

Notes sur la notion de “ commun ”

Laurent Aucher

► **To cite this version:**

| Laurent Aucher. Notes sur la notion de “ commun ”. 2017. halshs-02991190

HAL Id: halshs-02991190

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02991190>

Preprint submitted on 7 Nov 2020

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.

Notes sur la notion de « commun »*

Laurent AUCHER

Il existe entre nous un lien, que nous le voulions ou non : notre passé commun.

Peter SICHROVSKY, *Naître coupable, naître victime*¹.

Ma première réaction, lorsque j'ai été contacté pour la présente intervention, a été de refuser. Il s'agissait, après discussion, de réfléchir à la notion de « commun » dans le cadre plus vaste de l'« éducation populaire ».

Si j'acceptais, qu'est-ce que j'allais pouvoir vous raconter ? Mes champs de recherche me paraissent effectivement quelque peu éloignés : sociologie de la classe ouvrière ou, ce qui revient au même, sociologie du populaire ; sociologie de la mémoire ; épistémologie de l'enquête sociologique (posture du chercheur, retour sur enquête, rapport à l'archive, etc.).

J'ai cependant accepté et décidé de faire ce que je savais faire dans la limite de mes possibilités en privilégiant deux procédés. D'une part, un travail de « bricolage » pour parler comme l'anthropologue Claude Lévi-Strauss. Le terme de « bricolage » désigne chez lui le fait de systématiser une série d'observations pour en dégager une théorie générale². Il est utilisé par Roger Bastide dans le syntagme « sociologie du bricolage »³. Quant à moi, je dirai plus volontiers encore « sociologie de la bricole » pour marquer le caractère à la fois très expérimental et très flottant de ma modélisation. D'autre part, comme le sociologue Pierre Bourdieu nous invitait à le faire, j'effectuerai un travail de « dévoilement » des rapports de force et de sens, m'inscrivant dans une « sociologie critique ». Bref, d'une façon générale, l'objet de cette intervention est de dénaturiser la notion de « commun ».

Selon le dictionnaire *Le Robert*, en effet, le « commun » désigne ce « qui appartient, qui s'applique à plusieurs personnes ou choses », le préfixe « co- » induisant la notion de rassemblement. Dans « commun », il y a donc l'idée de ce qui est collectivement partagé. C'est-à-dire : une histoire, une mémoire, des valeurs, des savoirs, des pratiques, des espaces de sociabilité, des outils, des supports de diffusion, etc.

Or, sous l'angle de la sociologie, le commun n'est pas réductible à cette série d'éléments. Il ne désigne pas seulement ce qui « est » (un état) mais aussi un construit social (« un faire »). D'où l'expression « faire commun ». Le recours au verbe d'action « faire » induit l'existence d'un processus relationnel, c'est-à-dire un jeu d'interactions entre différents sujets sociaux, interactions sociales qui ne sont pas figées, qui évoluent dans le temps. Le commun renvoie donc autant à un état de choses qu'à une action. C'est pour cette raison que j'utiliserai ici alternativement les notions de « commun » et de « faire commun », l'une et l'autre désignant dans mon esprit le même objet.

Concrètement, cette intervention s'organise autour de trois parties, les deux premières analysant le faire commun à partir de deux exemples. Dans une première partie, nous nous

* Exposé fait à Bourges le 2 novembre 2017 lors des Premières rencontres du Collectif ESC. Transcription réalisée en collaboration avec Danielle CHAMPION.

¹ Peter SICHROVSKY, *Naître coupable, naître victime*, Préface de Gilles PERRAULT, Traduit de l'allemand par Klaus SCHUFFELS et Alain BROSSAT, Paris, Maren Sell (coll. « Points actuels »), 1991, p. 305-306.

² Claude LÉVI-STRAUSS, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.

³ Roger BASTIDE, « Mémoire collective et sociologie du bricolage », *L'Année sociologique*, vol. 21, 1970, p. 65-108.

intéresserons au cas de la classe ouvrière de l'industrie. Plus précisément, à celui des métallurgistes interviewés à Vierzon (Cher) à l'occasion de ma thèse de doctorat⁴. Dans la deuxième, nous porterons notre attention sur le cas de l'enseignement agricole public, cadre institutionnel dans lequel j'ai travaillé entre 1995 et 2014. Enfin, l'examen comparé de ces deux cas nous permettra d'appréhender la notion de commun de manière plus théorique dans une troisième partie. La conclusion sera l'occasion d'opérer plus spécifiquement un lien d'articulation entre les notions de commun, d'éducation socioculturelle (ESC) et d'éducation populaire.

