociales », [en ligne], disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Sciences_humaines_et_sociales>, consulté le 18/04/2019.

biologie, les sciences de la vie, la géologie, la physique et la chimie ; comme sciences sociales le droit, l'économie, la psychologie, les sciences de l'éducation, l'administration économique et sociale et la gestion économique et sociale ; comme sciences humaines les lettres, l'histoire, l'histoire de l'art, les langues étrangères et régionales et les sciences du langage. De plus, sont codées comme relevant des sciences appliquées les diplômes de génie civil, de podologie, de chimie et ingénierie, de mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales (MIASHS) et de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Enfin, sont codées comme formations professionnelles deux licences de commerce et de marketing, une licence « énergies renouvelables », un master de management international, une licence professionnelle « hôtellerie-restauration », un diplôme d'Etat d'éducation spécialisée, un BTS de comptabilité et un master d'économie et marketing.

Tableau 5 : Répartition par disciplines des diplômes obtenus avant l'entrée à l'ESPE

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Sciences formelles	6	5,22
Sciences naturelles	15	13,04
Sciences appliquées	19	16,52
Sciences sociales	26	22,61
Sciences humaines	41	35,65
Formations professionnelles	8	6,96
Total	115	100,00

On constate (*cf.* le tableau 5) que la majorité des étudiants entrent à l'ESPE avec un diplôme de sciences sociales et humaines (58,26 %). Si l'on rapporte les différentes disciplines à la bipartition classique entre littéraires (sciences sociales et humaines) et scientifiques (sciences formelles, naturelles et appliquées), on constate qu'il y a 58,26 % de "littéraires" et 35,16 % de "scientifiques" (*cf.* le tableau 6). 6,96 % ont une formation codée comme professionnelle dans notre étude au moment de leur entrée dans l'école.

Tableau 6 : Répartition entre "littéraires", "scientifiques" et formations professionnelles

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Littéraires	67	58,26
Scientifiques	40	34,78
Formations professionnelles	8	6,96
Total	115	100,00

2.2.2. Représentations des étudiants sur la culture.

Les questions 6, 7, 9, 10 et 11 portent sur les représentations des étudiants relativement à la culture. A la question 7, les personnes interrogées ont à choisir, entre trois définitions différentes de la culture, celle qui s'approche le plus de leur conception personnelle :

Définition A : *« La culture est un ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doit posséder une personne pour développer et exercer librement son sens critique. Il n'y a qu'une culture, c'est la culture générale. Seul celui qui la possède peut être dit cultivé. »*

Définition B : *« Une culture est à la fois le mode de vie et l'ensemble des représentations de la population d'un pays ou d'une civilisation. Le mot "culture" peut d'ailleurs être considéré comme synonyme du mot "civilisation". Il n'y a pas une culture mais des cultures (autant qu'il y a de pays et de civilisations.) »*

Définition C : *« Il peut y avoir autant de cultures qu'il y a de groupes humains. Chacun de ces groupes peut produire sa culture propre, à partir de ses pratiques et de ses représentations spécifiques, par exemple : la culture jeune, la culture rap, la culture d'entreprise, etc. Il n'y a pas lieu d'établir de hiérarchies entre ces différentes cultures, d'ailleurs, un même individu peut relever de plusieurs cultures selon les périodes de sa vie ou les moments de la journée.*

Une personne n'a pas répondu à cette question et une autre a choisi deux définitions (A et B). Nous prenons le parti de ne pas prendre en compte la réponse de cette dernière. On constate que 19,47 % des étudiants choisissent la définition A (cf. le tableau 7).

Tableau 7 : Répartition parmi les étudiants des trois conceptions de la culture

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Définition A	22	19,47
Définition B	14	12,39
Définition C	77	68,14
Total	113	100,00

Pour ceux-ci, la culture relève uniquement de la vie de l'esprit. Elle n'est pas plurielle, mais générale. Elle subsume en un tout unifié un certain nombre de disciplines dont une personne doit avoir une certaine maîtrise pour pouvoir être dite cultivée. 12,39 % des personnes

interrogées estiment au contraire que la culture est plurielle à deux titres : non seulement parce qu'elle renvoie aussi bien au mode de vie des peuples qu'à leurs représentations (vie de l'esprit), mais encore parce qu'il y a, dans cette conception, autant de cultures qu'il existe de peuples. C'est pourquoi l'on pourrait qualifier une telle conception de pluraliste. Mais une nette majorité des personnes interrogées partage la conception selon laquelle la culture est certes toujours une notion plurielle, mais d'une pluralité bien plus large que celle de la définition pluraliste, dans la mesure où, dans cette troisième conception, tout groupe humain est créateur d'une culture propre. Cette nouvelle conception, qui est assez récente, pourrait être qualifiée de relativiste, à deux titres elle aussi : premièrement, parce que, suivant cette vision, la culture ne se définit plus par rapport aux critères, qu'on pourrait dire absolus, de la seule vie de l'esprit, comme dans la première conception, ou du mode de vie et de la vie de l'esprit propres à un même peuple, comme dans la deuxième conception, mais par rapport aux critères que peuvent constituer toutes les déclinaisons imaginables de groupes humains à l'intérieur d'une société donnée ; et, deuxièmement, parce que, même pour un individu, la culture n'est pas une donnée absolue, puisque, dans cette conception, une même personne peut relever de plusieurs cultures à la fois, on pourrait presque dire "à la carte".

La question 9 invite les personnes interrogées à dire si, selon elles, il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner. La majorité des étudiants répond par « oui » ou par « non ». Mais certaines réponses, considérées comme intermédiaires, sont codées par le mot « moyennement », par quoi il faut comprendre que la personne interrogée estime qu'une culture moyenne est suffisante pour enseigner. Il s'agit des réponses ainsi formulées : « Dans la mesure du raisonnable », « Nécessaire non, préférable oui », « Oui, au moins un peu », et plusieurs réponses du type « Oui, un minimum » (l'adverbe « oui » tantôt précédant, tantôt suivant les mots « un minimum »).

On constate sans surprise que seulement 4,35 % des personnes interrogées considèrent qu'il n'est pas nécessaire d'être cultivé pour enseigner et que seulement 10,43 % estiment qu'une culture moyenne est nécessaire pour enseigner (cf. le tableau 8).

Tableau 8 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? »

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	98	85,22
Non	5	4,35
Moyennement	12	10,43
Total	115	100,00

La grande majorité des étudiants (85,22 %) ayant répondu au questionnaire pense qu'il faut être cultivé pour enseigner. Est néanmoins surprenant le fait que 85,22 % des étudiants considèrent qu'il soit nécessaire d'être cultivé pour enseigner alors que, dans le même temps, 80,53 % ne partagent pas l'idée que la culture est l'ensemble des connaissances générales qu'il est nécessaire de posséder pour pouvoir être dit cultivé, comme l'indiquent les réponses à la question 7. Il y a là une sorte de contradiction ou de dissonance, pour reprendre un terme de la sociologie de Bernard Lahire. Car si la polysémie du mot « culture » est avérée, le sens figuré du participe et adjectif « cultivé » renvoie bien à la seule vie de l'esprit et à une conception de la culture comme culture générale. Ainsi, le *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de Paul Robert, publié de 1953 à 1964, donne cette définition du mot « cultivé » :

« Esprit cultivé. **V. Erudit, lettré, savant** (Cf. fam. *Fort* : il est très fort). Des gens cultivés.
 “Pour de l'esprit, ... elle n'en manque pas ; elle l'a même assez cultivé.” **LESAGE, Gil Blas**, IV, 6.
 “Un bon esprit cultivé est, pour ainsi dire, composé de tous les esprits des siècles précédents,” **FONTEN., Digr. anc. et mod., Œuv., t. IV ; p. 190** (in **POUGENS**).
 “Si ce siècle n'est pas celui des grands talents, il est celui des esprits cultivés,” **VOLT., Lett. Mme du Deffand**, 24 sept. 1766¹. »

De même, le *Grand Robert de la langue française*, qui paraît en 2001, donne cette définition du sens figuré du mot :

« (Avec un n. désignant une faculté humaine, un être humain). Qui a de la culture, une instruction générale bien assimilée (d'une faculté, de l'esprit). Esprit cultivé → *Erudit, lettré, savant*². »

¹ Paul Robert (dir.), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : les mots et les associations d'idées*, Paris, Société du Nouveau Littré, Le Robert, 1978, tome I, s. v. « cultiver », p. 1068.

² Alain Rey (dir.), *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2001, tome II, s. v. « cultiver », p. 899.

Aux trois citations proposées par le *Dictionnaire alphabétique et analogique* est ajoutée cette quatrième : « (...) un esprit cultivé diffère d'un esprit simplement instruit. ALAIN, Abrégés pour les aveugles in les Passions et la Sagesse, Pl., p. 837¹. » Suit enfin la définition d'un sens qualifié de plus courant :

« *Plus cour. (Personnes). Qui a une forte culture intellectuelle. Il n'est pas très cultivé, mais remarquablement intelligent. Des gens cultivés et distingués. Ses études supérieures ne l'ont pas rendu plus cultivé. Il est plus brillant que vraiment cultivé*². »

Quant au *Trésor de la langue française*, il définit ainsi le sens figuré du mot « cultivé » :

« **B.** – Au fig. [*En parlant de la fructification des dons naturels permettant à l'homme de s'élever au-dessus de sa condition initiale et d'accéder individuellement ou collectivement à un état supérieur*]

1. [*En parlant d'une ou de plusieurs pers., d'une classe soc.*] *Qui s'est élevé par un travail assidu et méthodique au-dessus de l'état de nature, a développé ses qualités, favorisé l'éclosion harmonieuse de sa personnalité. Gens, homme, public cultivé(s); classe cultivée. Pour écrire littérairement, il faut se figurer pour public une ou deux femmes cultivées, l'une plus prompte d'esprit et l'autre plus douillette de goût (AMIEL, Journal, 1866, p. 93). Officier (...) brillant et cultivé (BORDEAUX, Fort de Vaux, 1916, p. 95).*

– En partic. *Qui possède une bonne culture générale. Sans être vraiment cultivée, elle était remarquablement instruite (MAUROIS, Ariel, 1923, p. 75).*

– P. méton. Esprit cultivé. Des bourgeois, des nobles, des esprits cultivés, subtils, bizarres, des sophistes et des scolastiques (MICHELET, Peuple, 1846, p. 154)³. »

La dissonance que nous relevons ici en observant les réponses aux questions 6 et 7 du questionnaire proposé aux étudiants du site de Pau semble indiquer que, même si la plupart des personnes interrogées ont ce que nous appelons une conception pluraliste ou relativiste de la culture, celles-ci adhèrent à l'idée qu'il existe un ensemble de connaissances disciplinaires relevant de domaines bien définis et que cet ensemble est constitutif d'une catégorie particulière, reconnaissable et identifiée sous le nom de « culture générale ».

¹ *Ibidem.*

² *Ibidem.*

³ ATILF, *Trésor de la langue française informatisé*, [en ligne], disponible sur <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>, consulté le 20/04/2019.

Il est donc intéressant de croiser les réponses de la question 6, portant sur la définition de la culture, avec celles de la question 7, sur la nécessité d'être cultivé pour enseigner, afin de constater les taux de consonance et de dissonance des étudiants sur ces sujets.

Tableau 9 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? » chez les personnes qui adhèrent à une conception légitimiste de la culture

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	17	77,27
Non	2	9,09
Moyennement	3	13,64
Total	22	100,00

Tableau 10 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? » chez les personnes qui adhèrent à une conception pluraliste de la culture

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	13	92,86
Non	1	7,14
Moyennement	0	0,00
Total	14	100,00

Tableau 11 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? » chez les personnes qui adhèrent à une conception relativiste de la culture

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	66	85,71
Non	9	11,69
Moyennement	2	2,60
Total	77	100,00

Si l'on considère que, dans une conception légitimiste de la culture, il est consonant d'estimer qu'il faut être cultivé pour enseigner et dissonant d'estimer qu'il n'est pas nécessaire d'être cultivé ou qu'une culture moyenne est suffisante pour enseigner ; et si l'on considère que, dans une conception pluraliste ou relativiste, il est consonant d'estimer qu'il n'est pas nécessaire d'être cultivé ou qu'une culture moyenne est suffisante pour enseigner et dissonant d'estimer qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner, alors on constate une dissonance chez 22,73 % des personnes qui ont une conception légitimiste de la culture (*cf.* le tableau 9), chez 92,86 % des personnes qui ont une conception pluraliste (*cf.* le tableau 10) et chez 85,71 % des personnes qui ont une conception relativiste (*cf.* le tableau 11). Les légitimistes sont donc les plus consonantes des personnes interrogées sur les sujets de la définition de la

culture et de la nécessité d'être cultivé pour enseigner. Sur l'ensemble des 113 personnes dont les réponses sont ici analysées (car une personne n'a pas répondu à la question 7 et nous n'avons pas tenu compte de la réponse d'une personne qui a choisi deux définitions de la culture), la dissonance s'élève à 74,34 % et la consonance à 25,66 % (cf. le tableau 12). Ces chiffres montrent à quel point est problématique chez les futurs enseignants du premier degré la question de la culture, de sa définition et, donc, probablement, du statut de la culture générale à l'école.

Tableau 12 : Répartition de la consonance et de la dissonance des personnes interrogées sur les questions de la définition de la culture et de la nécessité d'être cultivé pour enseigner

	Nbre d'étudiants		% d'étudiants	
	Consonants	Dissonants	Consonants	Dissonants
Conception légitimiste	17	5	15,04	4,42
Conception pluraliste	1	13	0,88	11,50
Conception relativiste	11	66	9,73	58,41
Sous total	29	84	25,66	74,34
Total	113		100,00	

Puisque 85,22 % des personnes interrogées estiment qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner, il est intéressant d'analyser les réponses à la question 6 (« Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? ») à la lumière de ce pourcentage, afin de vérifier s'il y a consonance ou dissonance de la population interrogée entre l'idée majoritairement partagée par celle-ci qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner et l'idée qu'elle a de son propre niveau de culture. Nous codons par le mot « moyennement » les réponses comme « plus ou moins », « dans la normale », « assez », « assez cultivé » ou « pas assez », « plutôt », « possible », « je pense », « curieux, oui, en tout cas » et « cela dépend des domaines ». De même sont codées par « moyennement » les réponses qui tendent vers l'affirmative, mais qui laissent entendre qu'il n'y a pas dans la culture de la personne interrogée la dimension générale qui définit une personne cultivée (comme « dépend du domaine, plutôt oui »), ou qui sont nuancées par des mots comme « plutôt » (par exemple « plutôt oui ») ou des précisions comme « dans la norme ». Les réponses telles que « bof », « un peu », « un peu, j'espère » ou « pas vraiment » sont codées par « non ». En revanche, la réponse « pas vraiment, culture générale en construction » est codée par « moyennement ». Une personne n'a pas répondu à la question et une autre répond « je ne sais pas ». Nous prenons le parti de ne pas prendre en compte cette dernière réponse.

Tableau 13 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? »

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	38	33,63
Moyennement	51	45,13
Non	24	21,24
Total	113	100,00

A l'échelle de la population interrogée, la répartition entre dissonance et consonance apparaît ici moins nettement. Si l'on considère qu'être moyennement cultivé revient tout de même à être cultivé, alors on peut admettre que la population interrogée est consonante à 78,76 % sur la question de la nécessité d'être cultivé pour enseigner et sur l'idée qu'elle a de son propre niveau de culture (*cf.* le tableau 13). Mais si l'on considère que la réponse « moyennement » renvoie à une catégorie à part entière, distincte de la catégorie des gens s'estimant cultivés (correspondant aux seules réponses codées par « oui »), alors on constate que la consonance n'est plus que de 33,63 % et que la dissonance est donc de 66,37 %.

A l'échelle des individus, la répartition entre dissonance et consonance apparaît plus nettement, dans la mesure où chaque personne interrogée a répondu à la question 9 sur la nécessité d'être cultivé pour enseigner. Pour interpréter, en effet, en terme de consonance et de dissonance, les réponses à la question 6 sur l'idée que se font les étudiants de leur propre culture, la question ne se pose plus de savoir s'il faut considérer qu'être moyennement cultivé revient tout de même à être cultivé, puisque chaque personne interrogée s'est prononcée sur la nécessité d'être cultivé pour enseigner et qu'il est donc possible de comparer la consonance ou la dissonance de l'idée que chacune se fait de sa propre culture avec l'idée qu'elle se fait de la nécessité d'être cultivé pour enseigner. Parmi les étudiants qui estiment qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner (*cf.* le tableau 14), ne sont considérés comme consonants que ceux qui estiment être cultivés ; les autres étudiants sont considérés comme dissonants.

Tableau 14 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? » chez les personnes qui estiment qu'il faut être cultivé pour enseigner

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	35	36,08
Non	19	19,59
Moyennement	43	44,33
Total	97	100,00

Parmi les étudiants qui estiment qu'il faut être moyennement cultivé pour enseigner (*cf.* le tableau 15), sont considérés comme consonants ceux qui s'estiment moyennement cultivés et ceux qui s'estiment cultivés, le fait d'être moyennement cultivé étant considéré ici comme un minimum requis ; les étudiants qui estiment n'être pas cultivés sont considérés comme dissonants.

Tableau 15 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? » chez les personnes qui estiment qu'il faut être moyennement cultivé pour enseigner

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	3	25,00
Non	2	16,67
Moyennement	7	58,33
Total	12	100,00

Tableau 16 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? » chez les personnes qui estiment qu'il n'est pas nécessaire d'être cultivé pour enseigner

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Oui	0	0,00
Non	3	75,00
Moyennement	1	25,00
Total	4	100,00

Enfin, parmi les étudiants qui estiment qu'il n'est pas nécessaire d'être cultivé pour enseigner (*cf.* le tableau 16), tous sont considérés comme consonants, le fait d'être cultivé n'étant pas considéré comme incompatible avec l'enseignement, même aux yeux de ces étudiants.

Tableau 17 : Consonance et dissonance des étudiants entre leur opinion sur la nécessité d'être cultivé pour enseigner et l'idée qu'ils se font de leur niveau de culture

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Consonant	49	43,36
Dissonant	64	56,64
Total	113	100,00

On constate que, pour un peu plus de la moitié des étudiants (56,64 %), il y a dissonance entre leur opinion sur la nécessité d'être cultivé pour enseigner et l'idée qu'ils se font de leur niveau de culture.

2.2.3. Le niveau de culture des étudiants

Il est intéressant de pouvoir comparer l'idée que se font les étudiants de leur niveau de culture avec leur niveau de culture réel et objectif. Or, tous les étudiants de l'ESPE ont eu à répondre en ligne à deux questionnaires dits de positionnement au mois de novembre suivant leur entrée en master 1, l'un concernant le français et l'autre les mathématiques. Le questionnaire de positionnement en français est conçu par Mme Nadine Beuter. A notre demande, les taux de réussite à ce questionnaire, dont les données ont été traitées par Mme Lise Iraçabal, nous ont été transmis par Mme Estelle Blanquet pour les années 2016 et 2017. Les résultats du test pour l'année 2018 n'étaient pas encore traités au moment de notre demande. 407 étudiants ont répondu au questionnaire en 2016 et 468 en 2017. Les résultats du test de français ne concernent donc pas la même population que celle de notre propre questionnaire, puisqu'ont participé à ce test les étudiants en master 1 de toute l'ESPE d'Aquitaine des années 2016 et 2017, alors que n'ont répondu à notre questionnaire que 115 étudiants de l'année 2018 du site palois de l'ESPE d'Aquitaine, parmi lesquels se trouvait une majorité de personnes inscrites en master 1, et quelques personnes inscrites en master 2. Aussi doit-on faire l'hypothèse, pour pouvoir comparer les données issues des deux questionnaires, que les populations qui y ont participé sont de natures équivalentes. Si l'on considère les réponses données par les étudiants aux cinq questions de culture générale du test de positionnement qui nous intéressent ici (cf. le tableau 18), l'ordre de grandeur des taux de réussite à chaque question d'une année sur l'autre nous conforte dans l'idée qu'il est permis de postuler que les populations d'étudiants sont comparables.

Tableau 18 : Pourcentages de réussite aux questions de culture générale du questionnaire de positionnement en 2016 et 2017¹

	2016	2017
Question 1	65	64
Question 2	46	42
Question 3	50	54
Question 4	33	33
Question 5	4	6

¹ Dans le document qui nous a été transmis par l'ESPE d'Aquitaine, les questions sont numérotées de 1 à 5 dans la section « Culture générale » de la partie du questionnaire indépendante du texte joint à celui-ci, mais de 26 à 30, dans le document que les étudiants avaient sous les yeux au moment où ils ont répondu au questionnaire en ligne.

On constate en effet que les taux de réussite à une même question sont très proches en 2016 et en 2017. Par exemple, c'est aux mêmes questions (respectivement les questions 1 et 5) que les étudiants font leur meilleur score (65 % en 2016 et 64 % en 2017) et leur plus mauvais score (4 % en 2016 et 6 % en 2017). De même, les taux moyens de réussite aux cinq questions (cf. le tableau 19) sont très proches : 39,6 % en 2016 et 39,8 % en 2017.

Dans la question 1 de culture générale, les étudiants doivent identifier, dans une liste de quatre œuvres, celle qu'a écrite Eugène Ionesco. Dans la question 2, ils doivent identifier, dans une liste de 5 pays, celui dans lequel se trouvent les ruines de Carthage. Dans la question 3, ils doivent identifier, parmi cinq poètes, l'auteur de *Mignonne, allons voir si la rose...* Dans la question 4, ils doivent trouver, dans une liste de cinq titres de romans, celui que n'a pas écrit Gustave Flaubert. Enfin, dans la question 5, ils doivent classer sept auteurs par ordre chronologique. Il s'agit donc de questions portant principalement sur la culture littéraire des étudiants, même si la question 2 peut être considérée comme une question de culture historique. Sur les deux années (2016 et 2017), le taux moyen de réussite aux questions de culture générale (cf. le tableau 19) est de 39,7 %.

Tableau 19 : Taux moyens de réussite aux questions de culture générale en 2016 et 2017
(en %)

En 2016	39,6
En 2017	39,8
Les deux années	39,7

Si l'on compare le taux moyen de réussite aux questions de culture générale du test de positionnement (39,7 %) avec le pourcentage d'étudiants qui s'estiment cultivés (33,63 %) et moyennement cultivés (45,13 %), soit 66,27 % en tout, on constate une dissonance, dans la mesure où il y a bien moins de réussite au questionnaire qu'il y a de personnes qui s'estiment cultivées. En revanche, si l'on ne le compare qu'au pourcentage de personnes qui s'estiment cultivées, alors on constate qu'il y a consonance. Cette observation, rapportée à l'alternative, rencontrée plus haut, que constitue la comparaison du pourcentage de personnes qui pensent qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner avec, d'une part, le pourcentage de celles qui s'estiment cultivées ou moyennement cultivées, et avec, d'autre part, le pourcentage des personnes qui s'estiment cultivées uniquement, nous amène à penser qu'on peut opter pour la seconde proposition, la consonance observée entre le sentiment de son propre niveau de culture et le niveau réel de sa culture semblant indiquer qu'il y a lieu de faire une distinction

entre la catégorie des personnes cultivées et celle des personnes moyennement cultivées. En résumé, le taux moyen de réussite aux questions de culture générale du test de positionnement indique que culture moyenne et sentiment d'être moyennement cultivé sont des notions qui relèvent de la catégorie de l'inculture plutôt que de celle de la culture.

