

Nous avons demandé à Jacques Berchadsky de participer à la réflexion menée lors du congrès de l'AFL et dans nos colonnes sur cette notion de culture commune au centre des directives officielles concernant notamment l'enseignement primaire.

Culture partagée

La notion de culture est au centre des derniers textes accompagnant les nouveaux programmes pour l'école primaire (février 2002). Qu'il s'agisse de l'école maternelle : « *La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture.* » (p.49), « *Se familiariser avec le français écrit et construire une première culture littéraire* » (p.78), « *les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite.* » (p.80), « *des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire la première culture littéraire, appropriée à son âge dont l'enfant a besoin.* » (p.81), « *l'expression graphique peut en effet s'appuyer sur une culture très développée dans de nombreuses aires culturelles qui pour des raisons diverses ne privilégient pas la figuration.* » (p.86) ou de l'école élémentaire : « *L'école doit susciter le plaisir de contempler la beauté. Elle doit donner les repères culturels nécessaires.* » (p.10) « *Les élèves découvrent les réalités et la culture des pays ou de la région où cette langue est parlée.* » (p.30) « *L'écoute d'œuvres permet de construire des références culturelles et esthétiques.* » (p.31) « *Des classes à parcours artistique et culturel sont organisées.* » (p.31), « *La littérature donne des références communes et constitue la base d'une culture partagée.* » (p.34), « [l'éducation artistique] : *une liste d'œuvres de référence constitue les bases d'une culture commune.* » (p.40), « *comme dans le cycle précédent, l'éducation musicale se partage entre culture de la voix et culture de l'oreille.* » (p.41) « [...] *la place des pratiques physiques et sportives dans nos cultures* » (p.43) « **Une culture scolaire partagée.** » (p.47), « *c'est à ce prix que l'école permet à l'élève d'acquérir le socle culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.* » (p.49) « *la maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraire, historique et géographique, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques.* » (p.49), « *La volonté de développer une culture littéraire forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres.* » (p.55). « *Le programme du*

cycle 3 permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. » (p.185)

S'il ne s'agit pas d'une recension exhaustive, le nombre de citations indique à quel point les nouveaux programmes prétendent tout à la fois s'inscrire dans la culture et être moteur d'une appropriation culturelle. Reste à savoir ce qu'on entend par culture, faute de quoi on risque bien de tomber dans la notion /opinion /obstacle¹ et les lieux communs qui s'y rattachent, du type « le choc des cultures » ou « la culture, c'est ce qu'il reste quand on a tout oublié » ou encore « avoir une solide culture » ou « n'avoir aucune culture ». Il serait regrettable que les programmes officiels de l'enseignement primaire véhiculent un vocabulaire dont l'imprécision sémantique ne pourrait que conduire à la confusion par rapport aux objectifs éducatifs qu'ils définissent. Cela invite à revenir sur ce terme trop souvent galvaudé : qu'est-ce donc que la culture ?

À la différence de la langue française, la langue allemande possède trois mots pour traduire ce que nous indiquons en un seul : « *Anbau* », « *Bildung* », et « *Kultur* ». L'intérêt de cette distinction est de mettre en lumière les rapports complexes qui se nouent à l'intérieur de ce que l'on nomme la culture. Si « *Anbau* » désigne la culture au sens du travail agricole, « *Bildung* » signifie culture au sens de formation, d'éducation tandis que « *Kultur* » renvoie plus spécifiquement au champ de la production intellectuelle. Sans entrer dans une analyse philologique fine, les distinctions sémantiques que suggère la langue allemande sont l'occasion de mettre en lumière les différentes dimensions de la notion de culture et les contradictions qui la traversent.

● Culture commune : le travail, les outils

« *Anbau* » rappelle que la culture renvoie aux fondements même de la survie de l'humanité : le travail. Par travail, entendons la forme spécifique de l'activité humaine qui consiste à transformer la nature en vue de la satisfaction des besoins de l'espèce. Rappelons que cette forme spécifique en passe par la production d'outils qui est au fondement de la rupture de l'humanité avec l'ensemble des espèces animales, y compris les hominidés. En effet, l'outil constitue tout à la fois un moyen et une fin : si l'outil est moyen pour transformer la matière première en produit de consommation, il est d'abord lui-même le produit d'un processus complexe de transformation d'une matière première. Ce qui distingue la production des outils de tout autre forme de production, c'est que les

¹ On se réfère ici à l'analyse menée par Bachelard sur l'opinion première comme obstacle à la connaissance.

outils ont une double signification sociale : en tant qu'objet de production, ils constituent une finalité pour l'activité qui les produit mais, en tant que moyens de production, ils n'ont de signification que de l'activité qui les met en œuvre pour d'autres productions. À la différence de toute autre production qui disparaît dans la consommation, les outils retrouvent vie dans leur consommation : quelles que soient la distance historique et la différence fondamentale de mode de production qui séparent le chopper de la moissonneuse-batteuse-lieuse en passant par la houe et l'araire, ce qui caractérise les outils, c'est qu'ils survivent au processus de production et de consommation. Les outils échappent totalement aux individus qui les produisent. Et, par un de ces renversements dont seule l'histoire humaine est capable, les hommes ne deviennent vraiment humains qu'à partir du moment où les outils leur imposent d'apprendre à être ce qu'ils seront. Ainsi, pour chaque génération, les outils accumulés incarnent du travail passé, c'est le travail vivant qui les ressuscite des morts par l'acquisition du savoir-faire que leur fonction technique impose. Comme toute résurrection, la résurrection des outils ne peut jamais se faire à l'identique ; et, si chaque génération se voit imposer par les morts d'être ce qu'elle est, son travail vivant n'a de cesse que de profaner cet héritage : tel est le mouvement qui fait qu'en apprenant l'usage des outils existants, chaque génération les transforme, les multiplie, les spécialise pour économiser du temps de travail et étendre toujours plus loin le champ des productions. Le chopper, l'araire et la houe trouvent place au musée de l'homme comme probablement les premières moissonneuses-batteuses-lieuses au musée de l'industrie, mémorial pour un travail humain passé et dépassé par le travail vivant. De là le rapport immédiat entre l'outil et la division sociale du travail. Plus le travail spécialise les outils, plus le processus de travail vivant se divise en tâches spécialisées qui imposent des liens de plus en plus étroits entre les producteurs : prend-on suffisamment la mesure du chemin parcouru entre la multi-fonctionnalité des outils et des tâches des communautés agraires antiques et la division internationale du travail qui, non seulement rend chaque travailleur dépendant de l'autre sur une chaîne de production, mais, de surcroît, rend dépendant l'ensemble des travailleurs liés à une chaîne de l'ensemble des travailleurs liés à une autre chaîne située géographiquement à des milliers de kilomètres ?