Prenons donc l'exemple de la classe ouvrière de l'industrie et plus précisément celui des ouvriers métallurgistes⁵.

Historiquement, la structuration de la classe ouvrière française est étroitement liée au développement dans le courant du XIX^e siècle d'un capitalisme industriel, plutôt de type familial et fortement territorialisé. En favorisant la concentration de travailleurs autour d'unités de production mécanique puis en privilégiant le développement de systèmes d'organisation dits « scientifiques » du travail ou OST (taylorisme, fordisme⁶), ce régime capitaliste a entraîné objectivement et non intentionnellement les conditions de solidarisation des ouvriers, solidarité ouvrière que le sociologue Émile Durkheim qualifie de « solidarité organique » et qui découle, selon lui, de la division sociale du travail alors que dans le schéma marxiste, celle-ci est concomitante de la « solidarité de classe ».

Après la Seconde Guerre mondiale et jusqu'aux années 1970, la solidarisation ouvrière est renforcée par les acquis de l'État social dans lequel l'institution étatique joue pleinement un rôle central. L'État est alors envisagé comme souverain, régulateur et social, vecteur de progrès humain et donc synonyme pour la classe ouvrière d'acquis sociaux car offrant les conditions pour que ces acquis soient possibles.

Il va sans dire que le changement de régime capitaliste (1970-1990), le passage d'un capitalisme régulé à un capitalisme financiarisé et internationalisé, a entraîné l'effritement de l'État social⁷ et, par voie de conséquence, a affaibli la classe ouvrière qui ne trouve plus les moyens de lutter collectivement. Dans le domaine professionnel, en effet, le changement de nature du capitalisme a mis à mal les collectifs traditionnels de travail et de lutte par lesquels les liens d'interconnaissance et de solidarité se développaient, la culture et l'identité ouvrières s'homogénéisaient, les savoirs formels et informels se transmettaient. D'où la difficulté de faire « en commun ».

Pour plus de précision, prenons l'exemple des ateliers de production métallurgiques : les nombreux changements d'organisation intervenus dans la période considérée ont entraîné une mutation de la subjectivité ouvrière, une transformation des sociabilités usinières ou plus largement, une métamorphose du faire commun chez les métallurgistes. Ce phénomène a été analysé de manière empirique dans le cadre de ma recherche doctorale.

⁴ Laurent AUCHER, *La Mémoire du collectif. Recherche sur la mémoire ouvrière : deux générations de métallurgistes à Vierzon*, Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de Numa MURARD, université Paris Diderot, 2013.

⁵ On trouvera des développements complémentaires de cette première partie dans : Laurent AUCHER, *La Mémoire ouvrière. Recherche sur la mémoire du collectif*, Paris, L'Harmattan (coll. « Logiques sociales »), 2013, p. 197-210.

⁶ Dans le cas du « taylorisme », mais cela vaut aussi pour le deuxième système appelé « fordisme », le système OST repose sur deux principes essentiels : d'une part la séparation entre la conception et l'exécution de la production ; d'autre part, au sein même des tâches d'exécution, une séparation entre les ouvriers spécialisés (OS) et les ouvriers professionnels (OP).

⁷ Effritement de l'État social sous l'effet : 1-de la diminution des prélèvements sur les revenus, entraînant la diminution générale des ressources de l'État social ; 2-de la valorisation d'une conception individualiste et gestionnaire de l'État social, favorisant une mutation des systèmes sociaux (réforme de la justice du travail, de la santé, etc.) et une stigmatisation des populations les plus fragilisées socialement.