Nous avons également eu accès aux résultats (cf. tableau 20) d'une évaluation diagnostique que Mme Sandra Métaux, professeur d'arts visuels sur le site de Mont-de-Marsan de l'ESPE d'Aquitaine, a proposé à ses étudiants au début de l'année universitaire 2018-2019 (cf. l'annexe II). 72 étudiants ont répondu à ce questionnaire, dont 46 sont inscrits en master 1 et 26 en master 2. Les données de 17 étudiants manquent aux questions 1 et 2, aussi avons-nous pris le parti de ne pas en tenir compte dans notre étude. En revanche, nous avons conservé dans notre étude les données relatives à la question 17, même s'il manque une personne dans le décompte des résultats des étudiants à cette question, ayant estimé que l'absence d'un individu sur une population totale de 72 n'était pas de nature à fausser significativement les résultats.

Tableau 20 : Pourcentages de réussite et d'échec aux questions de l'évaluation diagnostique en arts visuels

	Réponses exactes		Réponses erronées ou défaut de réponse	
	Nbre	%	Nbre	%
Question 3	55	76,39	17	23,61
Question 4	57	79,17	15	20,83
Question 5	53	73,61	19	26,39
Question 6	67	93,06	5	6,94
Question 7	67	93,06	5	6,94
Question 8	44	61,11	28	38,89
Question 9	56	77,78	16	22,22
Question 10	58	80,56	14	19,44
Question 11	46	63,89	26	36,11
Question 12	70	97,22	2	2,78
Question 13	52	72,22	20	27,78
Question 14	72	100,00	0	0,00
Question 15	69	95,83	3	4,17
Question 16	64	88,89	8	11,11
Question 17	20	28,17	51	71,83

Ce qui frappe avant tout dans les résultats de l'évaluation diagnostique en arts visuels, c'est qu'ils ne concordent pas, comme on pourrait s'y attendre, avec ceux du questionnaire de

positionnement, puisque le taux moyen de réussite à celui-ci est de 39,7 % alors que le taux moyen de réussite à celle-là est de 78,73 % (cf. tableau 21). Une première explication pourrait se trouver dans le fait que la population de l'évaluation diagnostique n'est pas la même que celle du questionnaire de positionnement. Mais nous avons dit plus haut que nous postulions que les populations étudiées pouvaient être considérées comme de natures comparables. Une autre explication serait que les étudiants ont tout simplement une meilleure culture en arts visuels qu'en littérature. Cela ne serait pas surprenant à une époque où l'image et l'imagerie sont omniprésentes, notamment dans la publicité.

Tableau 21 : Taux moyens de réussite et d'échec aux questions de l'évaluation diagnostique en arts visuels (en %)

Réponses exactes	78,73
Réponses erronées ou défaut de réponse	21,27

Mais une troisième explication pourrait résider dans la conception même du questionnaire de positionnement et de l'évaluation diagnostique. Dans cette perspective, un point doit attirer tout particulièrement notre attention : dans chacun des deux questionnaires, les résultats obtenus à une question se distinguent très nettement des résultats obtenus aux autres questions. Il s'agit, pour le test de positionnement, de la question 5, dont les taux de réussite sont de 4 % en 2016 et 6 % en 2017, alors que les taux de réussite aux autres questions sont compris entre 33 % et 65 % (cf. tableau 18); et, pour l'évaluation diagnostique, de la question 17, dont le taux de réussite est de 28,17 %, alors que les taux de réussite aux autres questions sont compris entre 61,11 % et 100 % (cf. tableau 20). Les bons résultats aux autres questions de l'évaluation diagnostique peuvent s'expliquer par le fait qu'il est possible de répondre à toutes sans que la réussite soit nécessairement liée à une culture générale profonde de la personne répondant au questionnaire. Ainsi, certaines questions portent sur des artistes ou des œuvres si majeurs dans l'histoire de l'art qu'elles ne peuvent qu'être l'occasion de bons résultats. C'est le cas, par exemple, de la question 4, portant sur le *David* de Michel-Ange, de la question 13, sur la *Joconde* ou de la question 5 sur la *Vénus* de Milo. D'autres questions portent sur des éléments forts de la culture populaire ou sur des artistes très en vue du moment, qui ont beaucoup inspiré la publicité ou dont l'imagerie est très répandue. C'est le cas, par exemple, de la question 11, sur *Astérix*, de la question 14 sur les Marilyn Monroe d'Andy Warhol ou de la question 10 sur une photographie de Yann Arthus Bertrand. Il est possible de répondre par élimination à la question 3, « Laquelle de ces œuvres fait partie des

arts premiers ? », dans la mesure où, pour chacune des trois œuvres proposées, est indiquée la date (1968, pour une œuvre de Niki de Saint-Phalle, 1930 pour une œuvre de Sophie Täuber-Arp et VII^e-II^e siècle avant J.-C. pour une sculpture chupícuaro.) De plus, la notion d'arts premiers s'est largement popularisée depuis la création par Jacques Chirac du musée qui leur est consacré. Notons d'ailleurs que, sauf pour la 6 et la 16, toutes les questions proposent des réponses, parmi lesquelles il faut choisir la bonne, ce qui est encore un facteur facilitant. Par exemple, à la question 12, « Les trois couleurs primaires sont : », la formulation de la réponse C est sans doute inductrice du bon choix dans la mesure où, étant ainsi formulée : « Le jaune primaire, le bleu cyan, le rouge magenta », elle reprend le qualificatif de primaire, sur quoi porte précisément la question. Ajoutons que, sauf pour la 12, toutes les questions sont accompagnées d'illustrations et que, au moment où les étudiants répondaient au questionnaire, celles-ci étaient projetées dans la salle de cours, sur un écran. Ainsi, pour la question 7 sont présentées des images de la tour de Pise, de l'arc de triomphe de la place de l'Etoile, de la porte de Brandebourg, de *Big Ben*, de la tour Eiffel et de la pyramide du Louvre. La question est ainsi formulée : « Quels sont les monuments parisiens parmi ceux présentés ci-dessous ? ». Les étudiants ont à recopier les lettres qui sont associées aux images. Sans doute les bonnes réponses à cette question seraient-elles moins nombreuses s'il s'était agi, non pas de faire une discrimination visuelle entre les images de monuments parisiens et de monuments étrangers, mais, par exemple, de nommer les villes dans lesquelles se trouve chacun de ces monuments ou même de nommer chacun de ces monuments. Il n'est pas certain, par exemple, que la porte de Brandebourg aurait été souvent nommée correctement, ni attribuée à la ville de Berlin. Car, pour répondre avec succès à une telle question, la culture qu'il est nécessaire d'avoir peut être qualifiée de plus "profonde" que celle qu'il faut pour répondre à la question telle qu'elle est posée et que nous qualifierons, par symétrie, de "superficielle". De même, pour une question comme la question 4, « Comment se prénomme ce bel éphèbe de Michel-Ange, chef-d'œuvre de la sculpture de la Renaissance », les connaissances nécessaires pour pouvoir répondre correctement sont en quelque sorte "ramenées à la surface" par le questionnaire lui-même, puisque est rappelé dans la question le nom du sculpteur dont on voit le *David* d'une part, et que, d'autre part, le nom du personnage figure en toutes lettres, à côté de ceux de Jason, Hercule et Moïse. Ce serait un exercice plus difficile de répondre à la question « Quels sont le titre de cette sculpture et le nom du sculpteur qui l'a réalisée ». Mais la question porterait toujours sur une réalisation célébrisime de l'histoire de l'art. Il faudrait une culture plus profonde encore pour pouvoir répondre correctement à une question qui ne porterait plus sur le *David* de Michel-Ange, mais sur celui de Donatello ou sur celui de Verrocchio, par

exemple, et s'il était plutôt demandé aux étudiants d'identifier le personnage représenté à partir d'éléments caractéristiques de celui-ci dans l'iconographie ou de nommer le sculpteur qui a réalisé l'œuvre.

Ces considérations nous amènent à affiner la définition des catégories de personnes cultivées et de personnes moyennement cultivées que nous avons évoquées plus haut. Les personnes moyennement cultivées sont celles dont la culture peut être qualifiée de superficielle, la culture superficielle étant elle-même définie comme un ensemble peu cohérent, voire aléatoire, de connaissances "légères", sans liens entre elles, et qui dérivent sans direction à la surface de l'océan que constitue le savoir humain. Les connaissances constituant une culture superficielle sont toutes situées sur un même plan, qui a l'épaisseur de ce qu'on appelle parfois un « vernis de culture » : la culture superficielle est donc sans relief, et n'a pas la saveur étymologique du mot « savoir ». La culture profonde, quant à elle, ajoute au plan de la culture superficielle une troisième dimension, qui rend possible la mise en perspective de connaissances qui s'en trouvent infiniment plus "relevées" que les connaissances aléatoires et sans relief de la culture superficielle. Grâce à cette profondeur, qui est une altitude, les connaissances constituent entre elles un réseau infiniment plus vaste que celui de la culture superficielle, puisqu'elles peuvent se déployer dans une espace à trois dimensions, rendant possible les raccourcis et les fulgurances dans le cheminement de la pensée : dans cet espace, que l'on n'aperçoit que dans la mesure où il est une construction de l'esprit, une cathédrale de savoir élevée au centre de cette esplanade qu'est le for intérieur d'une personne cultivée, les connaissances prennent sens et même, pourrait-on dire, prennent vie, puisqu'elles peuvent à leur tour produire de nouvelles connaissances ou, à tout le moins, de nouvelles significations, contrairement aux connaissances de la culture superficielle, dont le propre est, comme nous l'avons dit, de ne pas avoir de direction, d'être dépourvues de sens, c'est-à-dire de manquer de cette troisième dimension dont nous parlons et qui est, précisément, le sens.

C'est par ce défaut de signification des connaissances dans la culture superficielle que l'on peut expliquer le très faible taux de réussite à la question 5 de la partie du questionnaire de positionnement consacrée à la culture générale, ainsi formulée : « Classez par ordre chronologique les 7 auteurs dont les noms suivent : Corneille - Hugo - Marot - Montaigne - Montesquieu - Proust - Sartre. » C'est la signification des œuvres, qui rend possible la mémorisation de la chronologie littéraire et, bien sûr, c'est par leur situation dans l'histoire

que le sens des œuvres est largement déterminé¹. L'entreprise de Montaigne, « [l]e sot projet qu'il a de se peindre² », comme dit Pascal, qui pensait « qu'il parlait trop de soi³ », est ainsi difficilement concevable au Grand Siècle. L'intérêt de Victor Hugo pour la gothique Notre-Dame de Paris, qui ne saurait plaire au goût classique, est une passion romantique. L'étude des gens du monde telle que la mène Proust dans la *Recherche*, les cas de snobisme qui l'intéressent parfois chez certaines personnes qui, par définition, sont *sine nobilitate*, ne sauraient avoir trouvé leur occasion du temps de Saint-Simon, dont on connaît l'attachement à la hiérarchie des dignités et titres de noblesse, autrement dit à une époque où la bourgeoisie « donne la main », c'est-à-dire cède le pas à la noblesse⁴. Si les étudiants échouent à répondre correctement à la question 5, c'est parce que les auteurs qu'on leur demande de classer par ordre chronologique ne sont sans doute pour eux que des noms. Ces noms, ils les connaissent, peut-être même connaissent-ils les titres de certaines des œuvres écrites par ces auteurs⁵, mais il est peu vraisemblable qu'ils aient une connaissance réelle des œuvres proprement dites, tout simplement parce que leur culture est de nature superficielle plutôt que profonde. Les mauvais

¹ Rappelons que le rapport du jury de la cession 2018 du CRPE insiste sur le fait, dans la section consacrée à la première partie de l'épreuve de français, où la culture générale des candidats est le plus convoquée, que « [l]es contextes différents [des textes du corpus] expliquent la divergence de points de vue ». Cf. *Concours de recrutement de professeurs des écoles. Épreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury*, Académie de Bordeaux, juillet 2018, *op. cit.*, p. 11.

² Blaise Pascal, *Pensées*, in *Œuvres complètes*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », tome 2, 2000, 806.

³ *Ibid.*, p. 777.

⁴ Un célèbre passage de la *Recherche* montre les tantes du narrateur se récrier lorsque Swann rapporte l'anecdote de Saint-Simon empêchant à temps que Maulévrier ne donne la main à ses enfants. En réalité, Swann et les tantes font ici un contresens, puisqu'« il est évident que “donner la main” a, chez Saint-Simon, la valeur de “céder le pas” ». Cf. Alessandra Pecchioli Temperani, « Proust et Saint-Simon : du bon usage de la lecture », in *Cahiers Saint-Simon*, n° 26, *Ecrivains lecteurs des Mémoires*, 1998, p. 24. Saint-Simon a donc empêché à temps que Maulévrier ne se ridiculise en cédant le pas à des personnes qui ne sont encore que des enfants. Mais l'erreur de Swann et des tantes s'explique aisément par le fait qu'il est notoire que Saint-Simon, très tatillon sur les questions de préséance, regarde toujours de haut ses inférieurs.

⁵ Chose vue : à l'ESPE de Mont-de-Marsan, lors d'une conversation portant sur l'élaboration d'un questionnaire pour ce mémoire, dont l'idée fut finalement abandonnée mais qui devait servir à évaluer la culture littéraire des étudiants, nous avons pu entendre un professeur stagiaire dire que Quasimodo et Esméralda étaient des personnages du *Bossu de Notre-Dame*, de Victor Hugo.

taux de réussite aux questions 2 et 4 peuvent sans doute s'expliquer par les mêmes raisons. Le taux moyen de réussite à la question 3 est plus surprenant, dans la mesure où la question porte sur un poème céléberrime de Ronsard. Peut-être peut-on expliquer la médiocrité de ce taux de réussite en le comparant au taux de réussite, meilleur, de la question 1, portant sur *La Cantatrice chauve* d'Eugène Ionesco. Comme le poème de Ronsard, la pièce est un classique, étudié au collège, mais sa langue est plus familière aux élèves que celle de la Renaissance. La pièce est jouée sans interruption depuis 1957, à tel point qu'il est peut-être même possible de dire qu'elle est entrée dans la culture populaire. Le comique absurde de la pièce est sans doute plus de nature à retenir l'attention d'élèves que le poème d'amour de Ronsard, non que la jeunesse ne s'intéresse pas à l'amour, mais elle se sent généralement encore peu concernée par la fuite du temps et la beauté qui menace ruine ! A cela s'ajoute le fait que d'autres poèmes de Ronsard aient pu être privilégiés par les professeurs qu'ont eus les étudiants pendant leur scolarité. Si bien qu'il est sans doute vraisemblable que ceux-ci aient une connaissance ou un souvenir plus précis de la pièce que de l'ode. Dans tous les cas, les deux œuvres appartiennent au canon des œuvres scolaires et, à ce titre, paradoxalement, leur connaissance, même assez précise, n'est pas nécessairement synonyme de culture profonde. Car la culture est peut-être « ce qui reste quand on a tout oublié », pour reprendre le célèbre mot d'Edouard Herriot, mais surtout, elle est majoritairement constituée de ce qu'on n'a pas appris à l'école, c'est-à-dire de ce qu'on a appris en dehors de l'école, soit avant celle-ci éventuellement, soit pendant celle-ci, mais ailleurs, soit, plus encore, après celle-ci, car la vie d'un esprit cultivé ne saurait s'arrêter avec sa scolarité ou ses études.

De même, il est possible de considérer qu'avoir une culture profonde est nécessaire pour pouvoir répondre correctement à la question 17 de l'évaluation diagnostique, même si sa formulation est théoriquement inductrice de bonnes réponses, puisque la question « Qui a peint *Le Radeau de la Méduse* ? » et le choix des réponses proposées, parmi lesquels se trouve bien sûr le nom de Géricault à côté de ceux de Delacroix, Vermeer et Ingres, « ramènent à la surface » les éléments de savoir qui permettent de répondre. Mais, même si la question porte sur l'un des plus grands peintres romantiques français, celui-ci présente la double difficulté d'être, d'une part, l'auteur d'un tableau dont l'extrême célébrité fait de l'ombre à toutes ses autres œuvres, et, d'autre part, d'être souvent confondu avec l'autre très grand peintre romantique qu'est Delacroix, dont le nom figure justement parmi les réponses proposées. Le tableau est si connu qu'il fait oublier le nom-même de son auteur, qui devient en quelque sorte l'auteur d'une seule œuvre, ce qui revient à n'être l'auteur d'aucune œuvre (au sens d'œuvres complètes) et rend donc inutile le nom d'auteur, qui s'efface ainsi derrière

le titre de l'œuvre, au point que lorsqu'il s'agit, dans une liste de peintres, d'attribuer à l'œuvre son auteur, c'est, selon toute vraisemblance, le nom du peintre romantique le plus connu qui est choisi, autrement dit Delacroix. Précisons que nous n'avons pas eu accès aux questionnaires remplis par les étudiants, mais seulement aux données numériques qui en ont été tirées. Nous ne pouvons donc affirmer que c'est bien le nom de Delacroix qui a été majoritairement choisi par les étudiants dont la réponse est erronée. C'est néanmoins vraisemblable, car la confusion que fait généralement le grand public entre Géricault et Delacroix est notoire.

Il est donc possible de répartir les questions de l'évaluation diagnostique et du questionnaire de positionnement en deux catégories : celle des questions auxquelles une culture superficielle suffit pour y répondre correctement et celle des questions auxquelles une culture profonde est nécessaire pour y répondre correctement. Pour le questionnaire de positionnement, sont considérées comme demandant une culture profonde les questions 2, 4 et 5 et comme demandant une culture superficielle les questions 1 et 3. Pour l'évaluation diagnostique, toutes les questions sont considérées comme demandant une culture superficielle, sauf la question 17, considérée comme demandant une culture profonde. Si l'on compare les taux de réussite aux questions demandant une culture profonde des deux questionnaires, on constate désormais une concordance des résultats, puisque que le taux de réussite est de 28,17 % à la question de l'évaluation diagnostique (*cf.* le tableau 23) et de 27,33 % aux questions du test de positionnement (*cf.* le tableau 22).

Tableau 22 : Taux moyens de réussite aux questions de culture superficielle et de culture profonde du questionnaire de positionnement (en %)

	2016	2017	Moyenne 2016-2017
Superficiel	57,50	59,00	58,25
Profond	27,67	27,00	27,33

Tableau 23 : Taux moyens de réussite aux questions de culture superficielle et de culture profonde de l'évaluation diagnostique (en %)

	Taux de réussite moyen
Superficiel	82,34
Profond	28,17

En revanche, il y a encore un écart important entre le taux de réussite aux questions qui demandent aux étudiants d'avoir une culture superficielle pour répondre correctement au

questionnaire de positionnement (58,25) et le taux de réussite aux questions qui demandent aux étudiants d'avoir une culture superficielle pour répondre correctement à l'évaluation diagnostique (82,34 %). Ces taux sont néanmoins tous deux supérieurs à 50 %.

Comme nous en avons fait plus haut l'hypothèse, cet écart peut s'expliquer par le fait que les étudiants aient une meilleure culture en arts visuels qu'en littérature. Une autre explication serait néanmoins qu'il y a entre culture superficielle et culture profonde, d'une part, et au sein de la culture superficielle et de la culture profonde, d'autre part, différents degrés de culture encore, qui forment un continuum entre l'inculture et la culture la plus profonde, et qu'il est possible de gravir tout au long de la vie. Cette ascension, ou cet approfondissement, sont une image spatiale du mouvement particulier qui consiste, pour un esprit, à se cultiver. Il y a donc lieu de considérer ici que, pour réussir aux questions qui demandent aux étudiants d'avoir une culture superficielle pour répondre correctement, il faille recourir, dans le questionnaire de positionnement, à une culture superficielle supérieure à celle à laquelle il faut recourir dans l'évaluation diagnostique.

Si l'on fait la moyenne des taux de réussite aux deux questionnaires, on constate un taux de réussite de 27,75 % aux questions qui demandent aux étudiants d'avoir une culture profonde pour y répondre correctement et un taux de réussite de 70,30 % aux questions qui demandent aux étudiants d'avoir une culture superficielle pour y répondre correctement (cf. le tableau 24). Néanmoins, ce dernier taux doit être considéré comme une approximation, pour les raisons que nous venons d'expliquer : puisque le questionnaire de positionnement demande, dans les questions concernées, une culture superficielle supérieure à celle que demande l'évaluation diagnostique, les deux questionnaires ne sont pas assez équilibrés pour que la moyenne de leurs taux de réussite aux questions de culture superficielle soit un reflet précis de la réalité de la culture superficielle des étudiants.

Tableau 24 : Taux moyen de réussite aux questions de culture superficielle et de culture profonde de chacun des questionnaires et des deux questionnaires réunis (en %)

	Questionnaire de positionnement	Evaluation diagnostique	Moyenne des deux questionnaires
Superficiel	58,25	82,34	70,30
Profond	27,33	28,17	27,75

Nous pouvons sans doute faire l'hypothèse que des questionnaires mieux équilibrés dans leurs questions de culture superficielle devraient avoir un taux de réussite inférieur à 70 %, mais

compris entre 50 % et 70 %. Si cette étude devait avoir une suite, il serait intéressant de concevoir des questionnaires mieux équilibrés dans le but d'évaluer les deux degrés de culture que nous avons indiqués, culture superficielle et culture profonde, afin d'observer si notre hypothèse est vérifiée.

Si l'on considère, comme nous en faisons l'hypothèse, que les populations qui ont répondu au questionnaire que nous avons réalisé pour cette étude et celles qui ont répondu au questionnaire de positionnement et à l'évaluation diagnostique sont comparables, on constate que 85,22 % des étudiants estiment qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner (*cf.* le tableau 8), mais que 33,63 % seulement d'entre eux se considèrent comme cultivés (*cf.* le tableau 13) et que 27,75 % d'entre eux seulement réussissent à des questions qui leur demandent d'avoir une culture profonde pour y répondre correctement (*cf.* le tableau 24). On constate donc une dissonance entre la nécessité qu'il y a selon les étudiants d'être cultivé pour enseigner et non seulement l'idée qu'ils se font de leur propre niveau de culture, comme nous l'avons dit plus haut, mais encore le niveau réel de leur culture, du moins de leur culture profonde. En revanche, il y a consonance entre l'idée qu'ils se font de leur niveau de culture (33,63 % s'estiment cultivés) et le niveau réel de celle-ci (27,75 % réussissent aux questions de culture profonde). Mais si, considérant qu'avoir une culture moyenne ou une culture superficielle revient tout de même à être cultivé, l'on ramène à une seule catégorie les notions de culture profonde et de culture moyenne ou superficielle, on constate alors que les étudiants tendent à être consonants sur l'idée qu'ils ont de leur niveau de culture et de la nécessité d'être cultivé pour enseigner, puisque 78,76 % d'entre eux s'estiment cultivés (au sens large) et 95,65 % pensent qu'il faut être cultivé (au sens large) pour enseigner (*cf.* le tableau 25).