En prenant pour point de départ d'une analyse de la culture son sens étymologique, le travail agricole (*bebauen*), nous sommes bien plongés dans une première série de contradictions propres à la culture : le rapport entre travail mort et travail vivant, le rapport entre l'unité d'un processus et la division des tâches. De ces contradictions, il résulte que, par le travail, les hommes s'arrachent définitivement à la sphère

du temps biologique pour entrer dans la sphère du temps historique dont ils sont eux mêmes producteurs. Là encore, la langue allemande donne de riches indications sémantiques : « *bebauen* » qui signifie « cultiver » a aussi pour sens « construire/structurer ». Ainsi, la première forme de la culture est bien le travail productif par lequel les hommes, en produisant leurs moyens de survivance, et surtout leur moyens de production, construisent/structurent aussi leur propre réalité humaine. De ce point de vue, la notion de culture commune ou de culture partagée a un sens fort qui semble assez peu pris en compte par les programmes officiels : comme l'a si finement analysé A. Leroy Gourhan², à travers les outils et les traces qu'ils laissent, nous accédons à la culture qui nous relie au commencement de l'humanité par ses premières productions tant matérielles que symboliques mais aussi aux différents moments de son développement, aux formes de domination, aux luttes, aux déchirements successifs, aux révolutions libératrices qui en ont constitué et en constituent les histoires ; ce sont les outils, en tant qu'ils matérialisent les formes du travail, de son organisation et de sa structuration, qui indiquent les rapports sociaux concrets que les hommes animaient et animent entre eux. Quand on évoque les outils, il s'agit de marquer de façon forte la place que prennent les moyens de production dans toute la complexité structurante de travail social qu'ils présupposent. Mais il ne s'agit pas d'occulter les formes symboliques que constituent le langage oral puis le langage écrit et toutes les formes de langages esthétiques dans lesquelles se matérialise la conscience que les hommes se forgent de la réalité qu'ils produisent en produisant leurs propres moyens de vie ; il s'agit tout au plus de rappeler l'étroite dépendance qui existe entre les formes matérielles de la production et les formes symboliques qui les reflètent.

● Du commun au contradictoire : la culture comme formation sociale

C'est bien cette complexité structurante que traduit le terme allemand de « *Bildung* ». La culture ici prend le sens de formation. La culture est alors conçue comme formation sociale, c'est-à-dire « *une réalité historique composée d'un mode de production déterminé et de l'ensemble des rapports non-économiques qui se sont développés sur la base de ce mode de production et lui correspondent* »³. De ce point de vue, il s'agit tout autant de la formation sociale dans son ensemble que de la formation des individus qui la composent. Le terme de « *Bildung* » a le mérite d'attirer l'attention sur une nouvelle contradiction, celle que Marx a notée dans la VI^{ème} Thèse sur Feuerbach : « *l'essence humaine n'est pas une abstraction inhérente à l'individu isolé. Dans sa réalité, elle est l'ensemble des rapports sociaux.* » Chaque individu ne devient humain

que par l'appropriation des savoir-faire humains historiquement accumulés. Ce que l'institution scolaire a remis au goût du jour au nom de la psychologie cognitive sous la notion d'apprentissage ne fait que rappeler que ce qui constitue la spécificité des individus humains, c'est de devoir tout apprendre, y compris les caractéristiques biologiques propres à l'espèce : la locomotion, la communication et la reproduction. Ainsi, chaque individu constitue l'unité formée d'un ensemble complexe de rapports sociaux extérieurs et qui ont été intériorisés.

Chaque génération d'hommes trouve toutes prêtes les conditions de la production tant du point de vue matériel (outils) et organisationnel (division sociale du travail) [rapports économiques] que du point de vue des rapports non immédiatement économiques (les rapports sexuels, familiaux, intellectuels, etc.). Et chaque génération se conforme aux outils et à la division du travail dans laquelle elle advient dans un monde déjà humanisé. Et chaque génération, en se conformant (en se formant avec), transforme (transforme, forme au-delà) ces conditions de production et leur organisation. La culture, conçue comme formation (Bildung), doit alors être entendue comme la totalité de la réalité sociale actuelle, produit d'un processus historique mais aussi comme réalité sociale en devenir porteuse de réalités nouvelles que développeront et créeront les générations à venir. La notion de culture commune, qui pouvait être opératoire quand il s'agissait de dégager les fondements les plus généraux (donc les plus abstraits) de toute production sociale humaine, devient alors une notion pauvre et totalement inopérante pour comprendre les différentes déterminations des formations sociales, des individus qui les composent, dans le processus de leur développement historique. La notion de culture commune interdit de penser la contradiction fondamentale qui fait que l'unité des rapports sociaux de production s'incarnent dans une multiplicité d'individus qui occupent des rôles, des places totalement différents et opposés. La notion de culture commune interdit de penser que chaque individu ne forme son identité individuelle qu'en s'appropriant des formes sociales générales (outils, langage, etc.). La notion de culture commune occulte totalement que chaque formation sociale se développe sur des bases contradictoires et, jusqu'à nos jours, sur des bases essentiellement inégalitaires. La notion de culture commune occulte que ce qui constitue une formation sociale, ce sont des groupes sociaux opposés dans lesquels se génèrent des individus qui, eux-mêmes, se forment par des processus d'identification contradictoires dans le champ de la formation sociale qui les produit.

L'étymologie du terme français de culture offre une excellente illustration de ce rapport complexe que constitue la «Bildung» en tant que formation sociale qui articule l'en-

semble du développement des rapports sociaux et le développement des individus. Le mot culture trouve ses racines aussi bien matérielles que symboliques dans le verbe latin «colere» qui signifie d'abord l'activité de production agricole mais qui, dans les rapports de production de la Rome antique, va engendrer l'ensemble des termes liés à la pratique sociale de la colonisation. Ainsi la «colonia» qui est la propriété agricole est aussi la colonie au sens où l'emploie Cicéron quand il préconise : «colonias collocare in locis idoneis» («établir des colonies dans des lieux propices») ; il faut entendre par «propice» tout autant la fertilité de la terre que la puissance productive et la faiblesse guerrière des populations conquises militairement. Du côté culture commune, la préconisation de Cicéron nous rappelle que l'histoire constitue le continuum de l'organisation des hommes en société, du côté culture commune, elle nous rappelle que la production constitue le ciment de cette histoire, du côté culture commune, la préconisation de Cicéron rappelle César et sa *Guerre des Gaules*, épopée militaire qui s'inscrit dans le combat pour la domination économique, sociale, politique et idéologique d'une classe sociale au sein d'une formation sociale. À l'opposé de «la culture commune susceptible d'être partagée» selon l'expression des I.O. de l'enseignement primaire, Cicéron nous rappelle la violence des conquêtes, la violence des conquérants quand ils établissent leur pouvoir sur les territoires conquis tout autant que sur les hommes qu'ils réduisent à l'esclavage puis, plus tardivement dans l'histoire, au servage⁴. Sans revenir à une analyse approfondie de la culture coloniale et colonialiste qui a fait l'objet d'une riche littérature, on sait combien une formation économique et sociale colonialiste produit de fractures, tant du point de vue des forces productives et des rapports de production que du point de vue des individus sociaux que ces rapports génèrent.⁵

La culture entendue comme «Bildung», loin de nous conduire à une conception commune de la culture telle que la véhicule la notion de culture commune, invite à différencier

² André LEROY GOURHAN : *Le geste et la parole*. Albin Michel, 1965.

³ M. GODELIER in *Dictionnaire critique du marxisme* dirigé par Bensusan et Labica, PUF, 1982. Il est rappelé dans cet article que Marx utilise plus souvent le terme de formation qui est plus abstrait pour des raisons probables de mode linguistique en philosophie et dans les sciences.