La fin du capitalisme régulé et du plein emploi ont favorisé l'émergence de nouvelles procédures de travail qui s'originent dans le modèle japonais de gestion appelé « toyotisme »⁸, « innovations » organisationnelles visant à la fois le zéro défaut, le zéro panne et le zéro stock. Celles-ci, dans la mesure où elles renforcent la dépendance des ouvriers aux impératifs de productivité et de flexibilité, participent à un processus de dépossession des acquis sociaux. Cette dépossession se cristallise à travers les termes utilisés par les enquêtés pour se définir professionnellement. En effet, jusqu'à une période récente, les ouvriers étaient recrutés soit comme OS soit comme OP. L'intégration au groupe des ouvriers professionnels était déterminée par l'obtention de la certification scolaire. L'appartenance à l'une de ces catégories signalait alors le niveau de qualification. Depuis quelques années, le grade a été remplacé par un indice, et la détermination de cet indice relève fortement du bon vouloir de l'employeur. Le caractère objectivant de la certification scolaire s'en trouve alors déprécié.

Par ailleurs, le terme de « qualification » a été remplacé par celui de « compétence ». On comprendra que la prise en compte de la compétence plutôt que de la qualification dans les entreprises favorise davantage encore la dévalorisation des savoirs pratiques, non associés aux nouvelles technologies, et par là même la dévalorisation de ceux qui les possèdent : en particulier les travailleurs les plus âgés.

De même que les ouvriers de la grande industrie ne sont plus définis par rapport à un métier (chaudronnier, tourneur, fraiseur, etc.) mais par rapport à une fonction (« opérateur de production »), les responsables d'équipe de production portent dorénavant, dans certaines entreprises, le nom d'« animateurs » ou de « voltigeurs ».

En rebaptisant les « ouvriers qualifiés » « opérateurs », les « chefs » « animateurs » ou « voltigeurs », ou en privilégiant la notion de « compétence » plutôt que celle de « qualification », les tenants de l'idéologie managériale inspirée des principes du toyotisme participent effectivement à la dévalorisation du travail salarié et par là même à celle des qualifications.

Il reste que cette dévalorisation des savoirs professionnels légitime l'idée que les travailleurs doivent exécuter plusieurs tâches, ce que l'on appelle la « polyvalence ».

Si la polyvalence présente l'avantage pour le salarié de rompre la monotonie du travail, elle n'est pas non plus sans conséquences. Elle favorise la parcellarisation du travail, place ce même salarié dans une situation continuellement active, entièrement dévolue au temps travaillé, deux phénomènes qui le rendent totalement captif du seul objectif productiviste. Ajoutons que pour renforcer encore cette dépendance, la direction dispose d'autres leviers comme le recours aux nouvelles technologies de l'information (téléphonie et informatique) ou le réaménagement de l'atelier. Dans le premier exemple, la médiatisation met de la distance entre les personnels, dans le second, les réaménagements nouvellement opérés fixent l'ouvrier à son poste de travail, surtout quand l'organisation spatiale prend la forme d'une sorte de panoptique au sens où l'entend Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir*⁹. Dans les deux cas, l'espace de travail isole les travailleurs les uns des autres, modifiant en profondeur leurs relations. Il renforce d'une part l'individualisation et d'autre part le contrôle des ouvriers et son corollaire : la perte d'autonomie.

Évidemment, les ouvriers, comme les autres sujets sociaux ne sont pas des réceptacles passifs. Face au changement idéologique intervenu au sein de l'entreprise, ils ne sont pas restés inactifs. Soit ils l'ont combattu (grève, manifestation, pétition, refus des heures supplémentaires, etc.), soit ils l'ont pris en charge en participant à leur propre assujettissement dans une sorte de libre-consentement qui évidemment n'en est pas un même si parfois il apporte certaines satisfactions (narcissiques, financières, symboliques, etc.).

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que la nature du lien qui unit aujourd'hui ces ouvriers s'en trouve changée, que leur commun s'en trouve métamorphosé et que leur modèle

⁸ Le toyotisme désigne l'ensemble des innovations organisationnelles introduites par l'ingénieur Taiichi OHNO au sein des usines Toyota dans les années 1950.