Tableau 25 : Culture au sens large : comparaison entre nécessité d'être cultivé pour enseigner, sentiment d'être cultivé et niveau réel de culture

% d'étudiants qui estiment nécessaire d'être cultivé ou moyennement cultivé pour enseigner	95,65
% d'étudiants qui s'estiment cultivés ou moyennement cultivés	78,76
Taux moyen de réussite aux questions de cultures profonde et superficielle (%)	49,03

En revanche, il y a toujours dissonance entre l'idée que les étudiants se font de leur niveau de culture et de la nécessité d'être cultivé pour enseigner d'une part, et, d'autre part, leur niveau

réel de culture au sens large, puisque 49,03 % d'entre eux en moyenne répondent correctement aux questions du test de positionnement et de l'évaluation diagnostique. En raison du mauvais équilibre évoqué plus haut entre questions de culture superficielle et questions de culture profonde dans le test de positionnement et l'évaluation diagnostique, le taux moyen de réussite aux questions de culture profonde et superficielle (49,03 %) est une approximation. Nous pensons que des questionnaires plus équilibrés auraient eu un taux moyen de réussite inférieur.

2.2.4. Les pratiques culturelles des étudiants

2.2.4.1. Comment les étudiants se cultivent

La question 8 du questionnaire que nous avons réalisé pour ce mémoire demande aux étudiants par quel moyen ils se cultivent le plus. Ceux-ci sont invités à choisir une seule des six réponses qui leur sont proposées : « en lisant des livres », « en regardant la télévision », « en écoutant la radio », « en lisant des revues », « en lisant des articles sur Internet » et « je ne cherche pas à me cultiver ». Sur les 115 personnes qui ont rempli le questionnaire, 96 n'ont coché qu'une réponse, comme il leur était demandé, la question visant à identifier le moyen *le plus* utilisé par les étudiants pour se cultiver. Aussi n'allons-nous nous intéresser qu'aux réponses de ces 96 étudiants, parmi lesquels 2 seulement ont affirmé qu'ils ne cherchaient pas à se cultiver. On constate que c'est par la lecture que les étudiants se cultivent le plus, puisque 43,75 % d'entre eux disent s'instruire en lisant des articles sur Internet, 22,92 % en lisant des livres et 4,17 % en lisant des revues, soit un total de 70,84 % (cf. le tableau 26).

Tableau 26 : Moyen par lequel les étudiants se cultivent le plus

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Lecture sur Internet	42	43,75
Lecture de livres	22	22,92
Lecture de revues	4	4,17
Télévision	18	18,75
Radio	8	8,33
Je ne cherche pas à me cultiver	2	2,08
Total	96	100

Si l'on s'intéresse au médium que privilégient les lecteurs, on constate que c'est Internet qui domine, puisque 61,76 % des lecteurs l'utilisent en priorité, alors que 38,23 % d'entre eux préfèrent le support papier (cf. le tableau 27). En revanche, on constate que c'est la lecture

d'articles qui est privilégiée par ceux des étudiants qui se cultivent le plus en lisant (67,65 % d'entre eux), alors que 32,35 % des lecteurs seulement privilégient le livre (cf. le tableau 28).

Tableau 27 : Médium privilégié par les étudiants qui se cultivent par la lecture

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Lecture sur Internet	42	61,76
Lecture de livres	22	32,35
Lecture de revues	4	5,88
Total	68	100

Tableau 28 : Lecture de livres et lecture d'articles chez les étudiants qui privilégient la lecture pour se cultiver

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Lecture d'articles	46	67,65
Lecture de livres	22	32,35
Total	68	100

Il résulte de la répartition des préférences de ceux qui se cultivent prioritairement en lisant que les moyens de se cultiver sont à leurs yeux de nature majoritairement textuelle, mais non pas livresque.

27.08 % de la population prise en compte ici recourent prioritairement à des médias non-textuels pour se cultiver, puisque 18.76 % des étudiants donnent pour réponse la télévision et 8,33 % la radio (cf. le tableau 26).

Tableau 29 : Répartition entre préférences légitimes et populaires dans le recours prioritaire à un médium non-textuel pour se cultiver

	Années 70 et 80		Années 90	
	Nbre d'étudiants	% d'étudiants	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Télévision	0	0,00	18	81,82
Radio	4	100,00	4	18,18
Total	4	100,00	22	100,00

Si l'on considère que la télévision est un médium plutôt populaire et la radio un médium plutôt légitime (du moins en tant que s'y trouvent plus de stations culturelles et donc plus de programmes culturels qu'à la télévision), on constate que les étudiants nés dans les années soixante-dix et quatre-vingts sont plus nombreux, en proportion, à privilégier le médium le plus légitime (100 % d'entre eux disent se cultiver en écoutant la radio et 0 % en regardant la

télévision ; cf. le tableau 29), alors que c'est la proportion inverse qui s'observe chez les étudiants nés dans les années quatre-vingt-dix, puisque 18,18 % d'entre eux disent se cultiver en écoutant la radio et 81,82 % en regardant la télévision.

Il est intéressant d'observer si la même répartition entre préférences légitimes et populaires se vérifie dans le recours prioritaire à un médium textuel pour se cultiver. Si l'on considère que le support papier (livres et revues) est plus légitime qu'Internet, tenu pour plus populaire, on ne constate pas d'inversion des proportions, comme dans le recours prioritaire aux médias non-textuels. C'est le médium populaire (Internet) qui est majoritairement cité par les deux catégories générationnelles. En revanche, on constate tout de même que le pourcentage d'individus préférant un médium légitime est supérieur, dans la catégorie des personnes nées dans les années soixante-dix ou quatre-vingt, puisque, parmi celles-ci, 28,57 % disent préférer les livres et 14,29 les revues (cf. le tableau 30), soit un total de 42,86 %, alors que 32,79 % des individus appartenant à l'autre catégorie générationnelle disent préférer les livres et 4,92 % les revues (soit 37,70 % d'entre eux en tout).

Tableau 30 : Répartition entre préférences légitimes et populaires dans le recours prioritaire à un médium textuel pour se cultiver

	Années 70 et 80		Années 90	
	Nbre d'étudiants	% d'étudiants	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Livres	2	28,57	20	32,79
Revues	1	14,29	3	4,92
Internet	4	57,14	38	62,30
Total	7	100,00	61	100,00

Notons néanmoins que la proportion d'étudiants nés dans les années quatre-vingt-dix et qui préfèrent se cultiver en lisant des livres est supérieure de 4,22 % à celle des étudiants de l'autre catégorie générationnelle qui ont la même préférence. C'est parce que la proportion de ceux qui préfèrent les revues chez les personnes nées avant les années quatre-vingt-dix est la plus grande que leur catégorie générationnelle est celle des deux qui recourt prioritairement le plus à un médium légitime. Mais il est important de garder à l'esprit que les données concernant les personnes nées dans les années soixante-dix et quatre-vingt sont moins fiables que celles qui concernent les personnes nées dans les années quatre-vingt-dix, celles-ci étant beaucoup plus représentées que celles-là dans la population étudiée. Rappelons, en effet que, sur les 115 individus de la population qui a répondu à notre questionnaire, seulement 16 sont nés avant les années quatre-vingt-dix (cf. le tableau 2). Il est donc évident que les données

concernant les personnes nées dans les années quatre-vingt-dix et déduites d'un nombre total de 99 individus sont plus fiables que celles, déduites d'un total de 16 individus seulement, qui concernent les personnes nées avant les années quatre-vingt-dix. Nous faisons néanmoins l'hypothèse que, si la population étudiée était assez grande pour que l'ensemble des personnes nées dans les années soixante-dix et quatre-vingt, s'élevant à une centaine environ, permette d'obtenir des données plus fiables, les résultats indiqueraient, dans la catégorie des personnes nées avant les années quatre-vingt-dix, un pourcentage d'individus préférant prioritairement le livre pour se cultiver supérieur à celui des individus ayant la même préférence dans la catégorie des personnes qui sont nées dans les années quatre-vingt-dix.

Si l'on fait la moyenne des pourcentages par générations des personnes qui ont des préférences légitimes dans le type de médium auquel elles recourent pour se cultiver et de celles qui ont des préférences populaires, sans faire de distinction entre médias textuels et médias non-textuels, on constate une inversion des proportions entre la génération des personnes nées dans les années soixante-dix et quatre-vingt et celle des personnes nées dans les années quatre-vingt-dix. 71,43 % des personnes nées avant 1990 disent en effet préférer un médium légitime pour se cultiver et 28,57 un médium populaire (cf. tableau 31) alors que 27,95 % des personnes nées après 1990 préfèrent un médium légitime et 72,06 % un médium populaire (cf. tableau 32).

Tableau 31 : Moyennes des préférences légitimes et populaires dans les recours aux médias textuels et aux médias non-textuels pour se cultiver chez les personnes nées dans les années soixante-dix et quatre-vingt

	Textuel	Non textuel	Moyenne
Légitime	42,86	100,00	71,43
Populaire	57,14	0,00	28,57

Tableau 32 : Moyennes des préférences légitimes et populaires dans les recours aux médias textuels et aux médias non-textuels pour se cultiver chez les personnes nées dans les années quatre-vingt-dix (en %)

	Textuel	Non textuel	Moyenne
Légitime	37,70	18,18	27,95
Populaire	62,30	81,82	72,06

Si l'on ne fait plus de distinction entre les générations et qu'on s'intéresse seulement à la comparaison des proportions de préférences légitimes et populaires dans le recours en priorité

à un médium indifféremment textuel ou non-textuel pour se cultiver, on constate que 36,17 % des étudiants préfèrent un médium légitime (dont 27,66 % choisissent un médium textuel et 8,51 % un médium non-textuel ; cf. le tableau 33) et que 63,83 % préfèrent un médium populaire (non-textuel pour 19,15 % d'entre eux et textuel pour 44,18 %).

Tableau 33 : Répartition des préférences des étudiants dans le recours à un médium légitime ou populaire pour se cultiver

	Nbre d'étudiants		% d'étudiants	
	Textuel	Non-textuel	Textuel	Non-textuel
Légitime	26	8	27,66	8,51
Populaire	42	18	44,68	19,15
Sous-total	68	26	72,34	27,66
Total	94		100,00	

2.2.4.2. Les pratiques sportives des étudiants

La question n° 12 du questionnaire réalisé pour ce mémoire porte sur les activités culturelles suivantes : le visionnage de la télévision, la pratique du sport, des jeux vidéo ou d'une activité artistique, la fréquentation du cinéma, du théâtre ou des expositions, la lecture de livres ou la consultation d'Internet. Les personnes interrogées doivent indiquer la fréquence de leur pratique de ces activités en choisissant entre ces trois adverbes : souvent, rarement, jamais. Sans doute l'adverbe « rarement » a-t-il été mal choisi lors de la conception du questionnaire, dans la mesure où il ne renvoie pas à une fréquence intermédiaire équidistante de souvent et jamais. L'adverbe « parfois » ou « occasionnellement » aurait sans doute été plus approprié. Il est en effet vraisemblable que, parmi les personnes interrogées, celles qui estiment que la fréquence de leur pratique est occasionnelle, sans être rare, choisissent l'adverbe « rarement » du seul fait qu'il indique une fréquence qui, même sans être équidistante des autres fréquences, est située entre elles deux. Quelques personnes interrogées répondent d'ailleurs par un autre adverbe que ceux qui leur sont proposés, ou bien répondent par deux des adverbes proposés (par exemple « rarement voire jamais »), sans doute pour indiquer une fréquence intermédiaire entre les deux fréquences citées. Il faut donc coder ces réponses en choisissant parmi les trois adverbes qui sont proposés par le test, suivant ce principe : quand la personne interrogée choisit de répondre par deux des trois adverbes que propose le test, nous prenons le parti de conserver le premier adverbe qui vient sous la plume de celle-ci, estimant que le second adverbe ne fait que nuancer le premier. Ainsi, la réponse « rarement/souvent » a été codée par « rarement », mais la réponse « souvent/rarement » par

« souvent ». Les adverbes qui ne sont pas choisis parmi les trois que propose le test sont “traduits” par l’adverbe proposé par le test qui s’en approche le plus. Par exemple, « régulièrement » est codé par « souvent » ou « parfois » par « rarement », puisque cet adverbe “mal calibré” au moment de la conception du test est le seul que peuvent choisir les étudiants qui veulent indiquer une fréquence intermédiaire mais non pas nécessairement rare pour autant. Dans tous les cas, seuls 8 étudiants ont répondu par un adverbe différent des trois proposés, ou par deux de ces derniers, ce qui constitue une faible proportion de la population qui a répondu au questionnaire (115 personnes en tout) et n’est donc pas de nature à fausser significativement les pourcentages de fréquence de la pratique sportive chez les étudiants : par exemple, pour la partie de la question 12 portant sur la pratique du sport, seule une personne a répondu autrement qu’il était attendu (elle propose l’adverbe « régulièrement », que nous codons par « souvent »).

Pour la pratique du sport, 65,22 % des personnes interrogées ont répondu « souvent », 32, 17 % « rarement » et 2,61 % seulement « jamais » (soit 3 personnes ; cf. le tableau 34).

Tableau 34 : Fréquence de la pratique du sport chez les étudiants interrogés

Fréquence	Nbre d’étudiants	% d’étudiants
Jamais	3	2,61
Rarement	37	32,17
Souvent	75	65,22
Total	115	100,00

Tableau 35 : Fréquence de la pratique du sport chez les étudiants de sexe masculin

Fréquence	Nbre d’étudiants	% d’étudiants
Jamais	2	8,33
Rarement	4	16,67
Souvent	18	75,00
Total	24	100,00

Tableau 36 : Fréquence de la pratique du sport chez les étudiantes

Fréquence	Nbre d’étudiants	% d’étudiants
Jamais	1	1,10
Rarement	33	36,26
Souvent	57	62,64
Total	91	100,00

Si l'on observe la pratique du sport en fonction du sexe des étudiants, on constate que les personnes de sexe féminin sont moins nombreuses, en proportion, à faire souvent du sport que les personnes de sexe masculin puisque 75 % de ceux-ci déclarent en faire souvent et 16,67 % rarement (*cf.* le tableau 35), alors que 62,64 % de celles-là déclarent en faire souvent et 36,26 % rarement (*cf.* le tableau 36). En revanche, il y a plus de personnes de sexe masculin, en proportion, qui déclarent ne jamais faire de sport (8,33 %) que de personnes de sexe féminin (1,10 %). Sans doute néanmoins les pourcentages selon le sexe des personnes déclarant ne jamais faire de sport serait-il différents si la population répondant au questionnaire était assez grande pour qu'il se trouve parmi elle un nombre suffisant de personnes de sexe masculin, afin que les résultats concernant ce sexe soient plus conformes à la réalité, qui semble bien être celle de garçons plus sportifs que les filles, en proportion. Rappelons néanmoins que l'adverbe « rarement » que nous avons retenu pour notre codage doit être considéré comme signifiant sans doute plutôt « parfois », pour les raisons développées ci-dessus. Aussi est-il possible de dire, si l'on considère seulement l'opposition entre ceux qui font du sport et ceux qui n'en font jamais, qu'une écrasante majorité des étudiants, quel que soit leur sexe, a une pratique sportive, dont la fréquence varie entre parfois et souvent.

Le questionnaire demande également aux étudiants de préciser quels sports ils pratiquent. 35 disciplines sportives différentes sont citées en tout par 73 des 115 étudiants qui ont répondu au questionnaire (*cf.* le tableau 37). Certains d'entre eux ont indiqué la pratique de plusieurs sports. La course, la natation et le vélo sont les trois sports les plus pratiqués, puisqu'ils sont cités respectivement par 19, 10 et 8 étudiants.

Tableau 37: Disciplines sportives citées par les étudiants et nombres de pratiquants

Sport	Nbre d'étudiants
Athlétisme	1
Aviron	1
Badminton	3
Basket	2
Boxe	3
Cheerleading	1
Course	19
Danse	5
Salle de sport	3
Equitation	3
Escalade	4
Fitness	2
Football	4
Futsal	1
Gymnastique	1
Handball	4
Musculation	4

Sport	Nbre d'étudiants
Jiu-Jitsu brésilien	1
Marche	6
Natation	10
Omnisport	1
Pelote	4
Plongée	1
Randonnée	4
RPM	1
Sauvetage aquatique	1
Skate-board	1
Snowboard	2
Squash	1
Surf	1
Tennis	3
Tennis de table	1
Vélo	8
Volley	2
Yoga	5

Pour interpréter les différentes pratiques sportives des personnes interrogées, il est nécessaire de dégager des catégories culturelles (au sens sociologique) donnant lieu à une différenciation des pratiques susceptible d'interprétation. Pour ce faire, nous nous inspirons de certaines remarques de Christian Pociello. Dans *Les Cultures sportives*, celui-ci indique que, si l'on définit la culture (dans un sens moins restrictif que celui de la culture légitime) comme « ce qui qualifie [...] les pratiques et les produits symboliques propres à un groupe social quelconque [...] ne préjugant pas de la nature de leurs relations ni de leurs rapports de subordination¹ », on constate « la création, après les années soixante, d'une culture sportive intermédiaire² » dans laquelle « des groupes promoteurs de cadres en ascension ont pu “intercaler” leurs modèles et leur pratiques (importées et adaptées) entre les loisirs sportifs de la bourgeoisie [...] et les sports populaires d'engagements combatifs du corps, en force ou

¹ Christian Pociello, *Les cultures sportives. Pratiques, représentations et mythes sportifs*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pratiques corporelles », 1999, p. 23.

² *Ibid.*, p. 24.

en énergie¹ ». Il serait ainsi possible de distinguer trois cultures sportives : les loisirs sportifs de la bourgeoisie, « réputés “mondains”, “passifs” et “opulents”² » ; les sports populaires, « jugés “brutaux”, “violents” et “musculaires”³ » ; et la culture sportive moyenne signalée par Pociello, dont « judo, tennis, puis courses libres, vol libre, planche à voile⁴... » sont des exemples de pratiques. Rapportées à une conception où la culture est « entendue d’abord en un sens sociologique restrictif qui qualifie, dans une société hiérarchisée et “classante”, une propriété distinctive de la classe dominante⁵ », les trois cultures sportives distinguées par Pociello peuvent être considérées comme équivalant aux « trois univers de goût » définis dans *La Distinction* et que Bourdieu appelle « le goût légitime⁶ », « le goût “moyen”⁷ » et « le goût “populaire”⁸ », qui sont respectivement le goût qui atteint « sa fréquence la plus haute dans les fractions de la classe dominante les plus riches en capital scolaire⁹ », celui qui « est plus fréquent dans les classes moyennes que dans les classes populaires ou que dans les fractions “intellectuelles” de la classe dominante¹⁰ » et celui qui « trouve sa fréquence maximum dans les classes populaires¹¹ ».

Pour coder les réponses des personnes interrogées sur leurs pratiques sportives, nous nous sommes référés à la classification de quatre auteurs (R. Thomas, Ch. Pociello, L. J. Collins et J.W. Loy ; cf. le tableau 37) telle qu’elle est présentée dans un cours magistral de Guilhem Véziers destiné aux étudiants en STAPS de l’université d’Avignon, intitulé *Sport et classes sociales*¹². Les classifications sont présentées dans ce document sous la forme de simples listes de sports, ordonnées du plus légitime au plus populaire, sans que soit

¹ *Ibidem*.

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibid.*, p. 22.

⁶ Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit, coll. « Le Sens commun », 1979, p. 14.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁹ *Ibid.*, p. 14.

¹⁰ *Ibid.*, p. 16.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Guilhem Véziers, « Sport et classes sociales », [en ligne], disponible sur <<http://www.staps.univ-avignon.fr/S1/UE3/Sociologie/Docprisedenotechap3sportetclassessociales.pdf>>, consulté le 16/04/19.

explicitement indiqué quelle valeur est attribuée par chaque auteur à chaque sport. Il nous a donc fallu coder nous-même ces quatre listes en attribuant à chacun des sports l'une des trois valeurs « légitime », « moyen » et « populaire », en veillant à ce que les effectifs correspondant aux trois valeurs soient équilibrés.

La méthode consistant à attribuer à chaque sport l'une des trois valeurs (« légitime », « moyen », « populaire ») en équilibrant les effectifs étant un peu hasardeuse, puisqu'il est possible, en appliquant cette méthode, que la natation soit par exemple considérée comme un sport moyen dans certaines classifications et légitime dans d'autres, nous avons fait pour chaque sport une moyenne des valeurs attribuées dans chaque classification (*cf.* le tableau 38). Lorsque deux classifications attribuaient une certaine valeur à un sport et deux autres classification une autre valeur à celui-ci, c'est le codage de Pociello que nous avons retenu, qui est à la fois le plus récent et celui de l'auteur auquel nous nous référons pour fonder la distinction entre les trois cultures sportives

Tableau 38 : Quatre classifications sociales possibles des sports

J. W. Loy (1972)	
Golf	Légitime
Tennis	Légitime
Natation	Légitime
Cricket	Légitime
Aviron	Légitime
Escrime	Moyen
Gymnastique	Moyen
Basket	Moyen
Volley	Moyen
Athlétisme	Moyen
Handball	Moyen
Rugby	Populaire
Football	Populaire
Football US	Populaire
Boxe	Populaire
Lutte	Populaire

R. Thomas (1975)	
Equitation	Légitime
Yachting	Légitime
Basket	Légitime
Natation	Légitime
Volley	Légitime
Escrime	Moyen
Athlétisme	Moyen
Aviron	Moyen
Handball	Moyen
Haltérophilie	Populaire
Lutte	Populaire
Football	Populaire
Cyclisme	Populaire
Boxe	Populaire

L. J. Collins (1975)	
Equitation	Légitime
Yachting	Légitime
Escrime	Légitime
Gymnastique	Légitime
Aviron	Moyen
Athlétisme	Moyen
Natation	Moyen
Pentathlon	Moyen
Cyclisme	Populaire
Boxe	Populaire
Canoë	Populaire
Lutte	Populaire

Ch. Pociello (1981)	
Sports équestres	Légitime
Escrime	Légitime
Tennis	Légitime
Voile	Légitime
Patinage	Légitime
Volley	Moyen
Judo	Moyen
Gymnastique	Moyen
Athlétisme	Moyen
Basket	Moyen
Football	Moyen
Rugby	Populaire
Haltérophilie	Populaire
Lutte	Populaire
Course de fond	Populaire
Boxe	Populaire

Les moyennes indiquées dans le tableau 39 servent de critère pour le codage des réponses des étudiants. Par exemple, des réponses comme « running » ou « footing » pouvant être assimilées à ce qui est appelé « course de fond » dans le tableau des moyennes sont codées comme correspondant à un sport populaire. De même, nous considérons que le squash ou le badminton peuvent être apparentés au tennis (légitime), le *fitness*, le *cross training*, le *cheerleading* et le yoga à la gymnastique (moyen), le jiu-jitsu brésilien au judo (moyen), le *futsal* au football (populaire) et le RPM au vélo (populaire).