⁴ L'histoire du vase de Soissons qui a nourri les fantasmes historiques de ma génération produisait une culture commune sur l'idée qu'il y avait une justice à se répartir équitablement les produits du pillage et que la transgression de ces règles se payait de la peine de mort. Nous ne sommes pas éloignés de la culture que Alain Minc voudrait commune de substituer l'idée d'équité (inégalitaire) à celle d'égalité. Que l'on se rappelle la culture commune qui imposait aux jeunes Algériens, non seulement les racines gauloises, mais aussi la langue française...

⁵ Que faire d'un texte comme celui de Franz Fanon : *Les Damnés de la terre*, ou de *La Question* d'Henri Alleg du point de vue de la culture commune ?

et à distinguer de façon précise les différentes sphères d'activité qui déterminent une formation sociale. C'est pourquoi il paraît nécessaire, pour des questions méthodologiques, de définir trois sphères par lesquelles se détermine la culture : la sphère économique qui se constitue des forces productives et des rapports de production (Bebauer), la sphère sociale dans laquelle se matérialisent les rapports concrets que les hommes établissent entre eux dans le cadre des rapports de production (Bildung), la sphère politique/idéologique par laquelle se reflète dans les formes symboliques les rapports sociaux et les rapports de production.

● Spécificité de la culture intellectuelle

C'est à cette dernière sphère que se rattache le terme allemand de « Kultur ». La culture, de ce point de vue, constitue l'ensemble des formes symboliques par lesquelles l'activité productive des hommes s'organise dans la conscience sociale qu'ils en ont. La culture est alors le système des idées que se forgent les hommes sur leurs pratiques : idées morales et idées épistémiques ; production de ces idées sous des formes symboliques particulières : l'esthétique littéraire, picturale et graphique, corporelle, musicale, et aujourd'hui audio-visuelle ; la conscience qu'ils ont des formes d'organisation de la vie sociale : la politique. À ce niveau, la culture ne vit pas une vie indépendante de la formation sociale qui la produit. Au contraire, elle en constitue le reflet, avec toute la fidélité mais aussi avec les renversements, les distorsions, les illusions optiques propres au reflet. En cela, la « Kultur » a un certain niveau d'autonomie par rapport à la formation sociale dans laquelle elle se produit. C'est ainsi que l'Iliade et l'Odyssée, malgré la disparition des rapports de productions antiques, malgré la disparition de rapports sociaux de domination de type esclavagiste, reste une œuvre dont le sens nous est aujourd'hui encore pleinement accessible. De la même façon, les spéculations platoniciennes sur le nombre d'or nous sont si peu étrangères qu'elles hantent l'œuvre architecturale de Le Corbusier. La famille, instance sociale de la sexualité à laquelle elle ôte son caractère immédiatement biologique, semble perpétuer des valeurs morales éternelles, lors même que son statut économique et social ne cesse de se modifier. Et la démocratie athénienne reste la référence politique de toute démocratie, même si cette démocratie exemplaire s'appliquait à un mode de production esclavagiste.

Cependant la culture, à ce niveau, a bien une fonction sociale qui la relie pleinement à la totalité de la formation sociale : elle est l'enjeu de luttes de pouvoir et de volonté dominatrice. Par ses formes spécifiques d'expression que sont les formes symboliques, elle permet aussi de gommer, en apparence, les contradictions et les antagonismes que produisent matériellement les rapports de production et les rapports sociaux qui

en résultent. Il s'agit, pour la classe dominante, de faire prévaloir dans la conscience sociale l'universalité transhistorique, voire anhistorique, des valeurs esthétiques, morales et politiques qui justifient son existence. Ainsi se trouveraient sublimés dans le monde des idées tous ces petits conflits mesquins déterminés par la plus vile des matérialités. Ce qui prévaut, c'est l'Histoire dans son unité universelle comme continuum, où les œuvres dialoguent avec les œuvres, où la vertu retrouve la vertu « *in virtute summum bonum ponere* » (« *placer le souverain bien dans la vertu* ». Cicéron), où la démocratie impose toujours plus la démocratie, malgré les profondes inégalités matérielles qui la constituent. Au delà de toutes les inégalité de statut et de rôle, au delà de tout rapport de domination, la Culture fait converger le Beau et le Bien pour former le Citoyen d'hier, d'aujourd'hui et de demain, sur les fondements des valeurs éternelles qui se réalisent en lui.

Sous cette forme, la culture peut apparaître comme totalement indépendante des rapports de production et des rapports sociaux. Tout comme la production d'outils et le langage sont la marque de toute humanité, cette forme de culture, devenue la Culture serait ce qu'il y a de commun et de partagé entre tous les hommes, quel que soit le lieu et quelle que soit l'époque. Oublié que le capital foncier, industriel, financier ne se partage pas, oublié que la vente de la force de travail produit de la valeur gratis pour ceux qui l'achètent, oublié le pillage systématique des matières premières et la misère imposées à des millions d'hommes pour se les approprier. Oublié le mode production esclavagiste au profit de la beauté grecque, du génie philosophique fondateur de la rationalité, de la démocratie politique. Justifiée la violence des conquêtes colonisatrices, puisque fondées sur les bienfaits civilisateurs de la culture. Cependant, la Culture, par cet excès d'indépendance perd du même coup tout caractère d'autonomie par rapport aux différentes déterminations historiques de la formation sociale qui la produit : elle devient le symptôme des conflits qu'elle tente d'occulter. Elle devient littéralement ce qu'un marxisme réducteur désignait sous le terme générique d'idéologie⁶, c'est-à-dire un mode d'action directe sur la conscience sociale pour perpétuer l'ordre des rapports de production et des rapports sociaux. Loin de transcender la matérialité des conflits, la Culture s'inscrit dans le conflit en l'exacerbant. Ce qui s'impose alors, c'est la culture de la classe économiquement et socialement dominante comme Culture de tous. À force de s'éloigner du processus réel, le reflet perd les contrastes, les formes deviennent floues, la lumière indifférenciée. Bref, les formes de la conscience sociale sont en contradiction complète avec les formes matérielles de la société. Ainsi en va-t-il par exemple du concept (objet produit par la pensée) d'Entreprise. Ne parle-t-on pas de culture d'entre-

prise ? L'entreprise n'est-elle pas cet organisme vivant ayant une âme ? L'entreprise ne se bat-elle pas pour sa survie dans l'intérêt de tous ses organes ? Et n'y a-t-il pas un esprit d'entreprise ? Foin des antagonismes de la production où flexibilité, diminution de salaire, rallonge du temps obligatoire de travail se conjuguent avec retraites anticipées et licenciements, où le départ d'une usine pour des lieux plus propices à l'exploitation et aux profits qui en découlent porte le nom euphémique de « délocalisation ». L'Entreprise, ce sont des organes vivants : les patrons qui en constituent la tête, les actionnaires qui en sont les poumons et l'oxygène, les cadres qui constituent le système nerveux et les ouvriers qui forment les organes périphériques ; l'Entreprise, ce sont les investissements et les profits boursiers mais aussi les salaires qui pèsent tant sur son devenir ; l'Entreprise, c'est un siège social, un mécénat, une communication, parfois des usines de production. Ainsi, l'Entreprise devient une entité transcendante qui subsume toutes les réalités humaines dans l'identité de sa vie idéale. Pour être poétique, cette vision Culturelle de l'Entreprise n'en occulte pas moins la vie réelle des salariés et l'ensemble des contradictions auxquelles ils s'affrontent, tant comme force productive que comme êtres sociaux pensants, sentants et ressentants. On sait combien ces contradictions pèsent sur la vie subjective et individuelle. Des productions Culturelles, comme le film *Ressources humaines* ou comme un certain nombre de réalisations de Ken Loach, en constituent de précieux témoignages que la classe dominante n'hésite pas à censurer quand elle le peut.⁷

Ainsi, pas plus que les richesses matérielles produites par un mode de production fondé sur la domination de classe ne sont communes et partagées, pas plus il n'y a de « culture commune susceptible d'être partagée ».

