

éditorial

Culture commune...

A-t-on besoin, en matière d'intégration, de sortir de cette alternative : ou bien le repli sur soi, au sein de la société d'accueil, de communautés qui fonctionnent en circuit fermé autour de valeurs identitaires, avec les risques d'affrontement et de blocage (les fameux « chocs culturels »), ou bien, de la part des membres de ces communautés, une certaine relativisation de leurs référents identitaires et leur acceptation d'autres valeurs ? Mais d'où viendraient alors ces valeurs ? D'un compromis à la proportionnelle entre les valeurs de chacun des groupes ? Entre homosexualité et mariage ? Entre état laïque et religion officielle ? Entre possibilité revendiquée par les uns d'acheter la force de travail et refus affirmé par les autres de l'exploitation de l'homme par l'homme (comme on disait avant la fin de l'Histoire !) ? Les classes sociales sont-elles des « communautés » comme les autres ? Relèvent-elles des mêmes processus d'intégration comme l'affirmait Jules Ferry : « *Dans le maître et dans le serviteur, vous n'apercevrez plus que deux hommes égaux qui contractent ensemble (...), ayant chacun leurs droits précis, limités et prévus, chacun leurs devoirs et, par conséquent, leur dignité* » ?

La chose se complique lorsque les communautés se confondent pratiquement avec les classes sociales. En effet, la caractéristique principale de l'émigration économique vers les pays riches est de se recruter majoritairement parmi les classes sociales dominées des pays pauvres. Le risque est grand alors que ces immigrés fassent naturellement alliance avec les propres classes dominées des pays qui les accueillent. D'où l'importance de faire fonctionner racisme et xénophobie afin de diviser les dominés et de leur désigner la cause de leurs maux dans leurs propres rangs. Et donc d'exalter ce qui les différencie (religions, races, nations, cultures), pour peu que ces différences leur masquent une autre communauté, celle de leur statut social et économique. Toutefois, l'excès d'exaltation du fait communautaire, aussi bien que de l'individualisme, présente en retour le risque de rendre insensible aux valeurs « universelles » dans et par lesquelles les dominants légitiment leur domination. L'équilibre

est fragile entre la promotion tactique de valeurs opposées pour diviser et la nécessité stratégique de valeurs communes pour désarmer.

Aussi nous conjure-t-on de retrouver d'urgence du commun sous le communautaire. L'école laïque, gratuite et obligatoire s'était déjà confrontée avec succès à la même demande dans le quart de siècle qui a préparé l'Union sacrée et le grand massacre de la guerre de 14. Face aujourd'hui à la multiplication prévisible des interventions militaires « préventives », l'ancien Monde libre, alias les grandes puissances industrielles, doit se prémunir contre la menace intérieure de communautés nationales ou religieuses immigrées s'opposant « sur notre sol » aux croisades qu'il importe que nous conduisions contre leurs parents restés au pays. Comment les tenir dans notre camp ? Plus déterminant encore, le triomphe du capitalisme renforce le développement de ses contradictions, internes et externes, et s'accompagne d'une remontée générale des mobilisations qu'il faut empêcher de se rejoindre. Il rend plus que jamais nécessaire un travail social de pacification qu'un excès de fracture rend difficile à mener. Le mot de *culture commune* est désormais sur les lèvres des acteurs de la vie politique, du monde éducatif et associatif. C'est notamment sous cette bannière pastorale et littéraire qu'est présentée une liste de 180 livres choisis par le ministère de l'Éducation Nationale pour le cycle 3.

Ce que cette publication offre d'intéressant, sans doute au moins autant que les livres, c'est l'occasion offerte d'accompagner les élèves dans la compréhension de ce qui conduit à demander à l'école un tel travail. Jean-Claude Passeron, interrogé lors du dernier congrès de l'AFL, semblait penser que l'expression même de culture commune était une aberration sociologique, se déclarant incapable de faire plus avant la critique d'un concept béant, contradictoire dans les termes, sans doute mystificateur et pour lequel la seule chose à comprendre est le bon accueil que lui font les classes moyennes. Sur quoi travailler pour comprendre ? Nous proposons de mettre, ne serait-ce qu'un instant, en relation la culture commune avec l'existence de classes sociales, avec des rapports de production qui définissent des dominants et des dominés et une *inégalité légitime*. Grignon et Passeron se gardent bien pour autant de parler de culture dominante et de culture dominée et s'intéressent à ce qui différencie les formes savante et populaire d'une culture donnée. Car la culture d'une société n'est, elle, ni dominante ni dominée (sauf dans ses rapports avec celle d'une autre société, comme on le voit à travers le fait colonial ou impérialiste) : elle est ce par quoi se réalise, s'élabore, s'exprime, s'imprime, se vit et se transforme à travers des luttes un rapport de domination singulier dans lequel est situé (ou se situe s'il en a conscience) chaque individu. Certes, Marx affirmait

que l'idéologie (la culture) dominante, celle qui s'impose à chacun, était celle de la classe dominante puisque c'est la classe économiquement dominante qui légitime à son profit ce rapport de domination à travers une vision du monde ; mais rien n'autorise à parler d'une idéologie (culture) dominée qui serait celle de la classe dominée. Ce qui définit l'idéologie (la culture) dominante, c'est précisément qu'elle s'impose aux dominés comme représentation et explication du monde, qu'elle leur impose de se percevoir par rapport à elle. La culture dominante est la culture commune. Et inversement.