Tableau 39 : Classification moyenne des sports

	Thomas	Pociello	Collins	Loy	“Moyenne”
Athlétisme	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
Aviron	Moyen	Néant	Moyen	Légitime	Moyen
Basket	Légitime	Moyen	Néant	Moyen	Moyen
Boxe	Populaire	Populaire	Populaire	Populaire	Populaire
Canoë	Néant	Néant	Populaire	Néant	Populaire
Course de fond	Néant	Populaire	Néant	Néant	Populaire
Cricket	Néant	Néant	Néant	Légitime	Légitime
Cyclisme	Populaire	Populaire	Populaire	Néant	Populaire
Escrime	Moyen	Légitime	Légitime	Moyen	Légitime
Football	Populaire	Moyen	Néant	Populaire	Populaire
Football US	Néant	Néant	Néant	Populaire	Populaire
Golf	Néant	Néant	Néant	Légitime	Légitime

	Thomas	Pociello	Collins	Loy	"Moyenne"
Gymnastique	Néant	Moyen	Légitime	Moyen	Moyen
Haltérophilie	Populaire	Populaire	Néant	Néant	Populaire
Handball	Moyen	Néant	Néant	Moyen	Moyen
Judo	Néant	Moyen	Néant	Néant	Moyen
Lutte	Populaire	Populaire	Populaire	Populaire	Populaire
Natation	Légitime	Néant	Moyen	Légitime	Légitime
Patinage	Légitime	Néant	Néant	Néant	Légitime
Rugby	Néant	Populaire	Néant	Populaire	Populaire
Sports équestres	Légitime	Légitime	Légitime	Néant	Légitime
Tennis	Néant	Légitime	Néant	Légitime	Légitime
Volley	Légitime	Moyen	Néant	Moyen	Moyen
Yachting/voile	Légitime	Légitime	Légitime	Néant	Légitime

Certains sports pratiqués par les personnes interrogées ne figurent dans aucune des classifications dont découlent les moyennes qui nous servent de critères de classification mais peuvent être tout de même aisément rapportés à l'un des sports du tableau, si l'on fonde ce rapprochement sur les propriétés physiques et sportives de ces derniers : c'est le cas de la marche et de la randonnée, que nous avons traitées comme une déclinaison de la course de fond (populaire) et du sauvetage aquatique, traité comme une déclinaison de la natation (légitime). D'autres sports, du fait de leur caractère de nouveauté, ne peuvent être rapportés à aucun des sports figurant dans le tableau des moyennes indiquées ci-dessus. Parmi ceux-ci, sont considérés comme légitimes les sports nécessitant d'importantes dépenses financières (en matériel, transport ou villégiature), comme le *snowboard*, l'escalade, le surf et la plongée. Le skate-board est considéré comme un sport moyen parce qu'il ne demande pas de grandes dépenses d'argent pour être pratiqué et qu'il n'a pas pour lui s'ancienneté de l'enracinement culturel de la boxe ou du rugby dans les milieux populaires ou régionaux, par exemple, pour être qualifié de populaire (l'adjectif populaire étant ici entendu soit comme renvoyant à un ἔθνος régional, soit à une *plebs*). Un sport comme la pelote est considéré comme populaire, à cause de sa dimension régionale (ἔθνος), et le tennis de table comme moyen. La réponse « omnisport » est codée comme sport moyen, les divers sports pratiqués par la personne répondant de cette manière étant supposés pouvoir relever des trois catégories et donc devoir être rapportés à une valeur intermédiaire. De même, les deux réponses « en salle » et « salle de sport » sont codées comme moyennes. Enfin le cas particulier de la danse est traité différemment selon que celle-ci est qualifiée ou non. Sans qualificatif, elle est considérée

comme une déclinaison de la gymnastique et donc codée comme un sport moyen. Précisée par un qualificatif, elle est traitée comme un sport populaire (il s'agit des réponses « danse tahitienne » et « danse jazz et hip hop »).

Tableau 40 : Répartition entre pratiques sportives individuelles légitimes, moyennes et populaires

	Nombre des pratiques individuelles	% des pratiques individuelles
Légitime	30	26,55
Moyen	29	25,66
Populaire	54	47,79
Total	113	100,00

Des 113 pratiques sportives individuelles déclarées par les 73 étudiants les ayant précisées, 47,79 % sont populaires et 26,55 % légitimes. Les pratiques moyennes sont de 25,66 %. L'interprétation de ces données numériques n'est pas aisée, sans doute parce que les catégories mêmes dont elles rendent compte, celles de légitime et de populaire nous semblent peu adaptées à la réalité des pratiques sportives actuelles, où la catégorie de moyen semble devoir devenir la catégorie majoritaire, même si nos résultats ne permettent pas de le dire. Si cette tendance qu'il nous semble pouvoir observer dans la société ne se vérifie pas dans nos résultats, c'est sans doute parce que les principes et les critères relativement mécaniques retenus pour le codage des réponses au questionnaire sont eux-mêmes problématiques. Pour ne donner qu'un exemple, surf et *snowboard* sont ici codés comme légitimes tandis que le skate-board est tenu pour un sport moyen. Pourtant, ces trois sports relèvent d'une même culture au sens sociologique du terme, que l'on pourrait appeler la culture de "la glisse" ou la *board culture*, à laquelle l'encyclopédie *Wikipédia* consacre d'ailleurs une notice¹. Le fait que, parmi ces sports appartenant à une même culture, certains puissent être tenus pour légitimes à cause des frais de transport ou de villégiature que leur pratique implique, et d'autres pour moyens, à cause des faibles dépenses d'argent qu'ils demandent, semble bien indiquer que la culture dont ils relèvent peut être considérée comme moyenne, dans la mesure où, par exemple, la diversité des moyens financiers qu'il faut engager pour pouvoir les pratiquer permettant de les classer dans des catégories culturelles différentes, c'est la

¹ *Wikipédia*, s. v. « Board culture » [en ligne], disponible sur <<https://fr.wikipedia.org>>, consulté le 02/05/2019.

catégorie intermédiaire, c'est-à-dire la catégorie moyenne, qui est la plus propre à qualifier l'ensemble culturellement cohérent auquel ces sports appartiennent. De plus, Pociello fait remarquer que « [s]i les sport dominants ont pu jouer, pour les groupes qui les monopolisent, une fonction de maintien des distances sociales, ils peuvent exercer aussi une forte attraction sur les groupes qui leur sont immédiatement “inférieurs”, assurant ainsi une certaine diffusion des modèles du haut vers le base de l'espace social¹. »

Remarquons enfin que les pratiques sportives mentionnées par les étudiants sont majoritairement des pratiques individuelles (68,75 %), puisque seuls 23,21 % des pratiques citées correspondent à des sports collectifs et 8,04 % à des sports qui se pratiquent à deux (par exemple le tennis.) Peut-être ce fait peut-il s'expliquer par la faiblesse de revenus des étudiants, puisque sur les 77 pratiques individuelles mentionnées, 28 sont de la course ou de la marche (soit 36,36 %), c'est-à-dire des pratiques pour lesquelles l'adhésion à un club n'est pas nécessaire, contrairement à la plupart des sports collectifs. La deuxième pratique individuelle la plus citée est la natation (12,99 % des pratiques individuelles citées), dont la pratique ne demande pas non plus nécessairement d'adhésion à un club, même si l'entrée des piscines publiques est généralement payante.

Tableau 41 : Pratiques sportives individuelles, à deux ou collectives

	Nombre des pratiques individuelles	% des pratiques individuelles
Individuel	77	68,75
à deux	9	8,04
Collectif	26	23,21
Total	112	100,00

2.2.4.3. Les pratiques artistiques des étudiants

Une partie de la question 12 porte également sur la pratique artistique des étudiants, plus précisément sur sa fréquence et sur la nature des pratiques. Un seul étudiant sur les 115 qui ont répondu au questionnaire n'indique pas de fréquence. Nous ne le prenons pas en compte dans le calcul des pourcentages des fréquences de pratiques. Si l'on considère, pour les raisons évoquées plus haut, que la valeur « rarement » peut être tenue pour intermédiaire entre souvent et jamais et donc ramenée à la valeur parfois, les proportions sont très

¹ Christian Pociello, *Les cultures sportives. Pratiques, représentations et mythes sportifs*, op. cit., p. 23.

équilibrées entre les trois valeurs, puisque 34,21 % des étudiants disent ne jamais avoir de pratique artistique, 32,46 % rarement (ou parfois) et 33,33 % souvent (*cf.* le tableau 42).

Tableau 42 : Fréquences des pratiques artistiques des étudiants

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Jamais	39	34,21
Rarement	37	32,46
Souvent	38	33,33
Total	114	100,00

Tableau 43 : Types de pratiques artistiques citées par les étudiants

		Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Couture		1	2,13
Danse		5	10,64
Décoration		1	2,13
Ecriture		3	6,38
Musique	Chant	4	8,51
	Guitare	6	12,77
	Piano	4	8,51
	Musique sans précision d'instrument	9	19,15
Arts plastiques	Dessin	5	10,64
	Peinture	7	14,89
	Photo	1	2,13
	Arts plastiques sans autre précision	1	2,13
Total		47	100,00

Si l'on compare ces données à celles qui concernent les fréquences des pratiques sportives des étudiants (*cf. supra* le tableau 34), on peut dire que ceux-ci sont plus sportifs qu'«artistes», puisque 65,22 % d'entre eux disent pratiquer souvent du sport, 32,17 % rarement (ou parfois) et seulement 2,61 % jamais. La comparaison que nous venons de faire semble indiquer un moindre intérêt des étudiants pour la culture de l'esprit que pour celle du corps, puisque le sport, qui est une culture physique, n'appartient pas aux domaines ou disciplines qui sont traditionnellement associés à la culture générale. La pratique artistique des étudiants nous semble être en effet un indicateur important de l'intérêt que ceux-ci portent à la culture, dans la mesure où cette dernière a pour propriété, ou du moins pour vocation, d'être plus grande que la somme des connaissances qui la composent. C'est la signification même de la métaphore agricole de Cicéron : la culture est une agriculture, dont le champ n'est autre que l'esprit humain. En ce sens, elle a pour finalité d'être fertile, c'est-à-dire de produire un

supplément, d'âme, de savoir, de sens ou... de culture. En ayant une pratique artistique, les étudiants sont précisément dans la démarche de production d'un tel supplément. 39 des 115 étudiants ayant répondu à notre questionnaire indiquent la nature de leur pratique artistique, 7 d'entre eux précisent la nature de deux pratiques artistiques, et un seul de trois. Sur les 47 pratiques recensées au total, 48,94 % sont celles d'étudiants indiquant faire de la musique et 29,79 % celles d'étudiants qui pratiquent un art plastique (cf. le tableau 43). On peut donc dire que les étudiants ayant une pratique artistique sont majoritairement des musiciens.

Nous avons dit plus haut que la pratique artistique des étudiants était un indicateur de l'intérêt que ceux-ci portent à la culture. Ce propos doit néanmoins être nuancé, car toutes les réponses recensées ne sont pas culturellement de statuts équivalents. Pour le dire en termes sociologiques, toutes les pratiques artistiques mentionnées par les étudiants n'ont pas la même légitimité culturelle. Par exemple, des réponses comme « Couture » ou « Dessin (mandalas à colorier) » n'ont pas la même valeur que des réponses comme « écriture » ou « piano ». Pour coder les valeurs des pratiques, nous prenons pour critère la tripartition bourdieusienne (légitime, moyen et populaire). Pour le codage de la musique, nous ne prenons pas le parti d'attribuer les valeurs de « légitime » au piano et de « populaire » à la guitare pour la seule raison que la différence de coûts d'achat de ces instruments les classerait nécessairement l'un dans la catégorie du dominant et l'autre dans celle du populaire. Nous intéresse plutôt la légitimité du goût, qui n'est plus si conditionné par l'appartenance socio-économique que du temps de Bourdieu. Nous préférons donc attribuer leurs valeurs aux pratiques musicales des étudiants en fondant celles-ci sur les valeurs qui ont été retenues pour le codage des réponses à la question 15 de notre questionnaire (cf. *infra* 2.2.5.1 Musiques et films préférés), qui porte sur le style musical préféré des étudiants. Nous postulons en effet que le goût musical dominant chez chacun d'eux doit aussi vraisemblablement se retrouver dominant dans la pratique du chant ou d'un instrument. Ainsi la réponse « chant » du questionnaire n° 11 est-elle codée avec la valeur « légitime », parce que c'est la valeur qui ressort de la réponse à la question 15 dans le questionnaire n° 11 ; mais la réponse « chant » du questionnaire n° 9 est codée avec la valeur « moyen », parce que c'est la valeur qui ressort de la réponse à la question 15 dans le questionnaire n° 9. Quand le style de musique préféré n'est pas indiqué, nous choisissons le codage intermédiaire (c'est-à-dire moyen, ce qui est le cas pour deux pratiques musicales). L'écriture est codée comme légitime ; la peinture et la réponse « arts plastiques » sans autre précision également. De même, le dessin est codé comme légitime, sauf la fois où il est précisé « mandalas à colorier » (populaire). La couture est codée comme

populaire et les arts décoratifs comme moyens. La photographie elle aussi est codée comme moyenne. Etant traditionnellement considérée comme l'un des beaux-arts, la danse est codée comme légitime, sauf pour le questionnaire où celle-ci est aussi mentionnée comme sport ; elle est alors codée comme « moyenne », c'est-à-dire que lui est donnée la valeur attribuée à la danse comme sport dans la partie de la question 12 correspondante. Il est d'ailleurs à noter que quatre personnes citent la danse comme une pratique sportive et quatre autres comme une pratique artistique (de plus, une étudiante cite deux fois la danse, une fois comme pratique sportive et une autre fois comme pratique artistique.) Cette différence de catégorisation indique dans l'esprit des étudiants, nous semble-t-il, un rapport différent à la culture, qu'il serait intéressant d'explorer, si cette étude devait avoir une suite.

Tableau 44 : Légitimité culturelle des pratiques artistiques des étudiants

	Nbre de pratiques citées	% de pratiques citées
Légitime	21	44,68
Moyen	10	21,28
Populaire	16	34,04
Total	47	100,00

On constate parmi les pratiques artistiques des étudiants une majorité de pratiques légitimes (44,68 %, cf. le tableau 44). Néanmoins, ce résultat nous semble devoir être nuancé car, si l'on compare la répartition des trois catégories de légitimité culturelle pour toutes les pratiques artistiques des étudiants et pour leurs seules pratiques musicales (cf. le tableau 45), qui constituent la pratique artistique majoritaire, il n'y a pas de correspondance entre les proportions dans les deux populations considérées, puisqu'on constate 8,70 % de pratiques musicales légitimes (contre 44,68 % de pratiques artistiques légitimes) et 60,87 % de pratiques musicales populaires (contre 34,04 % de pratiques artistiques populaires). Cette différence peut sans doute s'expliquer par le fait que les arts plastiques ont ici été systématiquement codés comme légitimes (sauf dans le cas des mandalas à colorier et de la photographie). Contrairement aux pratiques musicales, dont nous pouvons affiner le codage en fonction des valeurs attribuées aux styles musicaux préférés des étudiants, nous manquons pour cette étude d'un critère sur lequel fonder une répartition précise des trois valeurs de légitimité culturelle pour les arts plastiques. Pourtant, il serait sûrement possible de constater des différences. Par exemple, nous avons pu rencontrer, dans notre classe, sur le site de Mont-de-Marsan de l'ESPE d'Aquitaine, le cas d'une étudiante qui pratique le dessin de longue

date. L'esthétique de son dessin est celle de la bande dessinée et du dessin animé. Un tel dessin ne saurait avoir pleinement un statut légitime dans la perspective d'une culture considérée comme culture de l'esprit, savante et humaniste. S'il était donné une suite à ce mémoire, il y aurait lieu de chercher à valider ou invalider l'hypothèse que nous faisons de pratiques artistiques légitimes moins nombreuses que celles qui ressortent de nos résultats.

Tableau 45 : Légitimité culturelle des pratiques musicales des étudiants

	Nbre de pratiques citées	% de pratiques citées
Légitime	2	8,70
Moyen	7	30,43
Populaire	14	60,87
Total	23	100,00

2.2.4.4. Etudiants, médias et sorties culturelles

La question 12 porte également sur la fréquence à laquelle les étudiants vont au cinéma, au théâtre ou à des expositions, regardent la télévision, naviguent sur Internet, lisent des livres et jouent à des jeux vidéo. Deux personnes n'ont pas donné de réponse concernant la fréquence à laquelle elles vont au théâtre ou à des expositions.

Tableau 46 : Fréquence des sorties culturelles et de la consultation des médias chez les étudiants

	Cinéma		Théâtre, expositions		Télévision		Internet		Livres		Jeux vidéo	
	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Jamais	6	5,22	26	23,01	11	9,57	0	0,00	4	3,48	71	61,74
Rarement	63	54,78	67	59,29	39	33,91	4	3,48	50	43,48	23	20,00
Souvent	46	40,00	20	17,70	65	56,52	111	96,52	61	53,04	21	18,26
Total	115	100,00	113	100,00	115	100,00	115	100,00	115	100,00	115	100,00

Le résultat le plus frappant qui ressort des réponses des étudiants est que ceux-ci naviguent énormément sur Internet, puisque 96,52 % d'entre eux déclarent l'utiliser souvent (*cf.* le tableau 46) et seulement 3,48 % l'utiliser rarement (ce qui peut signifier aussi bien parfois, comme nous l'avons expliqué plus haut). Personne ne déclare ne jamais l'utiliser, alors que 5,22 % déclarent ne jamais aller au cinéma, 9,57 % ne jamais regarder la télévision, 23,01 % ne jamais aller au théâtre ou à une exposition et 61,74 % ne jamais jouer à des jeux vidéo.

Si l'on considère que la lecture de livres et la fréquentation des théâtres et des expositions sont des activités légitimes, la pratique de jeux vidéo et le visionnage de la

télévision des activités populaires et la navigation sur Internet et la fréquentation des cinémas des activités moyennes, on constate que les étudiants déclarent faire le plus souvent des activités moyennes, puisque 68,26 % des activités moyennes proposées par le questionnaire sont déclarées fréquentes par les étudiants (cf. le tableau 47), contre 35,37 % des activités légitimes et 37,39 % des activités populaires.

Tableau 47 : Médias et sorties culturelles, fréquences des usages des étudiants

	Légitime	Moyen	Populaire
Jamais	13,24	2,61	35,65
Rarement	51,39	29,13	26,96
Souvent	35,37	68,26	37,39
Total	100,00	100,00	100,00

Ces données sont difficiles à interpréter, en raison des très forts pourcentages de personnes qui déclarent utiliser souvent Internet ou ne jamais jouer aux jeux vidéo. L'importance de ces pourcentages nous semble en effet pouvoir s'expliquer par le statut très particulier, par rapport aux autres pratiques, d'Internet, d'une part, dont l'utilisation s'est extrêmement répandue dans la société (c'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous codons son usage comme moyen), au point qu'on puisse sans doute dire que le réseau des réseaux est aussi devenu le média des médias ; et par le statut des jeux vidéo d'autre part, qui constituent, pensons-nous, une pratique culturelle très différenciée et donc nécessairement jamais ou rarement pratiquée par une majorité de personnes. Si l'on ne compare plus que les pourcentages de réponses concernant le cinéma (moyen) et la télévision (populaire) à la moyenne des pourcentages de réponses concernant la lecture de livres et la fréquentation des théâtres et des expositions (légitime), c'est-à-dire si l'on ne tient pas compte d'Internet ni des jeux vidéo dans la comparaison, alors on constate que les proportions des trois fréquences possibles changent significativement entre les trois types de pratiques (légitimes, moyennes ou populaires), puisqu'on peut désormais observer que le pourcentage de réponses « souvent » croît à mesure qu'on descend du légitime au populaire (respectivement 35,37 %, 40 % et 56,52 %) ; que celui de réponses « rarement » (ou parfois) est à peu près équivalent dans les pratiques légitimes et moyennes (51,39 % et 54,78 %) et bien moindre dans les pratiques populaires (33,91 %) ; et que les pourcentages de réponses « jamais » sont faibles dans les trois types de pratiques, c'est-à-dire même dans les pratiques populaires (soit 9,57 % alors que le pourcentage s'élève à 35,6 % si l'on prend en compte la pratique des jeux vidéo).

Puisque, sauf dans le cas des jeux vidéo, la fréquence « jamais » reçoit toujours le plus faible pourcentage de réponses dans les trois catégories de légitimité et que les deux autres réponses possibles ne se retrouvent pas systématiquement dans les mêmes proportions d'une catégorie de légitimité à l'autre (cf. le tableau 48), la conséquence est qu'une part des étudiants a nécessairement des pratiques dissonantes en termes de légitimité culturelle.

Tableau 48 : Médias et sorties culturelles, fréquences des usages des étudiants (sans prise en compte des jeux vidéo ni d'Internet)

	Légitime	Moyen	Populaire sans jeux vidéo
Jamais	13,24	5,22	9,57
Rarement	51,39	54,78	33,91
Souvent	35,37	40,00	56,52
Total	100,00	100,00	100,00

Si l'on retient les items de la lecture, de la fréquentation du cinéma et du visionnage de la télévision pour évaluer les fréquences des pratiques relevant des trois catégories de légitimité, l'on peut évaluer si les pratiques d'un étudiant sont consonnantes ou dissonantes. Deux réponses « jamais » dans deux catégories de légitimité et une réponse « rarement » ou « souvent » dans une troisième catégorie de légitimité indiquent évidemment une consonance. La succession des réponses « jamais », « rarement » et « souvent » dans un ordre correspondant à la succession des catégories « légitime », « moyen », « populaire » ou « populaire », « moyen », « légitime » indique une dissonance à nette tendance soit légitime, soit populaire (selon la catégorie de légitimité dans laquelle se trouve la valeur « souvent »). De même, trois réponses différentes, dans un autre ordre que ceux qui sont indiqués ci-dessus, indiquent une dissonance dont la tendance est la valeur de la catégorie dans laquelle se trouve la réponse « souvent ». Cependant, sans doute peut-on estimer qu'il s'agit là d'une tendance moins nette que lorsque la gradation « jamais », « rarement », « souvent » correspond à celle des trois degrés de légitimité, mais notre codage n'entre pas dans de telles nuances. Une réponse « jamais » dans une catégorie de légitimité extrême (« légitime » ou « populaire ») et deux réponses de même valeur dans deux catégories de légitimité consécutives indiquent une dissonance dont la tendance est la valeur de la catégorie extrême appartenant aux deux catégories consécutives. Par exemple, la succession des réponses « jamais », « rarement », « rarement » dans les catégories de légitimité respectivement « légitime », « moyen », « populaire » indique une dissonance à tendance populaire. Trois fréquences de même valeur

indiquent une dissonance à tendance moyenne (trois « jamais » ne seraient pas dissonants, mais on ne rencontre pas cette configuration dans les réponses des étudiants). Deux réponses « rarement » et une réponse « souvent » indiquent une dissonance dont la tendance est la catégorie de légitimité dans laquelle se trouve la réponse « souvent ». Par exemple, la succession des réponses « rarement », « rarement », « souvent » dans les catégories respectivement « légitime », « moyen », « populaire », indique une dissonance à tendance populaire. Deux réponses « souvent », dans quelque ordre qu'elles se présentent, indiquent une dissonance à tendance moyenne.