● L'école et la culture

Et, à ce propos, j'entends déjà sourdre l'accusation de populisme et de misérabilisme culturel. Rejeter l'idée de culture commune au nom de l'analyse des formes de domination sociale, n'est-ce pas enfermer la classe dominée dans sa soumission ? Venant d'un enseignant, qui plus est formateur en IUFM, n'est-ce pas la négation de la mission de l'école quant à la réduction des inégalités sociales, n'est-ce pas retourner au déterminisme sociologique dont sont injustement accusés Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron dans *La reproduction* ou encore Baudelot et Establet dans *L'école capitaliste en France* et qui sont parfois eux-mêmes revenus sur les conclusions qu'ils avaient apportées ? L'école, en tant qu'elle est l'école de l'État et non d'une classe sociale, n'a-t-elle pas les moyens de constituer une égalité culturelle qui, dans un avenir lointain, conduira à la société égalitaire où « la fracture sociale », thème qui fit florès le temps d'une

campagne électorale, sera totalement réduite (au sens médical du terme) ?

Il n'est pas étonnant de voir resurgir le mythe d'une école pacificatrice au moment où la crise économique, sociale, politique est d'autant plus forte que les perspectives d'une alternative au capitalisme sont brouillées. On sait que ce que l'on désigne par crise est précisément l'extrême perturbation, voire la situation de rupture de l'ordre existant, lors même que rien ne dessine la perspective d'une organisation nouvelle. Le recours est alors de se réfugier dans l'ordre ancien qui, pour autant, ne parvient plus à contenir les forces antagonistes qui annoncent son effondrement. Malgré tous les bons apôtres de l'école sanctuarisée, de l'école pour tous, force est de constater que l'école ne parvient pas à échapper à la crise et que ce n'est pas là simple fantasme de journaliste en mal de Une.

Il convient de se demander si, précisément, ce n'est pas la volonté d'imposer une culture commune, et partant l'idéalisme philosophique que cette notion sous-tend, qui renforce l'effet de crise. L'école de Jules Ferry, dans son organisation même, avait la cohérence d'éviter l'idée de culture commune, même si elle en défendait verbalement le principe. Ce qui différenciat le lycée de l'école communale, c'était précisément la distribution des forces productives selon des filières distinctes qui avaient assez peu de porosité. Dès lors, l'école se constituait autour de l'identité des classes sociales qu'elle prenait en charge. Si les foies cirrhotiques avaient une place de choix aux côtés des quatre opérations sur les murs des classes de l'école communale, il n'en était pas de même au lycée où se distribuait l'enseignement du latin et du grec. Si on devait apprendre à lire tant au lycée qu'à l'école communale, entendait-on vraiment la même chose quant au savoir lire ?⁸ L'école ne cachait pas la convergence entre salles de classe et classes sociales. Certes, n'allons pas croire que cette

⁶ Ce qui dans une conception réductrice du marxisme a été désigné sous le concept d'idéologie était ce qui s'opposait à la science, étant entendu que le matérialisme historique n'était pas idéologique puisqu'il était scientifique. Une telle approche réduit totalement ce que Marx entend par idéologie, en particulier dans *L'idéologie allemande*. Il semble plus pertinent d'adopter une définition générale de l'idéologie comme système général des idées, reflet des modes sociaux de production dans le champ de la conscience des hommes.

⁷ On sait que le dernier film de Ken Loach : *Sweetie sixteen* a été interdit aux moins de 16 ans en Grande Bretagne. Ce film dresse un tableau des contradictions auxquelles s'affronte une jeunesse populaire fort démunie quant aux perspectives à venir qui lui sont offertes par le mode de production capitaliste.

⁸ Il est assez étrange que les débats vigoureux sur l'illettrisme où certains comme B. Lahire (*L'invention de l'illettrisme*) ont insisté sur les différents degrés de maîtrise de la lecture n'aient pas été l'occasion de mener un travail rigoureux et approfondi sur la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans l'école de la 3^{ème} République

transparence dans la démarcation sociale conduisait à diffuser une autre culture, une culture libératrice. Tout au contraire, nul n'ignore comment cette école diffusait très officiellement dans ses leçons de morale, mais aussi dans ses leçons de chose et dans les livres de lecture suivie, les valeurs dominantes, c'est-à-dire les valeurs de la classe dominante. Nul n'ignore non plus la part « culturelle » qu'a prise l'école dans l'engagement populaire pour la guerre en 1914, contre le pacifisme.

Mais, précisément, ce que met en évidence la transparence de l'école de la 3^{ème} République, c'est qu'on ne saurait penser la « Kultur » indépendamment de la formation sociale (« Bildung ») qui la produit et donc en dehors des rapports de production. La Culture (Kultur) est un rapport social tout comme les rapports de production sont un rapport social. Si la sphère intellectuelle de la culture a un certain degré d'autonomie, il n'y a pour autant aucun caractère d'indépendance de cette sphère des rapports sociaux par rapport aux forces productives et aux rapports de production. Il convient en revanche de concevoir qu'il s'agit d'un rapport social qui a ses propres règles de développement et ses propres normes sociales, au sens où Etienne Balibar écrit que « *le racisme est un rapport social et non pas un simple délire des sujets racistes* » et que « *le racisme est lui-même une histoire singulière, certes non linéaire, qui relie les conjonctures de l'humanité moderne, pour être en retour affectée par elles.* »⁹

Penser la culture comme un rapport social, c'est concevoir que la culture n'est pas un capital social accumulé et achevé (ce que laisserait entendre l'énoncé « *culture commune susceptible d'être partagée* »). Comme le capital économique, la culture est en mouvement et n'a de sens que de se reproduire de façon élargie. Comme le capital économique, la culture est un rapport social d'appropriation et de domination. Pas plus, dans une société capitaliste, le capital social n'est propriété et appropriation collective, pas plus la culture n'est propriété et appropriation collective. Dire que la culture est un rapport social, c'est dire que la culture est le terrain de dominations, de tensions, de luttes pour sa production, sa reproduction et son appropriation.

Dire que la culture, comme sphère d'une formation sociale, est un rapport social, c'est réfuter qu'il y ait un rapport à la culture, comme j'ai eu l'occasion de réfuter qu'il y a un rapport au savoir (selon la thèse de Bernard Charlot et de l'équipe ESCOL, devenue lieu commun de la pédagogie) dans la mesure où le savoir est lui-même un rapport social.