Si on en juge au pari de ses fondateurs, il appartiendrait à l'école, en tant qu'institution, de prendre parti pour la culture en masquant (sous l'égalité liberté et dignité accordée au pauvre et au riche de contracter ensemble) ce qui est à l'œuvre dans les rapports sociaux. Mais on pourrait en attendre tout autre chose qui ne serait pas une imposition mais la compréhension du fait culturel lui-même, une culture de la culture. L'éducation n'a pas à être un outil de pacification sociale ; du moins tant qu'il existe de l'aliénation, des injustices et des inégalités ; à moins de s'en faire complice. Toutes les productions humaines dont l'interaction permanente constitue la culture, et parmi elles l'art qui tente de produire une vision du monde en se confrontant directement aux langages qui permettent de le concevoir, témoignent de la réalité du jeu social dans son ensemble, en dehors de toute intention de l'auteur de le cautionner, de le condamner, de l'ignorer ou de s'engager dans sa transformation. Gautier révèle autant ce qui se joue dans le monde en écrivant en 1852 « *Sans prendre garde à l'ouragan Qui fouettait mes vitres fermées, Moi, j'ai fait Émaux et Camées* », que Hugo en publiant un an après *Les Châtiments*. Aussi la nature du travail sur ces productions est-elle un véritable enjeu pour les luttes, au sens qu'elle permet à travers elles de rencontrer les rapports sociaux de production par lesquels s'édifie une culture donnée ; ou de les masquer dans l'admiration d'un patrimoine d'œuvres « universelles ».

L'architecture est un art dont la découverte pourrait figurer parmi les priorités scolaires : la quasi totalité de notre vie ne se déroule-t-elle pas dans des espaces bâtis dont il n'est pas innocent de comprendre pourquoi ils sont ainsi ? Faut-il publier une liste de réalisations exemplaires, retenues pour jeter les bases d'une culture architecturale commune, du Parthénon à la fondation Cartier en passant par la Cité radieuse et l'Empire State Building ? Faut-il observer comment la pratique architecturale au quotidien témoigne de l'idée qu'on se fait « des gens » et de ce qu'il leur est nécessaire et agréable d'habiter ? Est-ce ainsi que les hommes vivent ? Que signifie se reposer, se cultiver, se nourrir, se sentir en « sécurité », se détendre, élever des enfants, voisiner, etc.,

donc autour de quelles valeurs s'organisent espaces public et privé, selon qu'on réside dans la cité des Cosmonautes à Saint-Denis ou qu'on loge dans une villa au Cap-Ferrat ? Peut-on étudier l'une sans l'autre ces réalisations et sans découvrir quelles idées du monde et de l'homme conduisent les uns à s'enfermer dans des camps retranchés après avoir regroupé les autres dans des cités d'urgence ? La classe dominante est elle-même victime des principes sur lesquels se fonde sa domination dans la mesure où la culture qu'elle prétend universelle témoigne seulement de la manière dont se sélectionne la minorité que cette « universalité » concerne.

L'objectif n'est pas d'abord d'aimer ni de réunir mais de comprendre. Et le travail de l'école n'a pas à être celui d'une pastorale mais d'une conscientisation : développer les outils d'analyse qui donnent prise conceptuelle et pratique sur les antagonismes dans et par lesquels toute production humaine voit le jour. Le simple fait de promouvoir également les outils d'élucidation de ce qui fonde les rapports sociaux met chacun en demeure de décider de la quantité d'intolérable qu'il choisit de tolérer pour les autres. L'éducation, hors de tout enrégimentement, simplement parce qu'elle arme le regard sur le monde des uns et des autres, vivifie les luttes sociales, permet aux dominants et aux dominés de s'affronter sur le terrain de la recherche concrète de l'à-venir. La violence est toujours le produit de la domination qui ne s'avoue pas, par l'inégalité qu'elle impose, par la contrainte matérielle et l'aliénation sans lesquelles l'inégalité ne saurait se maintenir, par la manière dont elle tente d'imposer aux dominés de ne pouvoir penser que son inversion. Les classes moyennes où se recrutent les enseignants sont sans doute les plus mal à l'aise face à cette expérience et aux conditions de développement des outils conceptuels de la lutte. Pourtant, il n'existe pas d'autre moyen de l'abolir que de lier la formation intellectuelle à l'expérience et à l'élucidation des rapports sociaux. L'école peut y contribuer lorsqu'elle se confronte à ce qu'une civilisation produit, par exemple, l'architecture ou la littérature jeunesse, non pour dire « venez voir comme c'est beau et comme vous avez tort de ne pas aimer » mais « venez comprendre ce que c'est, pourquoi c'est ainsi et comment ça agit d'autant plus sur votre vie que vous vous résignez à croire que ce n'est pas votre affaire ».

Jean FOUCAMBERT