On constate que seulement deux étudiants (soit 1,74 % de la population étudiée, cf. le tableau 49) sont consonants dans les fréquences des pratiques culturelles que sont la lecture, la fréquentation des cinémas et le visionnage de la télévision, considérées respectivement comme des pratiques légitimes, moyennes et populaires. La majorité des étudiants dissonants ont une tendance culturelle moyenne (cf. le tableau 50), ce qui n'est pas très étonnant, dans la mesure où la valeur « moyen » est attribuée non seulement à la pratique consistant à aller au cinéma, mais aussi, comme valeur intermédiaire, à des pratiques très dissonantes situées chacune aux extrémités de l'échelle de légitimité.

Tableau 49 : Dissonance des étudiants dans les fréquences de leurs pratiques culturelles légitimes, moyennes et populaires

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Consonants	2	1,74
Dissonants	113	98,26
Total	115	100,00

Tableau 50 : Tendances culturelles des pratiques dissonantes

Tendances	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Légitimes	21	18,58
Moyennes	70	61,95
Populaires	22	19,47
Total	113	100,00

La méthode consistant à attribuer l'un des trois degrés de légitimité aux diverses pratiques culturelles n'est donc pas très précise. Elle l'est même d'autant moins qu'il est contestable de réduire les différents médias ou pratiques culturelles à un unique degré de légitimité, dans la mesure où, par exemple, la lecture d'un roman de gare et celle d'un traité de philosophie ne sauraient avoir la même légitimité culturelle, du moins dans une perspective

où la culture est entendue comme *cultura animi*. Nous savons grâce à la réponse des étudiants à la question 8 de notre questionnaire, que 43,75 % au moins de ceux-ci utilisent Internet afin de se cultiver par la lecture d'articles en ligne, ce qui est une pratique que l'on peut qualifier de légitime. Il est néanmoins douteux que la fréquentation d'Internet par les étudiants soit uniquement légitime culturellement. La question 17 de notre questionnaire vise à identifier quel réseau social les étudiants utilisent le plus. 7 personnes n'ont pas répondu à la question, et 4 ont répondu en citant plusieurs réseaux sociaux. Nous n'avons pas pris en compte ces 4 réponses. Sur les 104 personnes dont les réponses ont été retenues, 4 affirment n'utiliser aucun réseau social, soit 3,85 % de la population concernée (cf. le tableau 51). La fréquentation des réseaux sociaux, en soi, n'a pas de grand caractère de légitimité culturelle dans une perspective de culture au sens de culture de l'esprit, ne serait-ce que parce que les réseaux sociaux sont avant tout des flux d'information et que leurs contenus sont donc du domaine de l'éphémère, du fugace, c'est-à-dire de tout le contraire de ce qui est à l'échelle de durée de la culture, dont l'une des propriétés est d'être pérenne.

Tableau 51 : Réseaux sociaux les plus utilisés par les étudiants

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Aucun	4	3,85
Facebook	38	36,54
Instagram	51	49,04
Messenger	2	1,92
Snapchat	4	3,85
Twitter	4	3,85
Youtube	1	0,96
Total	104	100,00

Les deux réseaux sociaux les plus utilisés sont *Instagram* (49,04 %) et *Facebook* (36,54 %). Les autres réseaux sociaux cités sont utilisés par 10,58 % des étudiants. Au total, 96,16 % de ces derniers peuvent donc avoir une pratique non légitime d'Internet du fait de la fréquentation de réseaux sociaux. Comme nous savons par ailleurs que 43,75 % des étudiants peuvent également avoir une pratique légitime d'Internet, par la lecture d'articles en ligne, il nous faut conclure que les pratiques en ligne des étudiants sont dissonantes.

Si leur fréquentation est peu légitimée culturellement en comparaison, par exemple, de la lecture d'articles en lignes pour se cultiver, il est tout de même possible d'apercevoir une différenciation culturelle entre les divers réseaux sociaux utilisés par les étudiants. *Twitter*,

par exemple, en tant que réseau social axé sur l'expression écrite (même si le nombre de caractères par *tweet* est limité) et l'échange d'idées est plus légitime qu'*Instagram*, qui est un réseau social centré sur l'image. *Facebook*, qui permet aussi bien d'être centré sur l'image que sur le texte (les "statuts *Facebook*") peut être considéré comme un réseau social intermédiaire entre *Twitter* et *Instagram*. *Snapchat*, en raison de l'extrême fugacité de ses contenus est sans doute le moins légitime des réseaux sociaux, dans la perspective de la culture de l'esprit. Pour le codage, des réponses des étudiants, nous référant à la tripartition relevée par Bourdieu, nous assignons donc à *Twitter*, la valeur « légitime », à *Facebook* la valeur « moyen » et à *Instagram* et *Snapchat* la valeur « populaire ». *Messenger*, qui est une sorte d'extension de *Facebook* servant à la conversation en ligne, est codé comme « moyen ». *Youtube* est codé comme populaire, parce qu'il s'agit d'un réseau où l'image en mouvement adopte très souvent l'esthétique du vidéo-clip, dont elle a souvent le format de durée. Ce dernier parti est peut-être discutable, dans la mesure où certaines vidéos de *Youtube* ont pour fin l'information ou l'instruction du public. Comme pour Internet en général, les différents réseaux sociaux peuvent en effet donner lieu à des pratiques culturellement différenciées. Quoi qu'il en soit, *Youtube* n'étant cité qu'une fois, le codage adopté pour lui n'est pas de nature à fausser significativement les résultats.

Tableau 52 : Répartition des étudiants en fonction de la légitimité du réseau social qu'ils utilisent le plus

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Légitime	4	4,00
Moyen	40	40,00
Populaire	56	56,00
Total	100	100,00

On constate que les étudiants sont une majorité (56 %) à utiliser le plus des réseaux sociaux populaires (*cf.* le tableau 52). Seuls 4 % d'entre eux utilisent davantage un réseau social légitime.

2.2.5. Les nourritures culturelles des étudiants

Nous avons dit plus haut qu'il n'était pas possible de réduire les différents médias à l'un des trois degrés de légitimité définis par Bourdieu, puisque les contenus de ceux-ci et les pratiques qui leur sont liées peuvent être différenciés. Par exemple, on peut regarder la télévision dans la seule intention de se divertir, voire, dans le pire des cas, parce qu'on a du

« temps de cerveau humain disponible », pour reprendre la fameuse et controversée formule de Patrick Le Lay, c'est-à-dire du temps à passer ou à perdre. Mais il arrive aussi qu'on la regarde pour s'informer ou même pour se cultiver, ce qui est d'une tout autre légitimité culturelle. Les contenus diffusés par les médias peuvent avoir des valeurs culturelles très inégales. Ainsi, à la radio, les chansons populaires aux durées uniformément formatées s'apparentent plus à des produits de consommation culturels qu'aux nourritures spirituelles que sont, par exemple, les cantates de Jean-Sébastien Bach ou le *Liebestod* de Wagner. Aussi est-il possible, en interrogeant les étudiants sur leurs styles musicaux, leurs films ou leur auteurs préférés, de déterminer plus précisément leurs goûts qu'à partir de l'interprétation de leur pratiques culturelles.

2.2.5.1. Films et musiques préférés

La question 16 porte sur les préférences cinématographiques des étudiants. Sur les 115 personnes interrogées, 83 ont répondu, en proposant parfois plusieurs titres de films ou noms de réalisateurs. Il y a en tout 94 propositions. Il n'est pas toujours aisé d'attribuer à chacun des films et réalisateurs cités une valeur culturelle sûre. Un réalisateur comme Steven Spielberg peut en effet réaliser des films culturellement plutôt légitimes, du moins par leur sujet, comme *La Liste de Schindler*, mais aussi des films de pur divertissement, comme *Jurassic Parc*. Dès lors, dans quelle catégorie de légitimité peut-on classer Spielberg ? Il est en effet fréquent, aux Etats-Unis ou, plus largement, dans ce qu'il est convenu d'appeler l'industrie du cinéma, qu'une même personne réalise des films de genres cinématographiques de valeurs culturelles différentes. Ce fait indique d'ailleurs assez combien le cinéma est plus une industrie, dont les produits sont fabriqués par des techniciens plus ou moins interchangeables, qu'un art, dont les œuvres seraient le fruit de la vision d'un artiste. Et de fait, rares sont les « films d'auteurs », les films « d'art et essai » ou de cinéma indépendant, parmi les réponses des étudiants. Des réalisateurs comme David Lynch, Wes Anderson, Gregg Araki, Quentin Dupieux ou Gaspard Noé sont tout de même cités chacun une fois, et Xavier Dolan, deux fois. Un film documentaire de Pascal Plisson, *Sur le chemin de l'école*, est également mentionné et, parmi les classiques du cinéma, ne sont nommés que *Le Parrain* et Charlie Chaplin. Mais sans doute peut-on tout de même faire une estimation des tendances culturelles dominantes dans les préférences cinématographiques des étudiants de manière indirecte, en observant les genres cinématographiques ou les pays auxquels les films ressortissent.

Il est frappant de constater qu'une très grande majorité des films ou réalisateurs cités (82,98 %) sont étrangers et seulement 17,02 % français (cf. le tableau 53).

Tableau 53 : Répartition des pays auxquels sont associés les films ou les réalisateurs cités

	Nbre de films	% de films
Etranger	78	82,98
France	16	17,02
Total	94	100,00

Tableau 54 : Répartition des réalisateurs étrangers mentionnés par les étudiants

	Nbre de citations	% de citations
Tarantino	9	13,04
Burton, Tim	5	7,25
Benigni, Roberto	3	4,35
Boyle, Danny	3	4,35
Cameron, James	3	4,35
Eastwood, Clint	3	4,35
Nolan, Christopher	3	4,35
Spielberg, Steven	3	4,35
Chazelle, Damien	2	2,9
Darabont, Franck	2	2,9
Dolan, Xavier	2	2,9
Fincher, David	2	2,9
Jackson, Peter	2	2,9
Miyazaki, Hayao	2	2,9
Polanski, Roman	2	2,9
Taylor, Tate	2	2,9
Zemeckis, Robert	2	2,9
Anderson, Wes	1	1,45
Araki, Gregg	1	1,45
Boone, Josh	1	1,45
Chaplin, Charlie	1	1,45
Cooper, Bradley	1	1,45
Coppola, Francis Ford	1	1,45
Frères Cohen	1	1,45
Howard, Ron	1	1,45
Kawase, Naomie	1	1,45
Lagravenes, Richard	1	1,45
Lucas, George	1	1,45
Lynch, David	1	1,45
Minghella, Antony	1	1,45

	Nbre de citations	% de citations
Pollack, Sydney	1	1,45
Russel, Chuck	1	1,45
Shyamalan, M. Night	1	1,45
Van Hoofstadt, Olivier	1	1,45
Yakin, Boaz	1	1,45
Zwick, Edward	1	1,45
Total	69	100

Le fait que les étudiants regardent une majorité de films étrangers indique que le cinéma qui a leur préférence a une diffusion internationale, ce qui signifie que les œuvres cinématographiques concernées sont largement formatées pour convenir à une telle diffusion et relèvent donc en majorité du cinéma en tant que pure industrie, dont les films ont plus la nature de produits de consommation culturelle que de choses faites pour durer. Les proportions très inégales que nous venons de relever indiquent donc que les œuvres cinématographiques préférées des étudiants sont pour ceux-ci davantage les produits de consommation que nous venons d'évoquer, destinés à leur divertissement, que des nourritures pour leur esprit, c'est-à-dire de véritables œuvres de culture. Parmi les réalisateurs étrangers, c'est Quentin Tarantino qui est le plus cité (13,04 % ; cf. le tableau 54). Suivent Tim Burton (7,25 %) et, à égalité (4,35 % chacun), Danny Boyle, James Cameron, Clint Eastwood, Christopher Nolan, Steven Spielberg et Roberto Benigni.

Tableau 55 : Répartition des films étrangers cités par les étudiants

	Nbre de citations	% de citations
<i>Harry Potter</i>	5	12,82
<i>La vie est belle</i>	3	7,69
<i>Slumdog Millionaire</i>	3	7,69
<i>Forrest Gump</i>	2	5,13
<i>La Couleur des sentiments</i>	2	5,13
<i>La La Land</i>	2	5,13
<i>La Ligne Verte</i>	2	5,13
<i>Le Pianiste</i>	2	5,13
<i>A Star is born</i>	1	2,56
<i>Conjuring</i>	1	2,56
<i>Dikkenek</i>	1	2,56
<i>Ecrire pour exister</i>	1	2,56

	Nbre de citations	% de citations
<i>Gone Girl</i>	1	2,56
<i>Gran Torino</i>	1	2,56
<i>Incassable</i>	1	2,56
<i>Insaisissable</i>	1	2,56
<i>Kiki la petite sorcière</i>	1	2,56
<i>Le Parrain</i>	1	2,56
<i>Le Patient anglais</i>	1	2,56
<i>Le plus beau des combats</i>	1	2,56
<i>Le Seigneur des anneaux</i>	1	2,56
<i>Légendes d'automne</i>	1	2,56
<i>Nos étoiles contraires</i>	1	2,56
<i>Out of Africa</i>	1	2,56
<i>Star Wars</i>	1	2,56
<i>The Mask</i>	1	2,56
Total	39	100

Quant aux titres les plus cités parmi les films étrangers, ce sont *Harry Potter*, *Slumdog Millionaire* et *La vie est belle* (cf. le tableau 55). A l'exception sans doute de *La Vie est belle*, ces réalisateurs et ces titres sont représentatifs du cinéma de divertissement, c'est-à-dire d'un cinéma culturellement populaire.

Tableau 56 : Répartition des réalisateurs français mentionnés par les étudiants

	Nbre de citations	% de citations
Canet, Guillaume	3	21,43
Besson, Luc	2	14,29
Dupieux, Quentin	1	7,14
Gélin, Hugo	1	7,14
Girault, Jean	1	7,14
Le Guay, Philippe	1	7,14
Noé, Gaspard	1	7,14
Ozon, François	1	7,14
Plisson, Pascal	1	7,14
Sciamma, Céline	1	7,14
Véber, Francis	1	7,14
Total	14	100,00

Dans le cinéma français que mentionnent les étudiants, ce sont également deux réalisateurs que l'on pourrait qualifier de populaires qui sont cités le plus (cf. le tableau 56), à savoir

Guillaume Canet et Luc Besson, même si sont également évoqués des cinéastes moins populaires, comme Gaspard Noé ou François Ozon.

Si l'on observe les genres cinématographiques auxquels appartiennent les films mentionnés par les étudiants, on constate que le drame et le film fantastique ou de *fantasy* sont les plus cités (20 % pour le premier et 18 % pour le second ; cf. le tableau 57).

Tableau 57 : Répartition des genres cinématographiques auxquels appartiennent les films cités par les étudiants

	Nbre de citations	% de citations
Drame	10	20,00
<i>Fantasy/fantastique</i>	9	18,00
Comédie dramatique	6	12,00
Drame historique	5	10,00
Comédie	4	8,00
Animé	3	6,00
Comédie musicale/film musical	3	6,00
Expérimental	2	4,00
<i>Thriller</i>	2	4,00
Comédie de mœurs	1	2,00
Documentaire	1	2,00
Dystopie	1	2,00
Historique	1	2,00
Horreur	1	2,00
Policier	1	2,00
Total	50	100,00

Fantasy, fantastique, comédie, dessins animés, comédie musicale, *thriller*, dystopie, films d'horreur et films policiers étant considérés comme des genres populaires, et les autres genres cités par les étudiants comme indéfinis, dans la mesure où il peut arriver, plus souvent que dans les genres précédemment cités, qu'un même genre donne lieu à la réalisation de films populaires ou de films légitimes (par exemple, pour le drame, *Le Parrain* est un film classique, et donc légitime, et *Nos étoiles contraires* un film populaire), on constate que 48 % des films cités par les étudiants sont populaires et 52 % indéfinis (cf. le tableau 58). Mais comme la catégorie des genres indéfinis contient elle-même des films populaires, on peut aisément conclure que la préférence des étudiants va largement aux films populaires. Par exemple, dans le genre du drame (cf. le tableau 59), on constate que les deux films cités plus d'une fois (*Slumdog millionnaire* et *La Couleur des sentiments*) sont des films dont une partie

du propos est certes de dimension sociale ou sociétale (et donc en principe légitime), mais qui, par leur facture, relèvent très largement de la forme standardisée par l'industrie du divertissement cinématographique (populaire).

Tableau 58 : Répartition des genres populaires et indéfinis

	Nbre de citations	% de citations
Populaire	24	48,00
Indéfini	26	52,00
Total	50	100,00

Tableau 59 : Liste des drames cités par les étudiants

Réalisateur	Titre	Nbre de citations	% de citations
Boyle, Danny	<i>Slumdog Millionaire</i>	3	33,33
Taylor, Tate	<i>La Couleur des sentiments</i>	2	22,22
Boone, Josh	<i>Nos étoiles contraires</i>	1	11,11
Coppola, Francis Ford	<i>Le Parrain</i>	1	11,11
Lagravenes, Richard	<i>Ecrire pour exister</i>	1	11,11
Pollack, Sydney	<i>Out of Africa</i>	1	11,11
Total		9	100,00

Les étudiants citent néanmoins également des films légitimes. Par exemple, dans le genre du drame historique, *La Vie est belle* de Roberto Benigni est cité trois fois. Sont également cités des films relevant d'une catégorie intermédiaire entre le populaire et le légitime, par exemple, toujours dans le genre du drame historique, *Le Pianiste* de Roman Polanski, qui est cité deux fois. Polanski nous semble en effet devoir être classé dans une catégorie intermédiaire, en raison de l'évolution de son cinéma. Il y a loin, esthétiquement, du *Locataire* au *Pianiste*, dont on se demande s'il n'aurait pas pu être réalisé par n'importe quel autre cinéaste de l'industrie hollywoodienne aussi bien ! Pour le dire autrement, on reconnaît plus manifestement dans le *Locataire* que dans *Le Pianiste* la vision esthétique et formelle d'un auteur. Mais on voit bien combien tout ce qu'il peut y avoir de jugement personnel dans cette dernière remarque. C'est pourquoi nous disons plus haut qu'il n'est pas aisé d'attribuer aux films un degré de légitimité objectif. Néanmoins, en observant, comme nous venons de faire, les différents genres cinématographiques proposés par les étudiants et la nationalité des réalisateurs qu'ils citent, il nous semble possible d'identifier une certaine tendance des étudiants à préférer le cinéma populaire.

La question 15 de notre questionnaire porte sur les préférences musicales des étudiants. Sur les 115 personnes interrogées, 104 ont répondu. Certaines de ces personnes proposent plusieurs styles musicaux. Il y a en tout 124 propositions. Les préférences des étudiants sont codées en prenant pour critère la tripartition bourdieusienne (catégories du légitime, du moyen et du populaire.) Sont codées comme populaires le rock, la variété française, la *pop*, le RnB, les musiques traditionnelles, le *hard rock*, le *black metal*, la *folk*, la musique indépendante¹, etc. Quand une personne interrogée sur son style de musique préféré a une réponse du type « tout genre de musique », la réponse est codée comme moyenne. Ce choix est fondé sur le postulat qu’une telle personne peut écouter aussi bien de la musique populaire que moyenne ou légitime, ce qui tendrait à indiquer que celle-ci appartient à une catégorie intermédiaire, ou du moins que son goût culturel peut être qualifié d’intermédiaire. Une réponse comme « musique francophone » est de même interprétée comme moyenne, la formulation pouvant aussi bien recouvrir la chanson de langue française dite à texte, qui peut sans doute être considérée de nos jours comme moyenne², et la variété francophone, considérée comme populaire. Est considérée comme légitime la musique savante, et comme moyens le jazz et, ainsi que nous venons de l’indiquer, la chanson à texte. Une personne donne pour réponse « Classique (musique savante, bandes originales de films et jeux vidéo) ». Nous traitons cette réponse comme si trois styles de musique étaient proposés, le premier étant codé comme légitime et les deux autres comme populaires. Quand des personnes proposent plusieurs styles de musique relevant de catégories différentes, comme dans l’exemple que nous venons d’indiquer, nous prenons le parti de coder le goût de la personne comme moyen, considérant que l’éclectisme est caractéristique d’un goût intermédiaire entre le légitime et le populaire

¹ L’encyclopédie *Wikipédia* indique, dans l’article consacré à ce type de musique, que celle-ci relève de la musique populaire. Cf. *Wikipédia*, s. v. « musique indépendante », [en ligne], disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Musique_ind%C3%A9pendante>, consulté le 17/04/2019.

² L’article de l’encyclopédie *Wikipédia* consacré à la chanson à texte indique néanmoins que celle-ci « est un genre de la chanson populaire dont la qualité littéraire est revendiquée par ses auteurs par rapport aux chansons dites de “variété” ». Mais l’article ajoute que l’emploi du syntagme « chanson à texte » participe « d’une démarche de légitimation culturelle. » Cf. *Wikipédia*, s. v. « chanson à texte », [en ligne], disponible sur <https://fr.wikipedia.org/wiki/Chanson_%C3%A0_texte>, consulté le 17/04/2019.

On constate que les préférences des étudiants vont majoritairement aux musiques populaires, puisque 80,65 % de leurs propositions dénotent un goût populaire (*cf.* le tableau 60). Seules 4 réponses indiquent une préférence légitime (musique savante).