● Rapport social à la culture ou la culture comme rapport social

On mesure mal combien cette conception du rapport au savoir, du rapport à la culture, conforte et renforce les formes de domination sur la production sociale. En effet, il n'y a pas de savoir en général, il n'y a pas de culture en général. Le savoir est toujours une sphère spécifique de la production de savoir, la culture est toujours une sphère spécifique de la production de la conscience sociale. Ainsi, pour reprendre les exemples évoqués plus haut, en ayant des enfants hors de l'institution du mariage ou en divorçant, je participe de la production d'un nouveau rapport familial comme instance sociale des rapports sexuels. Il ne s'agit pas d'un rapport à la culture de la famille, il s'agit bien de produire un nouveau rapport social historique, par rapport à l'histoire singulière de la famille dont on sait qu'elle n'est pas indépendante de l'ensemble des rapports de production et, partant, des rapports de domination. Rappelons ici que la jeune révolution soviétique avait abrogé le mariage en tant qu'institution de reproduction des valeurs de domination de la bourgeoisie sur la structure familiale. L'échec de cette mesure contribue à éclairer comment la domination a une existence spécifique dans les différentes sphères de la production et comment les formes de domination culturelles/intellectuelles peuvent résister de façon contradictoire au bouleversement des rapports de production. On ne peut s'empêcher d'associer le retour au mariage dans l'URSS de Staline et la façon dont les rapports familiaux apparaissent comme naturellement déterminés par le biologique. Cela rappelle avec quelle facilité sont mis en corrélation échec scolaire et séparation des parents, corrélation fondée sur une causalité invérifiable, sauf à prétendre sauver les valeurs éternelles de la famille, quelles que soient les raisons profondes qui en constituent la crise. De la même façon, que penser de la crainte de professeurs des écoles stagiaires de faire lire l'album *Le démariage de Babet Coole* à leurs élèves sous prétexte de la menace des parents ? Qu'on décline toutes les conséquences du rapport social que constitue la culture dominante de la famille et on verra se jouer les rapports de domination homme/femme, tant dans la destinée scolaire et dans la destinée professionnelle que dans le partage des tâches économiques.

De la même façon, soit on conçoit la culture comme rapport au politique, soit on conçoit que la politique est bien, dans la sphère culturelle, un rapport social. De ces deux façons de voir, il résulte que ce n'est pas la même démocratie, celle pour laquelle se battent les ouvriers et celle qu'impose la bourgeoisie. Si, pour la bourgeoisie, la démocratie doit constituer un rapport de tous à la politique en tant qu'ordre social dominant, pour les ouvriers la démocratie est une

lutte permanente pour parvenir à arracher des morceaux de pouvoirs : luttes qui émaillent toute l'histoire du mouvement ouvrier, avec ses avancées et ses régressions. Prend-on la mesure des luttes menées par les ouvriers pour se constituer en classe sociale, pour produire les formes symboliques de cette identité, pour constituer une histoire spécifique qui s'oppose à l'Histoire Universelle imposée par la classe dominante, luttes qui en passent par une bannière : le marteau et la faucille ; un hymne : l'Internationale ; des événements historiques immortalisés : la Commune de Paris, la révolution soviétique, la Longue marche, ... ; des noms héroïques : Rosa Luxembourg, Lénine, Louise Michel... ; des martyrs : Guy Moquet, Julius et Ethel Rosenberg, Salvador Allende) ? Prend-on la mesure des armes culturelles mises en œuvre, conjointement aux armes matérielles, par la classe dominante pour détruire, jour après jour, cette prise de pouvoir de la classe dominée sur elle-même afin de renverser les rapports de domination auxquels elle est soumise ? Prend-on la mesure des mobilisations qui ont été nécessaires depuis plus de deux siècles pour que la classe dominée se donne des organisations (partis politiques, syndicats), moyens structurels de son combat ? On sait les incessantes divisions dont ces organisations sont traversées sous la pression violente de la classe dominante (interdits syndicaux, création de syndicats par les patrons, emprisonnements d'élus ouvriers, etc.). Mais, si ces phénomènes sont pleinement lisibles dans la matière historique, ce qui l'est moins, c'est la façon dont, par exemple, en créant les catégories verbales de couches défavorisées, d'émigrés, puis d'immigrés, la classe dominante détruit brutalement la cohérence du rapport social qui s'est noué dans l'identité de classe, moyen pour combattre la domination tant dans la sphère économique que dans la sphère culturelle-intellectuelle. Il s'agit, dans ce combat, de déstructurer une identité durement conquise au profit d'une diffusion incohérente de la dénomination des membres de la classe ouvrière : se définir comme ouvrier devient secondaire car il serait essentiel de se définir par rapport à une identité nationale (émigrés, puis immigrés) ; se définir comme prolétaire (producteur qui n'est propriétaire que de sa force de travail) devient secondaire car il serait essentiel de se définir par rapport à l'inégal accès aux faveurs (richesses) sociales qui sont prétendues s'offrir pourtant équitablement à tous. Ainsi va-t-on de la conscience de classe des ouvriers/prolétaires durement acquise dans des combats successifs, à la conscience de l'émigré qui a fui son pays, sa nation, sa patrie pour survivre, jusqu'à la conscience de l'immigré qui vient envahir mon pays, ma nation, ma patrie, même si comme moi il est ouvrier.

Cela conduit à revenir sur le concept de rapport, dans la mesure où le sens qu'on lui donne détermine des théories et

des pratiques totalement opposées. Soit on en fait usage, à la manière de Bernard Charlot et de Jean-Yves Rochex et du groupe ESCOL, comme « rapport à... » : rapport à la culture, rapport au savoir ; soit on en fait usage avec un déterminatif qui a fonction de spécifier le type du rapport, « rapport de... » rapport de force, rapport de classe ou encore rapport social, rapport scolaire, rapport professionnel, rapport amoureux. Dans un cas, le concept de rapport désigne un mouvement vers un objet que l'on attribue à ce mouvement, dans l'autre cas le concept de rapport implique le mouvement de l'objet lui-même par ceux qui le produisent et le pratiquent. On saisit toute la différence qui sépare le fantasmatique rapport à l'amour de Emma Bovary et le rapport amoureux de Thérèse Raquin ; sur un tout autre terrain de socialité, on voit bien la différence qui se joue entre le rapport à l'école et le rapport scolaire : dans un cas, l'école est donnée comme une institution-objet sans histoire, réifiée dans l'éternité et à laquelle les individus doivent se conformer ; dans l'autre cas, l'école est une institution qui régule le rapport social qui s'y instaure entre les individus. Nous sommes alors au cœur des contradictions propres aux institutions sociales : l'institution se constitue d'un ensemble d'individus organisés et structurés dans une pratique par rapport à un objet qu'ils contribuent à constituer et à travers lequel ils se reconnaissent et sont reconnus par la société tout entière. L'institution reflète alors les conflits qui opposent les individus dans leurs intérêts et leurs conceptions. L'institution apparaît clairement comme le produit de la société à laquelle elle appartient.

Ainsi en va-t-il de la culture. Quand les programmes de l'école primaire avancent la notion de culture partagée, ils s'inscrivent dans la logique théorique et pratique du rapport à la culture et, par là, dénie la culture comme rapport. Il en résulte que la culture apparaît comme un univers indépendant de toutes les autres formes sociales. En tant que telle, la culture se définit comme une institution normative : « *l'école doit susciter le plaisir de contempler la beauté* », objet de contemplation passive, dont le contenu n'est autre que l'éternité de l'idée platonicienne. « *Les textes lus en cycle 3 sont choisis parmi ceux qui sont répertoriés dans la bibliographie (...) Elle comporte des "classiques de l'enfance" souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération.* » (I.O., p.186). On le voit, la Beauté, comme idée contemplative autonome s'érigeant en valeur absolue, permet d'évaluer des œuvres, ici littéraires, qui forment le lien culturel entre les hommes par la reconnaissance unanime et transhistorique de leur qualité esthétique. Foin de la culture

⁹ Etienne Balibar, Immanuel Wallerstein : Race, nation, classe. Les identités ambiguës. La Découverte, 1997.

comme rapport social vivant et agissant dans les différentes sphères de la production sociale.

On voit d'emblée la limite d'une telle conception. D'une part la culture, ainsi conçue, ignore radicalement que la première forme de la culture s'inscrit dans l'acte de production constitutif des rapports sociaux ; par conséquent, elle rejette hors de la sphère culturelle ce qui pourtant pourrait fonder, comme nous l'avons vu, la seule signification cohérente de la culture commune : le travail et les outils. D'autre part, en désignant sous la notion de culture les seules productions intellectuelles (Kultur), cette conception refuse d'envisager le rapport vivant que les productions intellectuelles entretiennent avec les forces productives et les rapports de production. Ainsi feint-on d'ignorer de façon résolue que les œuvres intellectuelles sont aussi des « opera » (travail, activité) qui ne cessent de transformer les œuvres passées en reflétant de nouveaux rapports sociaux et en contribuant, dans leur sphère spécifique, à nouer ces transformations : ce qui n'est pas transmis de génération en génération, c'est le travail intellectuel nouveau qui subvertit en ses œuvres les œuvres de l'héritage du passé. Enfin, cette conception de la culture, en ignorant la culture comme rapport social, renforce l'illusion consumériste de la culture intellectuelle : d'un côté les producteurs, de l'autre les consommateurs qui seraient en situation d'interaction selon la conceptualisation dominante (interaction, dans le livre, de l'auteur et du lecteur, interaction, dans l'œuvre musicale, du compositeur et de l'auditeur, interaction, dans l'œuvre visuelle, du peintre et du public). Dès lors, on interdit de penser que la condition d'accès à cette culture intellectuelle, comme à toutes les autres formes de cultures, c'est l'appropriation par l'acte de production. Cela suppose d'assimiler (consommer) les œuvres déjà produites pour en produire de nouvelles. Loin de toute interaction, on est dans un processus contradictoire dans lequel producteur et consommateur sont les pôles opposés du même agent social.

Ainsi, cette conception de la culture elle-même est une prise de position dans le champ de la culture, au sens large de Bildung. Elle reflète, en les ossifiant et en les naturalisant, les rapports sociaux dominants : rapports capitalistes qui, en opposant les propriétaires des moyens de productions aux forces de travail qui produisent de la valeur, ne cessent d'opposer les producteurs à leurs productions, le travail manuel au travail intellectuel. On le voit bien ici, il n'est pas question que l'École apprennent aux élèves à être producteurs de culture intellectuelle, ce dont il est question, c'est que tous les élèves, sans distinction de statut et de rôle social, révèrent La Culture intellectuelle, en accepte la valeur suprême et s'y soumettent pour que, seuls, les meilleurs, accédant aux vraies valeurs, puissent l'enrichir de nouvelles productions. Bref, ce dont il est question, c'est de faire pleinement jouer

à la culture intellectuelle une fonction de domination dans la reproduction des rapports sociaux dominants, en la présentant comme indépendante de tous les rapports sociaux, en l'éternisant, en la constituant comme valeur idéale et idéelle du Bien, du Beau, du Bon.

● Y a-t-il une culture bourgeoise et une culture ouvrière ?

Ainsi le concept de « rapport à... », dans le champ social, ne peut être qu'un rapport de domination qui tente de convaincre le dominé du bienfait universel, intemporel, voire naturel, des valeurs qui reproduisent les rapports de domination. C'est par là que peut s'éclaircir, d'une part, la question de la diversité des cultures dans une même société et, d'autre part, la question de l'opposition entre culture bourgeoise et culture ouvrière qui a souvent fait débat au sein du mouvement ouvrier. En ce qui concerne l'opposition culture bourgeoise/culture ouvrière, on sait à quelle impasse on est conduit quand on tente de classer les productions culturelles intellectuelles selon le critère de cette opposition : *La Recherche du temps perdu* est-elle culture bourgeoise contre le *Jean Christophe* de Romain Rolland ? Y a-t-il corrélation entre les engagements politiques et idéologiques des producteurs et leurs productions (Picasso contre Braque) ? Y a-t-il un style bourgeois en écriture, en peinture, en musique, en architecture, etc. ? Le philosophe idéaliste serait-il par nature philosophe bourgeois contre le philosophe matérialiste (Bergson/Politzer, Sartre/Nizan, Foucault/Althusser). On le voit, ces questions sont vaines parce que ce qui se joue, ce n'est point l'opposition et l'affrontement entre deux cultures intellectuelles mais bien l'opposition et l'affrontement dans la façon dont les individus sociaux sont tous des agents culturels-intellectuels. D'une part, toute œuvre est traversée d'une tension en tant qu'elle reflète les contradictions d'une formation sociale déterminée : pas plus il n'y a de philosophes radicalement matérialistes, pas plus il n'y a de philosophes radicalement idéalistes, par contre toute production philosophique est traversée de l'opposition matérialisme/idéalisme. Ainsi en va-t-il des autres productions culturelles-intellectuelles. Si l'opposition culture bourgeoise/culture ouvrière n'est pas opératoire, ce qui l'est par contre, c'est la façon dont on conçoit la culture-intellectuelle : on peut formuler que ce qui est par nature bourgeois, c'est de faire prévaloir l'idée de « **rapport à la culture** ». Plus généralement, cette conception ne peut être que la conception de la classe dominante dans l'ensemble des formations sociales traversées par une lutte de classe sociale. Que signifie rapport à la culture si ce n'est que l'on fait prévaloir par là le produit sur le processus de production, c'est-à-dire le travail mort sur le travail vivant et le rapport social qu'il structure ? Ce qui est bourgeois, ce

n'est sûrement pas l'énorme travail de production littéraire de *La Recherche*, pas plus que celui de Romain Rolland dans *Jean Christophe*, c'est la façon dont ces œuvres sont rangées comme modèles sacralisés et éternels au musée de la littérature. Ce qui est bourgeois, c'est la pratique culturelle que le rapport à la culture impose : sacralisation et éternisation par la classe dominante des Grands Hommes et des Grandes Œuvres, par La Patrie Reconnaissante. Car l'effet de cette sacralisation ne peut qu'exclure ceux qui, soit ne s'en sentent pas dignes, soit en sont rejetés comme indignes, ou plus souvent encore ceux qui ne s'en sentent pas dignes parce que rejetés comme indignes ; cette déclaration d'indignité étant souvent la mission impartie à des institutions de sacralisation qui participent, contre la volonté des agents qui les animent, à la perpétuation de l'entreprise de domination. En effet, ce qui est alors pratique cultivée, c'est d'entrer en rapport avec la culture aux travers d'institutions sociales consacrées de façon con-sensuelle à la reconnaissance de la culture-intellectuelle (bibliothèques, musées, salles de concert, librairies, galeries, cinémas, etc.), c'est d'énoncer des discours stéréotypés sur l'art et la culture¹⁰. Bien loin du rapport social de production et des contradictions qui ont animé l'acte de production, ces institutions classent les Œuvres, rangent en Écoles et Mouvements, trient le bon grain de l'ivraie et il devient plus important de pratiquer classifications, rangements et tris, que de s'engager soi-même dans le processus de production.