Tableau 60 : Répartition des préférences musicales des étudiants entre les trois degrés de légitimité culturelle

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Légitime	4	3,23
Moyen	20	16,13
Populaire	100	80,65
Total	124	100,00

Dans une approche inspirée de la sociologie de Bernard Lahire, au lieu de s'arrêter à réduire le goût de chaque étudiant à l'une des trois catégories bourdieusiennes, on peut établir si les goûts de l'individu sont consonants ou dissonants en matière de culture. 12 des 104 personnes ayant répondu ont fait plusieurs propositions de styles musicaux préférés. Il est donc possible d'évaluer s'ils sont consonants ou dissonants en matière de goûts musicaux. On constate qu'une majorité d'étudiants a un goût musical consonant (*cf.* le tableau 61).

Tableau 61 : Répartitions des goûts musicaux consonants et dissonants des étudiants

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Consonants	7	58,33
Dissonants	5	41,67
Total	12	100,00

Il s'agit systématiquement de consonances de goût populaire, ce qui confirme que le goût musical des étudiants est majoritairement populaire. Rappelons cependant que la population considérée pour procéder à la comparaison des consonances et dissonances est bien moins importante (12 individus) que celle que nous avons prise en compte pour la comparaison des trois degrés de légitimités culturelles (104 individus). Aussi ces derniers résultats sont-ils nécessairement moins fiables.

2.2.5.2. Les lectures des étudiants

Les questions 14, 18, 19 et 20 de notre questionnaire portent sur la lecture. Dans la question 18, il est demandé aux étudiants combien de livres ils lisent par mois et, dans la question 19, s'il y a dans leurs bibliothèques plus de livres acquis pour leur plaisir ou pour

leurs études. 10 personnes n'ont pas répondu à la question 18. Quand des étudiants ont des réponses du type « 1 à 2 livres lus par mois », nous retenons la moyenne 1,5 pour le codage. En revanche, les réponses du type « 1 environ » sont codées par « 1 ». La réponse « 1, et encore » est codée par « 0,5 ». La réponse « 35 à 40 » (questionnaire 63) n'est pas prise en compte (la personne veut sans doute dire qu'elle lit de 35 à 40 livres *par an*).

Tableau 62 : Répartition des étudiants selon nombre de livres lus par mois

Nbre de livres	Nbre de d'étudiants	% d'étudiants
5	1	0,96
4,5	2	1,92
4	4	3,85
3,5	2	1,92
3	7	6,73
2,5	9	8,65
2	8	7,69
1,75	1	0,96
1,5	8	7,69
1	29	27,88
0,5	14	13,46
0	19	18,27
Total	104	100,00

On constate que plus de la moitié des étudiants (59,61 %) lisent un livre, moins d'un livre ou ne lisent aucun livre par mois (*cf.* le tableau 62). 31,72 % lisent entre plus d'un livre et trois livres par mois et 8,65 % lisent plus de trois livres par mois. Pour interpréter ces données, nous nous référons à l'étude statistique sur les Français et la lecture réalisée par Ipsos pour le Centre national du livre en 2017¹. Les chiffres de l'étude commandée par le Centre national du livre étant donnés pour une année entière, il nous faut tout d'abord convertir les réponses des étudiants, données pour un mois, en nombre de livres lus pendant un an (*cf.* le tableau 63).

Tableau 63 : Répartition des étudiants selon le nombre de livres lus par ans

¹ Armelle Vincent-Gérard et Natacha Chomet, *Les Français et la lecture*, Ipsos et Centre national du livre, 2017, [en ligne], disponible sur <https://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/13913/ressource_fichier_fr_les.frana.ais.et.la.lecture.2017.03.20.ok.pdf>, consulté le 07/05/2019.

Nbre de livres	Nbre de d'étudiants	% d'étudiants
60	1	0,96
54	2	1,92
48	4	3,85
42	2	1,92
36	7	6,73
30	9	8,65
24	8	7,69
21	1	0,96
18	8	7,69
12	29	27,88
6	14	13,46
0	19	18,27
Total	104	100,00

Le centre national du livre appelle petits lecteurs les personnes qui lisent entre 1 et 4 livres par an, moyens lecteurs celles qui lisent entre 5 et 19 livres par an et grands lecteurs celles qui lisent 20 livres et plus par an¹.

Comparés aux résultats nationaux, les résultats concernant les étudiants peuvent sembler surprenants. On constate tout d'abord que le pourcentage de non-lecteurs est plus grand pour les étudiants qui ambitionnent de devenir professeurs des écoles que pour l'ensemble des Français, puisque 11 % de ceux-ci sont non-lecteurs, contre 18,27 % de ceux-là (*cf.* le tableau 64). Alors qu'il y a un pourcentage important de petits lecteurs dans la population française (25 %), on ne retrouve aucun petit lecteur dans la population des étudiants. Cela peut sans doute s'expliquer par le format adopté par notre question. Comme nous demandons aux personnes interrogées le nombre de livres qu'elles lisent par mois, il est vraisemblable que de petits lecteurs aient donné la réponse « 1 livre » pour signifier peu de livres ou moins d'un livre par mois. Rapportée aux douze mois de l'année, une telle réponse classe mécaniquement l'étudiant dans la catégorie des moyens lecteurs. Mais si l'on compare les ensembles que constituent les trois premières catégories (non-lecteurs, petits lecteurs et moyens lecteurs) dans chaque population, alors on constate que l'effectif est plus grand lorsqu'il s'agit des Français que lorsqu'il s'agit des étudiants, ce qui est un résultat plus conforme à l'idée qu'on se fait de personnes qui ont pour vocation d'enseigner et donc, théoriquement, de lire beaucoup. Le fait, vérifié dans nos données, que la proportion de grands lecteurs soit plus grande chez les étudiants que dans l'ensemble de la population

¹ Cf. Armelle Vincent-Gérard et Natacha Chomet, *op. cit.*, p. 21.

française est en effet un résultat auquel on s'attend. On constate également que, parmi les étudiants, la proportion de grands lecteurs (32,70 %) est du même ordre de grandeur que la proportion de personnes ayant ce que nous avons appelé plus haut une culture profonde (27,75 % ; cf. le tableau 24). Peut-être y a-t-il un lien de causalité entre ces deux faits, puisque c'est principalement par la lecture que s'acquière la culture savante. Il est donc utile, pour vérifier si un tel lien de causalité existe, de s'intéresser à la nature des livres que lisent les étudiants, mais aussi au type de lecture que ceux-ci privilégient entre la lecture pour le plaisir et la lecture par devoir (lecture scolaire), car c'est en ayant de nombreuses lectures en dehors des programmes de l'école et des cursus universitaires qu'on est susceptible de se cultiver réellement.

Tableau 64 : Comparaison du nombre de livres lus dans une année par les Français et par les étudiants

	% de Français	% d'étudiants
Non-lecteurs (aucun livre)	11,00	18,27
Petits lecteurs (1 à 4 livres par an)	25,00	0,00
Moyens lecteurs (5 à 19 livres par an)	39,00	49,03
Grands lecteurs (20 livres et plus par an)	25,00	32,70
Total	100,00	100,00

Le mot « plaisir » de la question 19 a été choisi, au moment de la conception de notre questionnaire, en opposition au mot « études ». Il ne doit pas être nécessairement entendu comme synonyme de divertissement. C'est plutôt l'idée de loisir qu'on doit se représenter, loisir que l'individu peut aussi bien consacrer à l'étude (qui peut être une source de plaisir) que dilapider en divertissement.

Tableau 65 : Répartition des étudiants selon qu'ils possèdent plus de livres acquis pour le plaisir ou par obligation

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Etudes	41	37,96
Autant par plaisir que par obligation	6	5,56
Plaisir	61	56,48
Total	108	100,00

Avoir chez soi plus de livres acquis pour le plaisir (c'est-à-dire acquis librement, par choix) que de livres acquis par obligation scolaire ou universitaire, n'est pas neutre : c'est tout simplement l'indice qu'on aime lire. Nous constatons qu'il y a plus d'étudiants qui déclarent

avoir dans leur bibliothèque une majorité de livres acquis pour le plaisir que d'étudiants qui déclarent avoir plus de livre acquis pour leurs études (cf. le tableau 65). Néanmoins, la majorité des lecteurs possédant plus de livres acquis par plaisir que par obligation n'est que de 56,48 %, ce qui semble signifier que 43,52 % des étudiants n'aiment pas vraiment lire.

Des noms d'auteurs ou titres de livres ont été donnés en tout 201 fois par les étudiants en réponse aux questions 14 et 20. Les deux auteurs qu'on rencontre le plus sont Guillaume Musso (23 occurrences sur 201, soit 11,44 %) et J.K. Rowling (14 occurrences, soit 6,97 %). Les deux titres d'œuvres les plus cités sont *Harry Potter* (10 fois sur 137 occurrences, soit 7,30 %) et *Chagrin d'école* (5 fois, soit 3,65 %). Sur ces 4 items, 3 sont notoirement populaires. Il y a donc lieu de vérifier si la majorité des lectures des étudiants est de même nature.

Comme pour les films cinématographiques, il n'est pas aisé d'attribuer aux auteurs proposés par les étudiants dans leurs réponses une valeur culturelle sûre, non seulement parce que le risque est grand de laisser son jugement personnel présider à la distribution des valeurs de légitimité entre les divers auteurs cités, mais encore parce qu'il n'est pas possible d'avoir une connaissance précise, voire seulement approximative, de tous les auteurs proposés par les étudiants. Néanmoins, en observant les catégories littéraires auxquels appartiennent les œuvres citées, il est possible de faire une estimation des tendances culturelles qui dominent chez les étudiants pour ce qui est de leurs préférences de lecture. Les œuvres citées par les étudiants se répartissent en 26 catégories en tout. Certaines catégories ne comprenant qu'une œuvre ont été regroupées en deux catégories, appelées « Autres légitimes » et « Autres populaires » selon leur degré de légitimité. Dans la première sont rassemblés un livre d'histoire et un livre de science et dans la seconde un livre humoristique, un guide pratique, un essai sur un sujet populaire (le *black metal*) et un livre reproduisant des *sms* d'amour publiés sur un compte *Instagram* à succès.

On constate que les œuvres les plus citées relèvent de la littérature générale (21,39 %) ou sont des œuvres classiques (17,41 % ; cf. le tableau 66). Il est aisé d'attribuer une valeur légitime aux classiques, mais la catégorisation est moins aisée pour les œuvres de littérature contemporaine. Si certaines œuvres peuvent être considérées sans difficulté comme populaires (c'est le cas, par exemple, des romans de Musso, classés dans la catégorie du roman populaire/sentimental), beaucoup sont d'un degré de légitimité moins facile à déterminer, pour les raisons que nous avons expliquées plus haut. C'est pourquoi nous prenons le parti de classer la littérature générale contemporaine comme moyenne. De même, sont considérés

comme moyens le développement personnel, la biographie, l'autobiographie et le témoignage. Outre les classiques, la science et l'histoire, sont considérés comme légitimes la philosophie, la religion, la psychologie et la psychanalyse. Enfin, outre le roman sentimental, sont tenus pour populaires la littérature de jeunesse, le roman policier, la bande dessinée, le *manga*, le roman graphique, le fantastique, la *fantasy*, le *thriller*, l'épouvante, la science-fiction, la dystopie, et la littérature dite *Young adults*.

Tableau 66 : Catégories littéraires auxquelles appartiennent les œuvres citées par les étudiants

	Nbre de citations	% de citations
Littérature générale contemporaine	43	21,39
Classiques	35	17,41
Roman populaire/sentimental	27	13,43
Littérature de jeunesse	21	10,45
Romans policiers	19	9,45
Développement personnel	9	4,48
BD/Comics/Manga/roman graphique	9	4,48
Fantastique/fantasy	8	3,98
Biographie/autobiographie/témoignage	6	2,99
Philosophie/religion	5	2,49
Thriller/épouvante	5	2,49
Science-fiction/dystopie	4	1,99
Autres (populaires)	4	1,99
Young adults	2	1,00
Autres (légitimes)	2	1,00
Psychologie/psychanalyse	2	1,00
Total	201	100,00

On constate que la catégorie du populaire est la plus importante, puisque presque la moitié des œuvres citées par les étudiants en fait partie (cf. le tableau 67). Néanmoins, il faut supposer que c'est en réalité plus de la moitié des œuvres citées qui relèvent de cette catégorie, car il y a tout lieu de penser qu'une part des œuvres que nous avons classées dans la littérature générale contemporaine, considérée, par défaut, comme moyenne, est en réalité d'une valeur populaire. De même une autre part en doit être sans doute considérée comme légitime. On peut estimer, à tout le moins, que les œuvres d'auteurs comme Frédéric Beigbeder, Michel Houellebecq ou Mathias Enard n'ont pas le même statut littéraire que des œuvres de Katherine Pancol ou d'Agnès Martin-Lugand. La littérarité est moins manifeste dans celles-ci, qui s'apparentent plus à des œuvres de divertissement, que dans celles-là, dont la prétention littéraire, à tout le moins, semble plus marquée, même s'il est vrai que les

Houellebecq et autres Beigbeder appartiennent à l'espèce des auteurs légitimes la plus médiatique, c'est-à-dire la mieux introduite dans les réseaux de diffusion des produits culturels, et donc la plus susceptible de plaire au goût populaire, ce qui n'est pas sans rendre ses succès quelque peu suspects du point de vue de la légitimité culturelle au sens où nous l'entendons dans ce mémoire. Mais nous nous trouvons ici de nouveau confrontés à l'écueil du jugement de valeur personnel, déjà évoqué au sujet du classement des œuvres cinématographiques. C'est pourquoi l'attribution des degrés de légitimité culturelle aux genres de littératures rencontrés plutôt qu'aux œuvres directement nous semble garantir une plus grande objectivité. Quoi qu'il en soit, la tendance qui se dégage de nos résultats semble bien indiquer, comme pour le cinéma et la musique, une préférence des étudiants pour les œuvres de goût populaire.

Tableau 67 : Répartition des œuvres citées par les étudiants entre les trois catégories de légitimité

	Nbre de citations	% de citations
Légitime	44	21,89
Moyen	58	28,86
Populaire	99	49,25
Total	201	100,00

Aussi n'est-il pas entièrement certain qu'on puisse expliquer la coïncidence constatée entre la proportion de grands lecteurs (32,70 %) chez les étudiants et celle des individus dotés de ce que nous avons appelé une culture profonde (27,75 %) par un lien de causalité, puisque seulement 21,89 % des étudiants ont pour préférence un livre légitime (moins, donc, qu'il y a d'étudiants ayant une culture profonde.) Ajoutons que l'interprétation du pourcentage de personnes qui préfèrent des livres légitimes n'est pas aisée, car figurent parmi les œuvres citées dans cette catégorie une part importante de classiques étudiés en classe. Si l'on observe ce que les personnes qui ont pour livre préféré un classique répondent à la partie de la question 12 consacrée à la fréquence de l'activité de lecture chez eux (jamais, rarement, souvent), on constate que 8,33 % d'entre eux déclarent ne lire jamais et 41,67 % rarement, ce qui signifie sans doute que leur livre préféré est un livre lu dans le cadre scolaire (cf. le tableau 68). Il en va sans doute de même pour les 31,82 d'entre eux qui déclarent avoir chez eux plus de livres acquis dans le cadre de leurs études que par plaisir et les 9,09 % qui déclarent en avoir acquis autant pour leurs études que par plaisir. Ces résultats, qui confirment la tendance des étudiants à préférer, pour leurs lectures libres, la fréquentation de livres

populaires, ne permet donc pas de penser que les étudiants dotés d'une culture profonde se cultivent par la lecture. Il se peut que ce constat doive nous amener à redéfinir les limites de ce que nous avons appelé la culture profonde, dont la notion même de profondeur implique l'existence de plusieurs degrés de culture entre culture profonde et culture superficielle. Peut-être la culture des 27,75 % à qui nous prêtons une culture profonde est-elle plutôt intermédiaire entre la culture profonde et la culture superficielle.

Tableau 68 : Répartition, parmi les étudiants dont le livre préféré est un classique, entre ceux qui déclarent lire souvent, lire rarement ou ne jamais lire

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Jamais	2	8,33
Rarement	10	41,67
Souvent	12	50,00
Total	24	100,00

Tableau 69 : Répartition, parmi les étudiants dont le livre préféré est un classique, entre ceux qui possèdent une majorité de livres acquis par plaisir, ceux qui en ont une majorité acquise pour les études et ceux qui en ont autant des deux catégories

	Nbre d'étudiants	% d'étudiants
Plaisir	13	59,09
Plaisir/Etudes	2	9,09
Etudes	7	31,82
Total	22	100,00

2.3. La langue des étudiants

Nous avons dit plus haut que l'institution scolaire attendait des candidats du CRPE, futurs professeurs des écoles, qu'ils aient des compétences assurées de maîtrise de la langue et des connaissances fondamentales sur la langue française. La majorité des questions du test de positionnement en français que les étudiants ont eu à passer à leur entrée à l'ESPE porte précisément sur ces connaissances fondamentales. Y sont posées des questions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de lexique portant sur un extrait des *Mémoires d'Outre-Tombe*, ainsi que des questions de même nature, mais sans lien avec le texte de Chateaubriand. L'examen des taux de réussite des étudiants à ces questions peut être un moyen de faire une première estimation de la maîtrise que ceux-ci ont de la langue.

Si l'on considère les taux de réussite des étudiants aux questions de grammaire et de conjugaison, on constate un niveau que l'on peut qualifier de médiocre, puisque les moyennes

des taux en 2016 et en 2017 sont légèrement supérieures à 50 %, sauf en 2017, dans la partie du test consacrée aux questions indépendantes du texte, où le taux moyen est légèrement inférieur à 50 % (cf. les tableaux 70 et 71).

Tableau 70 : Taux de réussite aux questions de grammaire indépendantes du texte

	2016	2017
Question 1	14,00	14,00
Question 2	53,00	47,00
Question 3	69,00	65,00
Question 4	73,00	66,00
Question 5	53,00	56,00
Taux moyen de réussite	52,40	49,60

Tableau 71 : Taux de réussite aux questions de grammaire et de conjugaison portant sur le texte

	2016	2017
Question 1	86,00	78,00
Question 2	15,00	12,00
Question 3	23,00	19,00
Question 4	77,00	79,00
Question 5	90,00	85,00
Question 6	35,00	33,00
Question 7	49,00	54,00
Taux moyen de réussite	53,57	51,43

Quatre questions font chuter les étudiants à des taux compris entre 14 % et 35 %. Il s'agit des questions 1 du tableau 70 et 2, 3 et 6 du tableau 71, portant respectivement les numéros 17, 2, 3 et 6 dans le questionnaire tel que les étudiants l'ont découvert. La question 1 du tableau 70 est une question d'orthographe lexicale. Dans une liste de cinq mots (« communicant », « fatigant », « négligeant », « excellent » et « somnolent »), les étudiants doivent identifier l'adjectif qui est mal orthographié. Dans le tableau 72, la question 2 porte sur la nature grammaticale d'une proposition subordonnée¹ qu'ils doivent identifier. La question 3 est une question d'orthographe grammaticale. Les étudiants doivent accorder

¹ Il s'agit de la proposition « que je leur donne de l'ombre » dans la phrase « Les arbres que j'y ai plantés prospèrent, ils sont encore si petits que je leur donne de l'ombre quand je me place entre eux et le soleil. » Les étudiants ont le choix entre proposition relative, complétive, infinitive, circonstancielle ou participiale.

correctement un verbe avec son sujet, qui est un pronom relatif¹. De même, à la question 6, les étudiants doivent correctement orthographier le verbe « avoir » au subjonctif présent². Il ressort donc des taux de réussite à ces quatre questions que, si le niveau des étudiants peut être qualifié de médiocre, comme nous avons dit plus haut, ce n'est qu'à condition de garder à l'esprit que ce jugement est déduit de la moyenne des taux de réussite à toutes les questions. Mais les questions qui font chuter les taux de réussite des étudiants nous semblent indiquer de grandes lacunes chez ceux-ci, aussi bien en ce qui concerne les connaissances fondamentales de la langue qu'ils ambitionnent d'enseigner à des enfants (puisque un grand nombre d'entre eux a des difficultés à mener l'analyse logique d'une phrase, comme l'indique le taux de réussite à la question 2) qu'en ce qui concerne leur propre maîtrise de la langue, puisqu'ils sont nombreux à rencontrer des difficultés pour accorder ou orthographier correctement des verbes (cf. les taux de réussite des questions 3 et 6).

Les taux de réussite aux questions concernant le lexique sont meilleurs, puisque les moyennes de tous les taux sont voisines de 60 %, alors que celles des taux des questions de grammaire, d'orthographe et de conjugaison sont voisines de 50 %. Deux questions font néanmoins chuter les étudiants. Il s'agit de la question 3 du tableau 72 (23 et 26 % de réussite) et de la question 1 du tableau 73 (23 et 22 % de réussite), portant respectivement les numéros 24 et 8 dans le test tel que l'ont découvert les étudiants. La question 3 du tableau 72 porte sur une série de mots sans doute assez peu fréquents dans la langue courante, mais qu'une personne raisonnablement instruite ne peut guère ignorer, nous semble-t-il. Il s'agit des adjectifs « manichéen », « éclectique », « débonnaire », et du nom « euphémisme ».

Tableau 72 : Taux de réussite aux questions de lexique indépendantes du texte

	2016	2017
Question 1	63,00	61,00
Question 2	76,00	73,00
Question 3	23,00	26,00
Question 4	83,00	80,00
Taux moyen de réussite	61,25	60,00

¹ Il s'agit du verbe « environner » dans la phrase « Si jamais les Bourbons remontent sur le trône, je ne leur demanderai, en récompense de ma fidélité, que de me rendre assez riche pour joindre à mon héritage la lisière des bois qui l'environnent. »

² Dans la phrase « Il n'y a pas un seul d'entre eux que je n'aie soigné de mes propres mains, que je n'aie délivré du ver attaché à sa racine, de la chenille collée à sa feuille [...] »

Tableau 73 : Taux de réussite aux questions de lexique portant sur le texte

	2016	2017
Question 1	23,00	22,00
Question 2	62,00	55,00
Question 3	72,00	71,00
Question 4	72,00	72,00
Taux moyen de réussite	57,25	55,00

Quant à la question 1 du tableau 73, elle porte sur le sens de l’adverbe « jamais » dans la phrase « Mes pins, mes sapins, mes mélèzes, mes cèdres tenant jamais ce qu’ils promettent, la Vallée-aux-loups deviendra une véritable chartreuse. » La méconnaissance de l’emploi de l’adverbe « jamais » sans particule négative, qui peut éventuellement sembler d’un usage littéraire à une oreille moderne, indique sans doute, justement, un certain manque de familiarité avec les œuvres de la littérature. La même remarque pourrait d’ailleurs être faite au sujet des mots « manichéen », « débonnaire », etc., qui eux non plus, ne sont pas tout à fait rares dans la littérature, et même probablement dans la presse. Ces quelques remarques nous amènent à penser qu’une part importante des étudiants n’entretient pas une grande familiarité avec ce que nous avons appelé, dans la première partie de ce mémoire, la langue de la culture, ni donc avec la pensée abstraite non plus, la langue de la culture étant, par excellence, la langue des idées¹.

A ce stade de notre étude, il serait intéressant d’observer des productions écrites d’étudiants, pour évaluer si la qualité de langue qu’on attend d’eux dans leurs écrits universitaires se ressent de leur peu de familiarité avec la langue de la culture, qui est, après tout, le modèle de la langue de l’université. Nous avons dit en effet plus haut que la connaissance de la langue attendue des futurs professeurs des écoles ne doit pas être que théorique, mais aussi vérifiée dans la pratique, et notamment dans la pratique que ceux-ci ont

¹ Chose vue : à la sortie de l’épreuve de français du CRPE de 2019, les conversations d’un grand nombre de candidats tournent autour du mot « altérité » qui figurait dans la question relative au corpus de textes, ainsi formulée : « Vous étudierez la question de l’altérité dans les textes du corpus. » Il semblerait que ce mot ait été la source de difficultés pour beaucoup de candidats, dont certains, à l’évidence, ne comprenaient pas le sens. Il était assez déconcertant d’entendre telle jeune femme s’écrier que ce mot n’était pas dans son vocabulaire ou telle autre s’aviser qu’il avait une ressemblance avec le mot « alter ego », ressemblance qui, hélas, ne semblait pas l’avoir mise sur la voie d’élucider ce petit mystère lexical.

de la langue écrite. Notre projet était initialement de mener cette observation sur le corpus des mémoires de master publiés en ligne sur le site Internet de l'ESPE d'Aquitaine. Hélas, le temps nous a manqué pour mener à bien ce travail.

2.4. Portrait de l'étudiant moyen

Si nous voulions faire un portrait de l'étudiant moyen à partir de l'interprétation des données que nous avons présentées dans la deuxième partie de ce mémoire, nous devrions commencer par dire que cet étudiant est une étudiante. Il s'agit d'une jeune femme de vingt-deux ans environ, titulaire, au moment de son entrée à l'ESPE, d'une licence plutôt "littéraire" que "scientifique". Celle-ci a une conception relativiste de la culture : pour elle, il y a autant de cultures qu'il y a de groupes humains dans une société. Il est d'ailleurs possible qu'elle "appartienne" elle-même à des cultures différentes dans une même journée, par exemple, à la culture de l'éducation nationale, qu'elle ambitionne d'intégrer en préparant le CRPE et en suivant les cours de l'ESPE, et à la culture des étudiants, dont elle fréquente assidûment les soirées du jeudi. Malgré sa conception relativiste de la culture, elle a tendance à penser qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner, c'est-à-dire d'avoir une certaine culture que, devenant légitimiste sur ce point, elle entend alors au sens de culture générale. Pourtant, même si elle pense cela, elle n'estime pas être elle-même quelqu'un de très cultivé, ce qui ne la détourne pas pour autant de la vocation qu'elle a de devenir enseignante. Non seulement elle ne pense pas être cultivée, mais elle ne l'est pas en effet, ou elle l'est moyennement. Plus précisément, elle a un vernis de culture, qui ne recouvre pas une culture profonde. Pour se cultiver néanmoins, elle préfère lire des articles plutôt que des livres et, à cette fin, Internet est le médium auquel elle recourt en premier lieu. La réalité et le sentiment de son inculture ne lui semblent apparemment pas incompatibles avec l'exercice du métier qu'elle a pour projet de faire sien. L'étudiante est une jeune femme sportive. Son sport de prédilection est la course à pied ou la natation. Elle s'adonne à une activité artistique, le plus souvent musicale (dans ce cas, c'est de la guitare qu'elle joue le plus vraisemblablement). L'étudiante moyenne ne navigue pas seulement sur Internet pour lire des articles susceptibles de la cultiver. Elle fréquente également les réseaux sociaux : *Instagram* a sa préférence, mais elle est également présente sur *Facebook*. Elle aime la musique populaire, tout particulièrement la *pop* et le *rock*. Elle va rarement au théâtre, aux expositions ou au cinéma. Son réalisateur et son film préférés sont Quentin Tarantino et l'adaptation de *Harry Potter*. Elle aime surtout les films dramatiques et les films fantastiques. Elle regarde souvent la télévision et lit entre cinq et dix-neuf livres par an. Elle a dans sa bibliothèque plus de livres

acquis par plaisir que par obligation scolaire ou universitaire. Le plaisir qu'elle trouve dans ses lectures libres est de l'ordre du divertissement et non de l'étude. Ce n'est donc pas dans les livres que l'étudiante moyenne trouve son peu de culture ou bien c'est précisément parce qu'elle lit essentiellement pour se divertir qu'elle a peu de culture. Ses auteurs préférés sont Guillaume Musso et J. K. Rowling ; ses livres préférés *Harry Potter* et *Chagrin d'école*, dont la lecture est peut-être à l'origine de sa vocation de devenir professeur des écoles, à moins qu'elle n'ait découvert ce livre dans le cadre de sa formation à l'ESPE. Son niveau de maîtrise de la grammaire et de l'orthographe est médiocre. Elle a même quelques grandes lacunes. Par exemple, elle ne sait pas orthographier le verbe « avoir » au subjonctif présent et peine à identifier les différents types de propositions subordonnées ou à accorder un verbe quand son sujet est un pronom relatif. Elle a également quelques difficultés de vocabulaire, et des mots comme « manichéen », « éclectique », « débonnaire », « euphémisme » ou « altérité » ne lui sont pas familiers.

Conclusion

Le portrait de l'étudiant moyen que nous avons dressé à la toute fin de la deuxième partie de ce mémoire constitue une réponse à la question que nous posions dans notre introduction : Quelle est la culture des étudiants, c'est-à-dire quel est leur niveau de culture ? La réponse est que leur niveau tend à être bas. Les étudiants n'ont pas de réelle culture profonde. Tout au plus ont-ils une certaine culture superficielle. De même leur degré de maîtrise de ce que nous avons appelé la langue de culture peut-il être qualifié de bas dans la mesure où quelques grandes lacunes en syntaxe, conjugaison et vocabulaire peuvent être observées chez les étudiants.

Le résultat le plus surprenant parmi ceux qui ressortent de nos observations est que, malgré la conscience qu'ont une majorité d'étudiants de leur faible niveau de culture, ceux-ci ne sont pas détournés de leur intention de devenir professeurs des écoles, c'est-à-dire d'avoir à s'acquitter, dans le cadre de leur futur métier, de la mission de transmettre de la culture aux élèves. Peut-être comptent-ils sur les deux années de leur formation à l'ESPE pour combler leurs lacunes culturelles et linguistiques. Notre questionnaire tel que nous l'avons conçu et les questionnaires auxquels nous avons eu accès pour mener notre étude ne nous permettent pas de dire ce qu'il en est exactement sur ce point. Nous ne sommes pas non plus en mesure de dire si les deux années de formation à l'ESPE permettent réellement aux étudiants de combler les lacunes que nous avons constatées. Faute de temps, cet aspect de la question de la culture des futurs professeurs des écoles ne pouvait être abordé dans ce mémoire. Remarquons néanmoins que, le questionnaire de positionnement en français constituant une sorte d'évaluation diagnostique passée par les étudiants au moment de leur entrée à l'ESPE, il serait intéressant de disposer d'un questionnaire de même facture pour servir d'évaluation sommative à la fin de la formation. L'existence des données relatives aux taux de réussites à un tel questionnaire nous seraient d'une grande utilité, si nous avions plus de temps pour mener à bien cette étude ou si celle-ci devait avoir une suite, pour constater l'évolution

éventuelle du niveau culturel et linguistique des étudiants au terme de leur deuxième année de formation. Les mémoires de master publiés sur le site de l'ESPE d'Aquitaine que nous avons évoqués plus haut pourraient d'ailleurs servir à l'observation de l'état de la maîtrise de la langue de culture par les étudiants à la fin de leurs deux années de cours à l'ESPE. Les résultats d'une telle observation ne pourraient sans doute pas être comparés directement à ceux du questionnaire de positionnement, qui vise à évaluer la connaissance théorique de la langue, alors que les mémoires des étudiants sont une mise en pratique de celle-ci. Néanmoins, ils permettraient probablement de faire quelques hypothèses sur les éventuels progrès des étudiants dans la maîtrise de la langue entre leur entrée à l'ESPE et la fin de leur formation et sur les possibles causes de ces progrès (par exemple l'efficacité de l'enseignement reçu à l'ESPE en matière de connaissance de la langue.)

Nous nous sommes également intéressé à la culture des étudiants au sens de manière d'être socialement (c'est-à-dire à leur culture au second sens figuré du mot). Il ressort de nos observations que le goût et les pratiques culturels des étudiants se répartissent majoritairement entre les catégories du populaire et du moyen de la tripartition bourdieusienne. Ce fait semble donc confirmer un point que la fin de la première partie de notre mémoire est pourtant consacrée à infirmer : les étudiants ayant peu le goût légitime et peu de goût pour la culture savante, qui passe précisément pour être légitime, il semblerait bien que culture humaniste et culture légitime doivent être considérées comme étant strictement le propre d'une même classe, celle des dominants, qui seuls imposent comme légitime leur goût à l'ensemble de la société. En réalité, rien ne permet de tirer catégoriquement une telle conclusion. Le fait que la culture au sens de *cultura animi* ne soit par nature la propriété d'aucune classe sociale (même s'il peut arriver que les dominants l'accaparent par philistinisme cultivé, pour reprendre la terminologie d'Hannah Arendt) ne signifie pas en effet pour autant que celle-ci doive se retrouver nécessairement active et vivace dans toutes les classes de la société. Il est même possible qu'elle ne se trouve parfois dans aucune (qu'on songe par exemple à l'époque où la culture n'a plus eu pour refuge que les monastères).

Ce qui pourrait expliquer le désintérêt des futurs enseignants pour la culture, leur désamour, pourrait-on dire aussi bien, puisqu'il entre dans la culture une grande part d'amour et de soin de celle-ci, c'est un certain échec de la démocratisation et de la massification de l'enseignement secondaire et universitaire, du moins en ce qui concerne la culture. Le goût de la culture ne s'est tout simplement pas répandu de la classe dominante, qui l'accapare par intérêt, au reste de la société, qui semble avoir trouvé d'autres amours et d'autres intérêts,

notamment dans la consommation et le divertissement, qui tend à s'imposer, nous semble-t-il, même à ce qu'il reste de la classe dominante, qui n'est plus guère dominante que par le pouvoir économique. A mesure que s'est imposé le second sens figuré du mot « culture », qui désigne à présent les représentations, les pratiques, les goûts et les habitudes de tout type de groupe humain, et donc de tout groupe social y compris, de tout groupe générationnel, de tout groupe d'affinités, la culture en son premier sens figuré a cédé le pas, sa définition même a fini par s'effacer au contact des autres cultures, dont les définitions paraissent infiniment plus relevées au goût contemporain que la saveur étymologique du savoir. La vieille culture humaniste semble entrer depuis peu dans une phase de sommeil. *Sopor* vient remplacer *sapor*. Mais ceci n'est qu'une hypothèse.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Sexe des étudiants	88
Tableau 2 : Années de naissance des étudiants	89
Tableau 3 : Répartition des étudiants en formation initiale et en formation continue déduite des années de naissance	89
Tableau 4 : Diplôme le plus élevé obtenu avant l'entrée à l'ESPE.....	90
Tableau 5 : Répartition par disciplines des diplômes obtenus avant l'entrée à l'ESPE	91
Tableau 6 : Répartition entre "littéraires", "scientifiques" et formations professionnelles	91
Tableau 7 : Répartition parmi les étudiants des trois conceptions de la culture	92
Tableau 8 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? ».....	93
Tableau 9 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? » chez les personnes qui adhèrent à une conception légitimiste de la culture.....	96
Tableau 10 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? » chez les personnes qui adhèrent à une conception pluraliste de la culture.....	96
Tableau 11 : Répartition des réponses à la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ? » chez les personnes qui adhèrent à une conception relativiste de la culture.....	96
Tableau 12 : Répartition de la consonance et de la dissonance des personnes interrogées sur les questions de la définition de la culture et de la nécessité d'être cultivé pour enseigner	97
Tableau 13 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? »	98
Tableau 14 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? » chez les personnes qui estiment qu'il faut être cultivé pour enseigner	98
Tableau 15 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? » chez les personnes qui estiment qu'il faut être moyennement cultivé pour enseigner	99
Tableau 16 : Répartition des réponses à la question « Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ? » chez les personnes qui estiment qu'il n'est pas nécessaire d'être cultivé pour enseigner	99
Tableau 17 : Consonance et dissonance des étudiants entre leur opinion sur la nécessité d'être cultivé pour enseigner et l'idée qu'ils se font de leur niveau de culture	99

Tableau 18 : Pourcentages de réussite aux questions de culture générale du questionnaire de positionnement en 2016 et 2017.....	100
Tableau 19 : Taux moyens de réussite aux questions de culture générale en 2016 et 2017	101
Tableau 20 : Pourcentages de réussite et d'échec aux questions de l'évaluation diagnostique en arts visuels.....	102
Tableau 21 : Taux moyens de réussite et d'échec aux questions de l'évaluation diagnostique en arts visuels.....	103
Tableau 22 : Taux moyens de réussite aux questions de culture superficielle et de culture profonde du questionnaire de positionnement (en %)	108
Tableau 23 : Taux moyens de réussite aux questions de culture superficielle et de culture profonde de l'évaluation diagnostique (en %).....	108
Tableau 24 : Taux moyen de réussite aux questions de culture superficielle et de culture profonde de chacun des questionnaires et des deux questionnaires réunis (en %).....	109
Tableau 25 : Culture au sens large : comparaison entre nécessité d'être cultivé pour enseigner, sentiment d'être cultivé et niveau réel de culture	110
Tableau 26 : Moyen par lequel les étudiants se cultivent le plus	111
Tableau 27 : Médium privilégié par les étudiants qui se cultivent par la lecture.....	112
Tableau 28 : Lecture de livres et lecture d'articles chez les étudiants qui privilégient la lecture pour se cultiver.....	112
Tableau 29 : Répartition entre préférences légitimes et populaires dans le recours prioritaire à un médium non-textuel pour se cultiver	112
Tableau 30 : Répartition entre préférences légitimes et populaires dans le recours prioritaire à un médium textuel pour se cultiver	113
Tableau 31 : Moyennes des préférences légitimes et populaires dans les recours aux médias textuels et aux médias non-textuels pour se cultiver chez les personnes nées dans les années soixante-dix et quatre-vingt	114
Tableau 32 : Moyennes des préférences légitimes et populaires dans les recours aux médias textuels et aux médias non-textuels pour se cultiver chez les personnes nées dans les années quatre-vingt-dix (en %)	114
Tableau 33 : Répartition des préférences des étudiants dans le recours à un médium légitime ou populaire pour se cultiver	115
Tableau 34 : Fréquence de la pratique du sport chez les étudiants interrogés	116
Tableau 35 : Fréquence de la pratique du sport chez les étudiants de sexe masculin	116
Tableau 36 : Fréquence de la pratique du sport chez les étudiantes.....	116
Tableau 37: Disciplines sportives citées par les étudiants et nombres de pratiquants	118
Tableau 38 : Quatre classifications sociales possibles des sports	120

Tableau 39 : Classification moyenne des sports	121
Tableau 40 : Répartition entre pratiques sportives individuelles légitimes, moyennes et populaires	123
Tableau 41 : Pratiques sportives individuelles, à deux ou collectives	124
Tableau 42 : Fréquences des pratiques artistiques des étudiants	125
Tableau 43 : Types de pratiques artistiques citées par les étudiants	125
Tableau 44 : Légitimité culturelle des pratiques artistiques des étudiants.....	127
Tableau 45 : Légitimité culturelle des pratiques musicales des étudiants.....	128
Tableau 46 : Fréquence des sorties culturelles et de la consultation des médias chez les étudiants	128
Tableau 47 : Médias et sorties culturelles, fréquences des usages des étudiants	129
Tableau 48 : Médias et sorties culturelles, fréquences des usages des étudiants (sans prise en compte des jeux vidéo ni d'Internet).....	130
Tableau 49 : Dissonance des étudiants dans les fréquences de leurs pratiques culturelles légitimes, moyennes et populaires	131
Tableau 50 : Tendances culturelles des pratiques dissonantes.....	131
Tableau 51 : Réseaux sociaux les plus utilisés par les étudiants.....	132
Tableau 52 : Répartition des étudiants en fonction de la légitimité du réseau social qu'ils utilisent le plus	133
Tableau 53 : Répartition des pays auxquels sont associés les films ou les réalisateurs cités.....	135
Tableau 54 : Répartition des réalisateurs étrangers mentionnés par les étudiants	135
Tableau 55 : Répartition des films étrangers cités par les étudiants	136
Tableau 56 : Répartition des réalisateurs français mentionnés par les étudiants	137
Tableau 57 : Répartition des genres cinématographiques auxquels appartiennent les films cités par les étudiants	138
Tableau 58 : Répartition des genres populaires et indéfinis	139
Tableau 59 : Liste des drames cités par les étudiants.....	139
Tableau 60 : Répartition des préférences musicales des étudiants entre les trois degré de légitimité culturelle.....	141
Tableau 61 : Répartitions des goûts musicaux consonants et dissonants des étudiants	141
Tableau 62 : Répartition des étudiants selon nombre de livres lus par mois	142
Tableau 63 : Répartition des étudiants selon le nombre de livres lus par ans.....	143
Tableau 64 : Comparaison du nombre de livres lus dans une année par les Français et par les étudiants	144
Tableau 65 : Répartition des étudiants selon qu'ils possèdent plus de livres acquis pour le plaisir ou par obligation.....	144
Tableau 66 : Catégories littéraires auxquelles appartiennent les œuvres citées par les étudiants	146

Tableau 67 : Répartition des œuvres citées par les étudiants entre les trois catégories de légitimité.....	147
Tableau 68 : Répartition, parmi les étudiants dont le livre préféré est un classique, entre ceux qui déclarent lire souvent, lire rarement ou ne jamais lire.....	148
Tableau 69 : Répartition, parmi les étudiants dont le livre préféré est un classique, entre ceux qui possèdent une majorité de livres acquis par plaisir, ceux qui en ont une majorité acquise pour les études et ceux qui en ont autant des deux catégories	148
Tableau 70 : Taux de réussite aux questions de grammaire indépendantes du texte	149
Tableau 71 : Taux de réussite aux questions de grammaire et de conjugaison portant sur le texte	149
Tableau 72 : Taux de réussite aux questions de lexique indépendantes du texte.....	150
Tableau 73 : Taux de réussite aux questions de lexique portant sur le texte	151

Bibliographie

Ouvrages

ADORNO, Theodor W., *Prismes. Critique de la culture et société*, Paris, Éditions Payot & Rivages, coll. « Petite bibliothèque Payot classiques », 2010 et 2018.

ARENDT, Hannah, *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. « Folio essais », 1972.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *La Saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, coll. « Pédagogies », 2017.

BENDA, Julien, *La Trahison des clercs*, Paris, Grasset, coll. « Les Cahiers Rouges », 1975.

BLACKING, John, *Le Sens musical*, Les Editions de Minuit, 1980.

BOILEAU, Nicolas, *Art poétique*, Paris, Garnier- Flammarion, coll. « GF », 1998.

BORER, Alain, *De quel amour blessée. Réflexions sur la langue*, Gallimard, coll. « Blanche », 2014.

BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit, coll. « Le Sens commun », 1979.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le Sens commun », 1964.

CAMUS, Renaud, *La Grande Déculturation*, Fayard, 2008.

CERQUIGLINI, Bernard, *La Naissance du français*, Parsi, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », 1991.

CERQUIGLINI, Bernard, *Une langue orpheline*, Les Editions de Minuit, coll. « Paradoxe », 2007.

DE GAULLE, Charles, *Vers l'armée de métier*, Berger-Levrault, coll. « Presse Pocket », 1963.

ELIAS, Norbert, *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

KUNDERA, Milan, *L'Art du roman*, Gallimard, coll. « Folio », 1986.

KUNDERA, Milan, *Les Testaments trahis*, Gallimard, coll. « Folio », 1993.

FINKIELKRAUT, Alain, *La Défaite de la pensée*, Gallimard, coll. « Folio essais », 1987.

HAMON, Hervé et ROTMAN, Patrick, *Tant qu'il y aura des profs*, Seuil, 1984.

LABORDE, Denis, *Les Musiques à l'école*, Paris, Bertrand-Lacoste, coll. « Parcours didactiques à l'école », 1998.

LABORDE, Denis (dir.), *Tout un monde de musiques : repérer, enquêter, analyser, conserver*, Paris, L'Harmatan, 1996.

LA BRUYERE, *Les Caractères*, Le Livre de Poche, coll. « Classiques », 1976.

LAHIRE, Bernard, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, La Découverte, coll. « Poche », 2006.

LEONHARDT, Jürgen, *La grande histoire du latin. Des origines à nos jours*, CNRS éditions, 2010.

LEVI-STRAUSS, Claude, *Race et histoire*, Denoël, coll. « Folio essais », 1987.

LEVI-STRAUSS, Claude, *Les Structures élémentaires de la parenté*, Paris, Pocket, 1997.

PASCAL, Blaise, *Pensées*, in *Œuvres complètes*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », tome 2, 2000.

PEYREFITTE, Alain, *C'était de Gaulle*, Éditions de Fallois/Fayard, tome 1, 1994.

POCIELLO, Christian, *Les cultures sportives. Pratiques, représentations et mythes sportifs*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Pratiques corporelles », 1999.

SPENGLER, Oswald, *Le Déclin de l'Occident*, Paris, Gallimard, 2000.

STROH, Wilfried, *Le Latin est mort, vive le latin ! Petite histoire d'une grande langue*, Paris, Les Belles Lettres, coll. « Le Miroir des Humanistes », 2009.

TODOROV, Tzvetan, *Les Genres du discours*, Le Seuil, 1978

TYLOR, Edward B., *La Civilisation primitive*, Paris, Reinwald, 1876 et 1878.

Articles

BAETENS, Jan, « La culture populaire n'existe pas, ou les ambiguïtés des *cultural studies* », in *Hermès, La Revue*, 2005/2 n° 42, p. 70-77.

BILLARD, Pierre et PHILIPPOT, Michel-P., « Musique » in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1990, tome 15, p. 970-977.

DEMAIZIERE, Colette, « Latin et langues vulgaires au XVI^e siècle, en France : un problème de communication », in *Bulletin de l'Association Guillaume Budé : Lettres d'humanité*, n° 37, décembre 1978, p 370-376.

GIULIANI, Elizabeth, « Jean-Jacques Rousseau, musicien et mélomane », in *Etudes* 2012/6 n° 416, p. 793-801.