S'il y a un rapport bourgeois à la culture, il ne saurait par contre y avoir de culture ouvrière en tant que telle. Pratiquer cette distinction me semble important, car elle permet de comprendre comment la classe ouvrière ne cesse de produire de la culture, y compris dans les œuvres que la classe dominante privatise en les sacralisant : en s'appropriant telle ou telle production comme symbole de sa domination, elle en prive la classe dominée et occulte ce en quoi cette classe a participé de sa constitution. *La Recherche du temps perdu* serait-elle la *Recherche* sans les rapports de force sociaux qui se jouaient à l'époque de son écriture et qui nourrissaient quotidiennement la critique sociale proustienne ? Plus encore, parler de culture ouvrière serait à nouveau faire prévaloir un rapport à la culture et conduirait la classe ouvrière à construire, à la manière de la bourgeoisie, ses propres institutions de sacralisation : on sait à quoi ont conduit l'embaumement de Lénine, de Ho Chi Min, de Mao Tse-dong et les différents mausolées qui les enferment ! Enfin parler de culture ouvrière serait méconnaître l'unité d'une formation sociale et donc ignorer les contradictions qui la traversent, la font vivre et en annoncent le bouleversement. Ainsi, par exemple, à l'instar de Raymond Queneau, on sait bien que la langue, sur quoi se construisent tous les autres systèmes

symboliques de langage, comme l'a si bien montré E. Benveniste, ne s'enrichit point de sa canonisation par le dictionnaire de l'Académie Française, mais du « Parler ordinaire » que les classes productives créent en reflet de la tension et des contradictions des rapports sociaux qu'elles subissent de plein fouet. Que le chanteur Renaud chante *Laisse béton* ne doit pas nous faire oublier qu'il n'est pas l'inventeur de cette expression verlan qui, sous la forme d'un anagramme, créée, par syncrétisme, dans un même temps, une métaphore entre le béton et la lourdeur d'un conflit qu'il est urgent et nécessaire d'abandonner et une métonymie où les cités populaires sont définies par leurs caractéristiques : la difficulté des conditions de vie (lourdeur) et le peu de valeur du matériau qui les constitue (le béton). Ainsi, la langue s'enrichit des pratiques sociales et de leurs contradictions, même si le rapport bourgeois à la culture ne cesse de vouloir séparer le rapport savant à la langue et la langue comme rapport social vivant. Robert Arnaut, producteur de l'émission *Histoires possibles et impossibles* à France Inter le dimanche à 13h30, est de ce point de vue exemplaire : commentant la fascination de Queneau pour la richesse et la productivité de la langue populaire, il n'hésite pas à dire que Queneau reviendrait sûrement sur son propos s'il voyait comment les couches populaires ont fait aujourd'hui déchoir notre belle langue et, en particulier, celle que pratiquait Raymond Queneau, tout à coup sacralisé et entré au musée de la littérature. De la même façon, la pédante tentative d'analyse réflexive que je propose de l'expression « laisse béton » tend à substituer à la culture comme rapport social productif, un rapport (savant) à la culture : tandis qu'il y a des producteurs de langue, il y a des analyseurs/penseurs réflexifs de la langue. S'il ne s'agit pas ici de mettre en cause la pertinence de la production de connaissance en linguistique, encore convient-il, là aussi, de distinguer les contradictions et les débats qui animent la recherche en linguistique et l'usage de termes qui prétendent imposer un rapport aux savoirs savants.

• De la prétendue diversité des cultures

Cela nous conduit à la prétendue diversité des cultures. Si, sous cette expression, il est le plus souvent entendu la mise en œuvre de pratiques culturelles étrangères les unes aux autres (langues, religions, structures familiales, nourritures, etc.), on sait bien aussi que la prétendue diversité des cultures tente de justifier la frontière culturelle qui séparerait

¹⁰ Si ce n'est pas le lieu ici de réinterroger cette notion vague, il n'en demeure pas moins que son usage commun contribue pour une grande part à la reproduction des rapports de domination. Que peut-on dire d'une candidate au concours de Professeur des Écoles qui veut faire connaître l'art à ses élèves mais qui ne sait dire ce qu'elle entend par art et qui invoque le musée alors qu'elle ignore l'existence même de Beaubourg.

irréductiblement des groupes sociaux, désignés ainsi pour éviter la notion de classe sociale. Nul ne peut être dupe qu'il s'agit bien, là aussi, de faire prévaloir la conception dominante portée par la notion de rapport à la culture contre la culture conçue et pratiquée comme rapport social. Revenons sur les notions de classe ouvrière, de travailleur émigré et de travailleur immigré. « *Prolétaires de tous les pays, unissez-vous* » conclut le Manifeste du parti communiste de Marx et Engels. Se reconnaître comme élément de la classe ouvrière, c'est faire un travail culturel-intellectuel que, seuls, les individus (ouvriers) de la classe dominée peuvent produire, mais aussi que, seuls, les individus de la classe dominée doivent s'imposer pour se libérer collectivement des formes de l'exploitation/domination en acte. En imposant la notion de Rapport à la Culture, ce qu'impose la bourgeoisie, c'est la substitution de l'identité de classe, si dangereuse pour la perpétuation de sa domination, à une prétendue identité culturelle peu définissable dans ses déterminations concrètes (langues, religions, structures familiales, nourritures, etc., etc.). Ainsi, tout occupés à la recherche du rapport à leurs différences, à leur identité culturelle, les ouvriers en oublient qu'ils sont avant tout des ouvriers du monde vendant leur force de travail et produisant du travail gratis et de la valeur pour les propriétaires des moyens de production, ils en oublient leur puissance collective pour renverser les rapports sociaux de production dominants, ils en oublient qu'ils sont les vrais producteurs de culture par les pratiques productives qui mettent en mouvement le travail mort qu'incarne le capital social accumulé. Par là, les ouvriers deviennent pour partie des Émigrés, première ligne de démarcation qui sépare les nationaux des autres et instaure la rigidité de pseudo-rapport à la culture. Sous réserve d'inventaire sociologique, ce mouvement se constitue dans les années 1960/1970, après la période de décolonisation et l'inauguration des politiques néocolonialistes par les États capitalistes : les nouveaux États/Nations deviennent pourvoyeurs de prolétaires à bas prix qui, sous la forme de la figure de l'Émigré, est corvéable à merci sans danger de résistance. Cependant, si la figure de l'Émigré constitue une première séparation au sein de la classe ouvrière, cela ne suffit pas, car l'Émigré porte encore trop les stigmates unitaires des souffrances imposées par l'exploitation capitaliste, il rappelle encore trop les heurs et malheurs de la domination colonialiste, il rappelle aux ouvriers désormais identifiés comme nationaux que, sans résistance, la soumission à la classe dominante est sans limite. Dans son combat incessant pour sa domination, la bourgeoisie use de tous les moyens pour imposer sa conception de la culture comme rapport à la culture ; ainsi la divulgation et la popularisation politique et médiatique des formes de discours fascistes caractérisés par le Front National conduira à substituer l'Immigré à l'Émigré, à tel point que

même les organisations que s'est données la classe ouvrière ne parleront plus que d'immigrés et d'immigration. Désormais, de l'identité ouvrière, moteur par sa résistance de productions culturelles, nous sommes passés à l'identification de l'Étranger comme étranger au sein même de sa propre classe, à son exclusion et à la mise en concurrence des ouvriers entre eux, au prétexte d'entrer en rapport avec la culture d'entreprise faite de compétitivité, de compétition et d'individualisme. Alors, dans ce rapport à la culture dans lequel il n'est plus question que de racines, d'identité culturelle, de reconnaissance communautaire, on se perd en vains débats sur l'intégration (concept d'origine mathématique) ou l'assimilation (concept d'origine biologique), brouillant ainsi le reflet que constitue la sphère culturelle-intellectuelle des rapports sociaux de production.