HADJIAN, Joseph, « La sociologie de la culture selon Bernard Lahire », in *Idées économiques et sociales*, n° 139, [en ligne], disponible sur <<http://www.educ-revues.fr/ID/AffichageDocument.aspx?iddoc=34743>>, consulté le 23/03/2019.

« JR au Louvre. Le secret de la grande pyramide », sur le site Internet de JR, [en ligne], disponible sur <<https://www.jr-art.net/fr/news/jr-au-louvre-le-secret-de-la-grande-pyramide-0>>, consulté le 18/05/2019.

KUNDERA, Milan, « Quatre-vingt-neuf mots » in *Le Débat*, 1985/5 n° 137, p. 87-118.

LAHIRE, Bernard, « La légitimité culturelle en questions », in DONNAT, Olivier (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, La Documentation française, coll. « Questions de culture », 2003, p. 39-62.

NOVARA Antoinette, « I. Cultura : Cicéron et l'origine de la métaphore latine », in *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n°1, mars 1986. pp. 51-66.

OBADIA, Claude, « La théorie platonicienne de la mousikè : une antinomie politique ? », in *Le Philosophoire*, 2002/3 n° 13, p. 233-242.

O'DEA, Michaël, « Rousseau contre Rameau : musique et nature dans les articles pour l'Encyclopédie et au-delà », in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 17, 1994, p. 133-148.

PECCHIOI TEMPERANI, Alessandra, « Proust et Saint-Simon : du bon usage de la lecture », in *Cahiers Saint-Simon*, n° 26, *Ecrivains lecteurs des Mémoires*, 1998, p. 19-32.

PROGUIDIS, Lakis, « La Fracture esthétique », in *La Nouvelle Revue Française* n° 557, 2001, p. 88-99.

VEZIER, Guilhem, « Sport et classes sociales », [en ligne], disponible sur <<http://www.staps.univ-avignon.fr/S1/UE3/Sociologie/Docprisedenotechap3sportetclassessociales.pdf>>, consulté le 16/04/2019.

Dictionnaires et encyclopédies

ATILF, *Trésor de la langue française informatisé*, [en ligne], disponible sur <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>, consulté le 12/02/2019.

AUGE, Claude (dir.), *Nouveau Larousse illustré. Dictionnaire universel encyclopédique*, Paris, Librairie Larousse, 1897-1904.

AUGE, Claude (dir.), *Larousse du XX^e siècle*, Paris, Librairie Larousse, 1928-1933.

Dictionnaire de l'Académie française, huitième édition, 1932-1935, [en ligne], disponible sur <<https://academie.atilf.fr/8/>>, consulté le 15/02/2019.

Dictionnaire de l'Académie française, neuvième édition en cours, [en ligne], disponible sur <<https://academie.atilf.fr/9/>>, consulté le 15/02/2019.

GAFFIOT, Félix, *Dictionnaire latin-français*, Librairie Hachette, 1934.

Grand Larousse encyclopédique, Paris, Librairie Larousse, 1960-1964.

Grand Larousse universel, Paris, Larousse, 1995 [édition originale : 1985].

GRIMAL, Pierre, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, Presses universitaires de France, 1951.

LALANDE, André, *Dictionnaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France, 1926

LAROUSSE, Pierre (dir.), *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle*, Paris, Administration du grand Dictionnaire universel, 1866-1876.

MESURE, Sylvie et SAVIDAN, Patrick (dir.), *Le Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », 2006.

MORFAUX, Louis-Marie, *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, Paris, Librairie Armand Colin, 1980.

REY, Alain (dir.), *Dictionnaire Historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2010

REY, Alain (dir.), *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2001.

ROBERT, Paul (dir.), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : les mots et les associations d'idées*, Paris, Société du Nouveau Littré, Le Robert, 1978.

Wikipédia, [en ligne], disponible sur <<https://fr.wikipedia.org>>, consulté le 17/04/2019.

Textes institutionnels et documents divers

Concours de recrutement de professeurs des écoles. Epreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury, Académie de Bordeaux, juillet 2018, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/83/6/Rapport_du_jury_-_CRPE_2018_1043836.pdf>, consulté le 28/04/2019.

Concours de recrutement de professeurs des écoles. Epreuves d'admissibilité et d'admission. Rapport du jury, Académie de Bordeaux, juillet 2017, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/DEC_4/07/7/Rapport_du_jury_-_CRPE_2017-1_860077.pdf>, consulté le 28/04/2019.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, [en ligne], disponible sur <<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>>, consulté le 29/04/2019.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, [en ligne], disponible sur <http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_compences_et_de_culture_415456.pdf>, consulté le 12/01/2019.

UNESCO, *Conférence de Mexico sur les politiques culturelles*, Unesco, 1982.

VINCENT-GERARD, Armelle et CHOMET Natacha, *Les Français et la lecture*, Ipsos et Centre national du livre, 2017, [en ligne], disponible sur <https://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/13913/ressource_fichier_fr_les.frana.ais.et.la.lecture.2017.03.20.ok.pdf>, consulté le 07/05/2019.

ANNEXES

Annexe I : Questionnaire réalisé dans le cadre de ce mémoire

Questionnaire sur la culture

1. Année de naissance :

2. Sexe :

3. Votre statut à l'ESPE (étudiant en M1, en M2, professeur stagiaire, autre) :

4. Quel a été votre diplôme le plus élevé avant d'entrer à l'ESPE ?

5. Dans quelle discipline avez-vous obtenu ce diplôme ?

6. Estimez-vous être quelqu'un de cultivé ?

7. Quelle définition s'approche le plus de votre conception personnelle de la culture (cocher une seule réponse) ?

☐ *La culture est un ensemble de connaissances générales sur la littérature, l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts, que doit posséder une personne pour développer et exercer librement son sens critique. Il n'y a qu'une culture, c'est la culture générale. Seul celui qui la possède peut être dit cultivé.*

☐ *Une culture est à la fois le mode de vie et l'ensemble des représentations de la population d'un pays ou d'une civilisation. Le mot « culture » peut d'ailleurs être considéré comme un synonyme du mot « civilisation ». Il n'y a pas une culture mais des cultures (autant qu'il y a de pays et de civilisations).*

☐ *Il peut y avoir autant de cultures qu'il y a de groupes humains. Chacun de ces groupes peut produire sa culture propre, à partir de ses pratiques et de ses représentations spécifiques, par exemple : la culture jeune, la culture rap, la culture d'entreprise, etc. Il n'y a pas lieu d'établir de hiérarchies entre ces différentes cultures, d'ailleurs, un même individu peut relever de plusieurs cultures selon les périodes de sa vie ou les moments de la journée.*

8. Par quel moyen vous cultivez-vous le plus (cocher une seule réponse) ?

- ☐ En lisant des livres
- ☐ En regardant la télévision
- ☐ En écoutant la radio
- ☐ En lisant des revues
- ☐ En lisant des articles sur Internet
- ☐ Je ne cherche pas à me cultiver

9. Pensez-vous qu'il est nécessaire d'être cultivé pour enseigner ?

10. Pensez-vous qu'un enseignant doive bien s'exprimer ?

11. Pensez-vous avoir une belle qualité d'expression ?

12. Parmi les activités énumérées ci-dessous, pouvez-vous dire quelles sont celles que vous pratiquez souvent, rarement et celles que vous ne pratiquez jamais ?

- Faire du sport (préciser lequel) :
- Aller au cinéma :
- Pratique artistique (musique, peinture, etc., préciser) :
- Aller au théâtre, visiter des expositions, etc. :
- Regarder la télévision :
- Surfer sur Internet :
- Lire des livres :
- Jouer à des jeux vidéo :

13. Quelle chaîne de télé regardez-vous le plus ?

14. Quel est votre livre (et/ou auteur) préféré ?

15. Quel est votre style de musique préféré ?

16. Quel est votre réalisateur (et/ou film) préféré ?

17. Quel réseau social fréquentez-vous le plus ?

18. Combien pensez-vous lire de livres par mois ?

19. Dans votre bibliothèque personnelle, y a-t-il plus de livres acquis pour votre plaisir ou pour vos études ?

20. Quel est le dernier livre que vous ayez lu sans lien direct avec vos études, sans obligation ou par plaisir (préciser la date de cette lecture) ?

Annexe II : Evaluation diagnostique en arts visuels

SCULPTURE

1. Comment Auguste Rodin a-t-il baptisé son œuvre ?

A – Le penseur

B – Le songeur

C – L'attente

[Une photographie du *Penseur* figure à côté du texte.]

2. Quel pays a offert la statue de la liberté aux USA ?

A – Royaume-Uni

B – Italie

C – Canada

D – France

[Une photographie de la statue figure à côté de la question.]

3. Laquelle de ces œuvres fait partie des arts premiers ?

A – *Femme noire dansant*, 1968, Niki de Saint-Phalle, résine polyester

B – Sculpture chupícuaro, VII^e - II^e siècle avant J.-C., auteur inconnu, terre cuite

C – *Tête dada*, Sophie Täubner-Arp, bois peint

[Les photographies des trois œuvres figurent sous la question.]

4. Comment se prénomme ce bel éphèbe de Michel-Ange, chef-d'œuvre de la sculpture de la Renaissance ?

A – David

B – Jason

C – Hercule

D – Moïse

[Une photographie du *David* figure à côté de la question.]

5. La Vénus de Milo...

A – n'a qu'un bras et se trouve au Louvre

B – n'a qu'un bras et se trouve à Florence

C – n'a aucun bras et se trouve à Florence

D – n'a aucune bras et se trouve au Louvre

6. Quel Dieu est représenté par cette statue ?

[Une photographie d'une statue de Zeus figure sous la question.]

ARCHITECTURE

7. Quels sont les monuments parisiens parmi ceux représentés ci-dessous ?

[Figurent sous la question des photographies du la tour de Pise, de l'arc de triomphe de la place de l'Etoile, de la porte de Brandebourg, de *Big Ben*, de la tour Eiffel et de la pyramide du Louvre.]

8. Quel est le style architectural de l'abbaye d'Arthous ?

A – Roman

B – Néoclassique

C – Gothique

D – Renaissance

[Deux photographies de l'abbaye figurent à côté de la question.]

PHOTOGRAPHIE

9. Voici une célèbre photo d'un jeune chinois se tenant debout face à des chars chinois lors de l'insurrection en 1989. Où a été prise cette photo ?

A – Sur l'avenue des Champs-Élysées

B – Sur la place Tiananmen

C – Sur Times Square

D – Sur la place rouge

[Une photographie de l'inconnu de la place Tiananmen prise en 1989 figure à côté de la question.]

10. Quel photographe a réalisé cette image ?

A – Anne Geddes

B – Yann Arthus Bertrand

C – Robert Capa

D – Robert Doisneau

[Une photographie de Yann Arthus Bertrand figure à côté de la question.]

BANDE DESSINÉE

11. Qui est le créateur des célèbres aventures d'Astérix le Gaulois ?

A – Franquin

B – Hergé

C – Sempé

D – Goscinny

[Un dessin représentant Astérix figure à côté de la question.]

PEINTURE

12. Les trois couleurs primaires sont :

- A – Le jaune, le vert, le violet
- B – Le bleu, le jaune, le violet
- C – Le jaune primaire, le bleu cyan, le rouge magenta

13. Comment se nomme le modèle de la *Joconde*, tableau réalisé par Léonard de Vinci au début du XVI^e siècle ?

[Une photographie de la Joconde figure à côté de la question.]

14. Qui a immortalisé Marilyn Monroe dans ce tableau en 1962 ?

- A – Pablo Picasso
- B – Auguste Renoir
- C – Andy Warhol
- D – Salvador Dali

[Une photographie d'une sérigraphie de Warhol figure à côté de la question.]

15. A quel mouvement artistique est rattachée cette œuvre de Picasso ?

- A – L'impressionnisme
- B – Le tachisme

C – Le cubisme

D – Le découpage

16. Comment appelle-t-on une représentation d'un artiste (dessinée, peinte, photographiée ou sculptée par l'artiste lui-même ?

17. Qui a peint *Le Radeau de la Méduse* en 1819 ?

A – Géricault

B – Delacroix

C – Vermeer

D – Ingres

[Une photographie du tableau figure à côté de la question.]

Annexe III : Test de positionnement de français

TEST FRANÇAIS ESPE

Texte de Chateaubriand, *Les Mémoires d'Outre-Tombe*, Première partie, livre premier, éditions Le Livre de Poche.

La Vallée-aux-Loups, près d'Aulnay, ce 4 octobre 1811

1 Il y a quatre ans qu'à mon retour de la Terre-Sainte, j'achetai près du 1 hameau d'Aulnay, dans le
2 voisinage de Sceaux et de Châtenay, une maison de jardinier cachée parmi des collines couvertes de
3 bois. Le terrain inégal et sablonneux dépendant de cette maison n'était qu'un verger sauvage au
4 bout duquel se trouvaient une ravine et un taillis de châtaigniers. Cet étroit espace me parut propre
5 à renfermer mes longues espérances ; *spatio brevi spem longam receses* (1). Les arbres que j'y ai
6 plantés prospèrent, ils sont encore si petits que je leur donne de l'ombre quand je me place entre
7 eux et le soleil. Un jour, en me rendant cette ombre, ils protégeront mes vieux ans comme j'ai
8 protégé leur jeunesse. Je les ai choisis autant que je l'ai pu des divers climats où j'ai erré ; ils me
9 rappellent mes voyages et nourrissent au fond de mon cœur d'autres illusions.

10 Si jamais les Bourbons remontent sur le trône, je ne leur demanderai, en récompense de ma fidélité,
11 que de me rendre assez riche pour joindre à mon héritage la lisière des bois qui l' :
12 l'ambition m'est venue ; je voudrais accroître ma promenade de quelques arpents : tout chevalier
13 errant que je suis, j'ai les goûts sédentaires d'un moine : depuis que j'habite cette retraite, je ne crois
14 pas avoir mis trois fois les pieds hors de mon enclos. Mes pins, mes sapins, mes mélèzes, mes cèdres
15 tenant jamais ce qu'ils promettent, la Vallée-aux-loups deviendra une véritable chartreuse. Lorsque
16 Voltaire naquit à Châtenay, le 20 février 1694, quel était l'aspect du coteau où devait se retirer, en
17 1807, l'auteur du *Génie du Christianisme* ?

18 Ce lieu me plaît ; il a remplacé pour moi les paternels ; je l'ai payé du produit de mes
19 rêves et de mes veilles, c'est au grand désert d'Atala que je dois le petit désert d'Aulnay ; et pour me
20 créer ce refuge, je n'ai pas, comme le colon américain, dépouillé l'Indien des Florides. Je me suis
21 attaché à mes arbres ; je leur ai adressé des élégies, des sonnets, des odes. Il n'y a pas un seul d'entre
22 eux que je n' soigné de mes propres mains, que je n' délivré du ver attaché à sa racine, de
la

23 chenille collée à sa feuille ; je les connais tous par leurs noms comme mes enfants : c'est ma famille,
24 je n'en ai pas d'autre, j'espère mourir auprès d'elle.

25 Ici, j'ai écrit *Les Martyrs*, les *Abencerages*, l'*Itinéraire* et *Moïse* : que ferai-je maintenant dans les
26 soirées de cet automne ? Ce 4 octobre 1811, anniversaire de ma fête et de mon entrée à Jérusalem²,
27 me tente à commencer l'histoire de ma vie. L'homme qui ne donne aujourd'hui l'empire du monde à
28 la France que pour la fouler à ses pieds, cet homme dont j'admire le génie et dont j'abhorre le

29 despotisme, cet homme m'enveloppe de sa tyrannie comme d'une autre solitude ; mais s'il écrase le
30 présent, le passé le brave, et je reste libre dans tout ce qui a précédé sa gloire.

31 La plupart de mes sentiments sont demeurés au fond de mon âme, ou ne se sont montrés dans mes
32 ouvrages que comme appliqués à des êtres imaginaires. Aujourd'hui que je regrette encore mes
33 chimères sans les poursuivre, je veux remonter le penchant de mes belles années : ces Mémoires
34 seront un temple de la mort élevé à la clarté de mes souvenirs.

Notes

(1) : Cette phrase d'Horace (*Odes* 1, XI) signifie : « Nous durons si peu : retranche les longs espoirs ».

(2) : Il s'appelait François-René. La fête de Saint François d'Assise se célèbre le 4 octobre. Châteaubriand est entré à Jérusalem le 4 octobre 1806.

QUESTIONS SUR LE TEXTE

I. Grammaire, orthographe

Q 1 Ligne 6, on met un « s » à « plantés » parce que :

- A- Le sujet du verbe est au pluriel
- B- Après un auxiliaire, on accorde toujours le participe passé
- C- Le COD est placé avant le verbe
- D- Le pronom adverbial « y » est placé avant le verbe
- E- Parce que plantés est attribut de « prospèrent »

Q 2 Ligne 6, « que je leur donne de l'ombre » est une proposition subordonnée

- A- Relative
- B- Complétive
- C- Infinitive
- D- Circonstancielle
- E- Participiale

Q 3 Ligne 11, à la place du blanc il faut écrire

- A- environnes
- B- environe
- C- environne
- D- environnent
- E- environent

Q 4 Ligne 12, le temps et le mode de « je voudrais » sont

- A- présent du conditionnel
- B- passé antérieur de l'indicatif
- C- futur simple de l'indicatif
- D- futur antérieur de l'indicatif
- E- imparfait de l'indicatif

Q 5 Ligne 18, à la place du blanc il faut écrire

- A- chant
- B- chants
- C- champ
- D- chans
- E- champs

Q 6 Ligne 22, à la place des blancs il faut écrire

- A- ais
- B- ait
- C- aies
- D- aie
- E- ai

Q 7 Ligne 28, « dont » est

- A- un adverbe
- B- une préposition
- C- un pronom relatif
- D- une conjonction de coordination
- E- une conjonction de subordination

II. Lexique

Q 8 Ligne 15, dans « mes pins, (...) mes cèdres tenant jamais ce qu'ils promettent,... » « jamais » signifie

- A- A jamais
- B- Un jour
- C- Déjà

D- A aucun moment

E- Parfois

Q. 9 Ligne 28, le mot « abhorre » pourrait être remplacé par

A- déteste

B- apprécie

C- aime

D- dédaigne

E- adore

Q 10 Ligne 30, le mot « brave » dans « le passé le brave » pourrait être remplacé par

A- courageux

B- s'oppose à lui

C- fuit

D- décourage

E- renie

Q 11 Ligne 33, le mot « chimères » pourrait être remplacé par

A- projets

B- voyages

C- amours

D- rêves

E- souvenirs

III. Compréhension du texte/culture générale

Q 12 Chateaubriand est né au :

A- XVI^e siècle

B- XVII^e siècle

C- XVIII^e siècle

D- XIX^e siècle

E- XX^e siècle

Q 13 Ligne 17, l'auteur du *Génie du Christianisme* est

A- Victor Hugo

B- L'auteur lui-même

C- Voltaire

D- Zola

E- Flaubert

Q 14 Lignes 5 et 6, dans la phrase : « Les arbres que j'y ai plantés prospèrent, ils sont encore si petits que je leur donne de l'ombre quand je me place entre eux et le soleil. », la virgule pourrait être remplacée par :

A- parce que

B- si bien que

C- pourtant

D- en conséquence

E- donc

Q 15 – Ligne 15, « La Vallée-aux-Loups deviendra une véritable chartreuse. » signifie

A- un endroit préservé, à l'écart du monde

B- un lieu de plaisir

C- un lieu sans arbres

Q 16 Lignes 27 et 28, qui est l'homme dont parle la phrase : « L'homme qui ne donne... précédé sa gloire ? »

A- L'auteur

B- L'empereur Napoléon III

C- Moïse

D- Un inconnu

E- l'empereur Napoléon I^{er}

QUESTIONS INDEPENDANTES DU TEXTE

I. Grammaire, orthographe

Q 17 Quel est l'adjectif correctement orthographié ?

A- Communicant

B- Fatigant

C-Négligeant

D- Excellent

E- Somnolent

Q 18 « Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit. »

Le verbe « fit » est

A- au passé simple de l'indicatif

B- à l'imparfait du subjonctif

C- au présent du subjonctif

Q 19 Quelle est l'orthographe correcte ?

A1- Quoi qu'il dise, il a tort./A2- Quoiqu'il dise, il a tort.

B1- Quand à elle, elle ment souvent./B2 Quant à elle, elle ment souvent.

Q 20 Quelle est l'expression qui comporte une incorrection (orthographique, syntaxique ou grammaticale) ?

A- C'est moi qui arriverai le premier

B- C'est lui qui sortira le dernier

C- C'est elle qui réussira le mieux

D- C'est toi qui restera pour fermer

E- C'est lui qui changera de place

Q 21 Quel est le nom de genre masculin ?

A- éloge

B- épitaphe

- C- antichambre
- D- hécatombe
- E- stalactite

II Lexique

Q 22 « Ce n'est pas une sinécure » signifie

- A- Ce n'est pas compliqué
- B- C'est une partie de plaisir
- C- Ce n'est pas une mince affaire

Q 23 « Démentir une allégation » signifie

- A- Elever des doutes sur un droit
- B- Déclarer faux ce qui est présenté comme vrai
- C- Refuser de reconnaître un élément dont la véracité est affirmée

Q 24 Les mots soulignés confèrent-ils un sens exact aux phrases : (vrai/faux)

- Sa vision du monde est manichéenne : tout est très mal. V/F
- Il était éclectique dans ses lectures : il refusait de lire des romans et des essais. V/F
- C'est une personne débonnaire : elle est vraiment bienveillante et pacifique. V/F
- « Il nous a quittés » est un euphémisme pour « il est mort ». V/F

Q 25 Quelle est la phrase exprimant le sens implicite du verbe *se douter* dans la proposition suivante : « Pierre se doute que Jacques viendra. »

- A- Jacques ne viendra pas
- B- Jacques viendra effectivement
- C- Jacques ne peut pas venir
- D- Jacques ne veut pas venir
- E- Jacques a peu de chances de venir

III Culture générale

Q 26 Eugène Ionesco a écrit :

A- *La Cantatrice chauve*

B- *La Chartreuse de Parme*

C- *Le Lys dans la vallée*

D- *Méditations poétiques*

Q 27 Dans quel pays se trouvent les ruines de la cité antique de Carthage ?

A- En Grèce

B- En Italie

C- En Roumanie

D- En Espagne

E- En Tunisie

Q 28 « Mignonne, allons voir si la rose... » est un vers de

A- La Fontaine

B- Lamartine

C- Hugo

D- Musset

E- Ronsard

Q 29 Trouvez l'intrus dans la liste suivante : Flaubert a écrit :

A- *L'Education sentimentale*

B- *Madame Bovary*

C- *Bouvard et Pécuchet*

D- *Le Lys dans la vallée*

E- *Salammbô*

Q 30 Classez par ordre chronologique les 7 auteurs dont les noms suivent

Corneille - Hugo - Marot - Montaigne - Montesquieu - Proust - Sartre