Cela nous ramène à la conception de la culture que véhiculent les programmes officiels de l'école primaire. Faute d'une définition claire de ce que l'on entend par culture quand on prétend fixer les buts, les missions et les contenus de l'institution éducative d'État, le grand nombre de références qui y sont faites ne conduit qu'à entretenir le flou et l'ambiguïté sur cette notion et, partant, sur les buts, les missions et les contenus qu'on prétend définir pour l'institution. Par quoi on voit de façon transparente comment l'école, en tant qu'institution, participe à la reproduction des rapports sociaux de domination, comme les autres institutions qui, malgré la volonté de leurs agents, ont fonction de perpétuer un rapport sacralisé à la culture, exclusif des contradictions dans lesquelles se forge la culture vivante, y compris la culture-intellectuelle. À l'image de la tour de Babel, le texte officiel de l'Éducation Nationale accrédite l'idée que l'institution scolaire est devenue le lieu d'un impossible mixage dans lequel les barrières, voire les fractures, prévaudraient sur la belle Unité Culturelle par laquelle notre École fonde, depuis sa fondation républicaine, l'Identité Nationale qui se perpétue « de génération en génération » au travers des vraies valeurs. Et s'il n'est pas question de dénoncer nommément la présence de l'Étranger, entendez l'Immigré, elle est implicitement désignée comme l'origine des perturbations scolaires, par l'exigence de la « constitution », lisez re-constitution, d'une culture commune. Comme le dit Jean Foucambert lors du débat entre J.C. Passeron et C. Grignon (A.L. n°80, déc.02), « *on voit bien l'idée pacificatrice qui consiste à convertir les sauvageons conçus comme des êtres à qui manquerait de partager une culture commune* ». Ainsi, la notion de culture commune marque le retour aux grands thèmes politiques qui ont accompagné la fondation de l'École de la République : la pacification/domestication de la classe ouvrière après la Commune de Paris au nom de la Patrie, la pacification/domestication des populations colonisées au nom de la civilisation universelle.

Mais il s'agit désormais, non plus d'aller répandre les bienfaits de la civilisation chez les sauvages, il s'agit de se défendre contre les risques de dissolution du « lien social » que fait peser le sauvage immigré. Il paraît, de ce point de vue, urgent de s'alarmer de la reprise, dans le discours implicite, de thèmes dignes du régime de Vichy, tels que la dissolution des valeurs culturelles par le cosmopolitisme, le retour à la tradition et aux racines profondes, la valeur de la retransmission générationnelle. Et cela est d'autant plus inquiétant que, de campagne de presse en analyses savantes pour restaurer l'École de la République, on voit se développer, conjointement aux discours sur l'urgence de la restauration d'un ordre culturel dominant, la dénonciation de la mixité sexuelle de nos écoles qui serait source de violences physiques, voire sources d'incitation aux violences sexuelles !¹¹

● En guise de conclusion

Par sa position centrale dans les rapports culturels entendus au sens large de « Bildung » (formation sociale et formation individuelle), l'institution scolaire est le lieu par excellence où se nouent les contradictions sociales et surtout où se lisent les rapports de forces au sein des différentes sphères de la culture (économique : forces productives et rapports de production ; sociale : rapport sociaux où se forment les différentes formes de conscience des rapports de productions ; idéologique/politique : les formes de normalisations constituées par le système des idées qui légitiment les pouvoirs dominants, la morale, l'esthétique). Parce que l'école a fonction d'assumer dans l'espace public (au moins dans les modes de production bourgeois) l'essentiel des fonctions de formation des individus, l'école constitue, par son discours, par ses pratiques, par son organisation matérielle, un espace privilégié pour analyser l'état d'une formation sociale et son devenir. Ainsi les concepts pédagogiques produits par l'école sont-ils révélateurs des contradictions de la culture-intellectuelle : rapport au savoir, savoirs scolaires, savoirs savants, savoirs réflexifs. Au rapport au savoir s'oppose, comme j'ai tenté de le montrer, le savoir comme rapport social. Mais à quoi s'opposent les savoirs scolaires si ce n'est au savoir-faire appris dans et par le rapport social ? À quoi s'oppose le savoir savant si ce n'est à la capacité de théoriser l'expérience construite dans et par le rapport social ? À quoi s'oppose le savoir réflexif si ce n'est à la capacité, construite dans et par le rapport social, d'analyser les différentes déterminations ? On le voit, il s'agit bien de dévaluer toutes les formes d'acquisition de savoirs qui échappent au contrôle de la classe dominante et aux institutions qu'elle se donne.

Dans ce cadre, la notion de « culture commune susceptible d'être partagée » est totalement transparente quant aux perspectives sociales qu'elle impose. Il s'agit bien de retrouver le

SMIG¹² (savoir minimum culturel garanti) culturel que voulait instaurer en d'autres temps René Haby, ministre de l'Éducation de Valéry Giscard d'Estaing en 1975. Si l'adjectif « susceptible » laisse peser le doute quant aux capacités de faire partager cette culture commune, en revanche, il n'y a aucun doute sur la méthode globale que l'on a enfin le courage d'interdire tout comme on a le courage d'interdire la mendicité, le racolage passif et les attroupements dans les communs des immeubles¹³. Dans la conception du rapport à la culture comme moyen de reproduction des formes de domination d'une classe sociale sur l'ensemble d'une formation sociale, les contradictions, les crises et les violences qui en résultent se résument à des problèmes techniques qu'il convient de résoudre techniquement. Ce dont il faut convaincre les dominés, c'est qu'il s'agit bien de questions techniques (lire, écrire, compter) et que les difficultés d'accès à la Culture sont liées à des incapacités individuelles que l'École est « susceptible » de combler s'ils en acceptent les valeurs. S'ils refusent, alors l'école n'a pas de moyens de les mettre en rapport avec le savoir et la culture (savante, réfléchie, etc.). Et, à l'impossible, nul n'est tenu.

Reste alors la pleine responsabilité des agents sociaux de l'institution scolaire de choisir la voie de la retransmission d'un rapport au savoir et à la culture ou d'inscrire les apprenants dans la culture comme rapport social où se jouent des conflits d'intérêts, de pouvoirs, de domination et de libération. C'est en grande partie le choix pédagogique qu'avait fait Célestin Freinet et d'autres après lui.

Jacques BERCHADSKY

¹¹ On lira à ce propos le livre très instructif de Francine Muel Dreyfus : *Vichy et l'éternel féminin*. Le Seuil, 1996

¹² Expression plagée du Salaire minimum interprofessionnel garanti

¹³ « On sait par exemple depuis longtemps que la fameuse méthode globale d'apprentissage de la lecture a eu des conséquences catastrophiques. Même si elle est rarement utilisée, personne ne l'avait pour autant interdite. Les nouveaux programmes l'écartent résolument », puis « pour l'orthographe, il s'agit d'éliminer toutes les erreurs phonétiques et de conduire l'élève à savoir se faire aider face à des mots irréguliers ou rares. » Programmes officiels p.12 et 26