⁹ Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard (coll. « Tel »), 1993.

dominant du vivre-ensemble prenne actuellement, dans le monde du travail usinier, plutôt la forme d'un « agir éclaté » fortement structuré par l'individualisme. Le sociologue Jean-Pierre Terrail utilise le terme d'« individuation » pour désigner ce « processus par lequel, tout à la fois, les hommes développent leurs capacités et leurs besoins individuels, s'individualisent par un mouvement de singularisation biographique, se font davantage les sujets actifs de leur propre existence »¹⁰. Il reste que l'individuation ouvrière s'apparente souvent, en particulier dans les franges du salariat d'exécution les plus exposées au chômage de masse et à la précarité, à un « individualisme négatif » pour parler comme Robert Castel¹¹. « Les luttes après la lutte »¹² en somme où ces luttes sont collectivement partagées mais individuellement prises en charge¹³.

Comme je l'annonçais en introduction, la deuxième partie s'appuiera sur mon observation de l'enseignement agricole public, cadre professionnel dans lequel j'ai été surveillant (1995-1999), enseignant contractuel (1999-2002) puis professeur certifié en éducation socioculturelle (2002-2014).

Rappelons que l'analyse dont je viens de vous rendre compte dans la première partie procède d'un travail d'objectivation réalisé pour ma thèse de doctorat sur la mémoire ouvrière, intervenu de la fin des années 2000 au début des années 2010. Ce qui a été pour moi le plus troublant à l'époque, c'est la prise de conscience de l'ampleur des changements dans le monde du travail industriel. La source de comparaison était mon mémoire de DEA soutenu en 1996 qui portait sur le même objet d'étude¹⁴. J'observais que, si, en 1996, la notion de solidarités de classe associée au milieu professionnel était encore très opérante, force était de constater que vingt ans plus tard, elle ne l'était plus vraiment, voire plus du tout dans certains cas.

Par ce même prisme, et de manière plus personnelle, j'ai observé les changements opérés au sein du ministère de l'Agriculture durant les dix ou vingt dernières années, plus spécifiquement, j'ai pris conscience de la nature profonde de ceux qui, au sein de l'enseignement agricole public, concernaient les modes de gouvernance, les contenus pédagogiques, les sociabilités concrètes, etc. J'ai pu comprendre ainsi les enjeux moraux associés au développement chez certains collègues de postures comme la distance, l'agressivité, le déni, etc. que les sociologues interactionnistes sont parfois amenés à qualifier de « mesures compensatoires ».

Si on essaie de saisir les changements intervenus dans une perspective évolutive, il me semble que, d'une manière générale, jusqu'aux années 1990-2000, l'espace des lycées agricoles se caractérisait par leur cohésion interne fortement structurée par trois éléments. D'abord, l'enseignement agricole se caractérise par une histoire et une organisation spécifiques : lien particulier avec le territoire, présence des ingénieurs agronomes¹⁵, importance accordée à la culture, notamment avec la fonction originale des professeurs-animateurs d'ESC, relative autonomie de l'équipe éducative, possible proximité entre les

¹⁰ Jean-Pierre TERRAIL, *L'Individuation ouvrière*, Thèse pour le doctorat d'État en sociologie, sous la direction de Michel VERRET, université de Nantes, 1987.

¹¹ Voir Robert CASTEL, *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Gallimard (coll. « Folio essais »), 2009, en particulier p. 747-769.

¹² Laurent AUCHER, *Le Tribunal des ouvriers. Enquête aux prud'hommes de Vierzon*, Préface de Jean-François LAÉ, Paris, L'Harmattan (coll. « Logiques sociales »), 2016, p. 137.

¹³ Sur l'éclatement de l'agir populaire, voir également Sophie BÉROUD, Paul BOUFFARTIGUE, Henri ECKERT et Denis MERKLEN, *En quête des classes populaires. Un essai politique*, Paris, La Dispute, 2016.

¹⁴ Laurent AUCHER, *La Mémoire ouvrière métallurgique à Vierzon*, Mémoire de DEA de sociologie, sous la direction de Gérard NAMER, université Paris Diderot, 1996.

¹⁵ Jusqu'aux années 2000, les ingénieurs agronomes (IA) pouvaient intégrer les lycées agricoles pour y assurer une mission d'enseignement et de veille sanitaire. Ils partageaient avec la communauté éducative leur haute technicité, leurs réseaux, des valeurs souvent empreintes d'un certain humanisme. Ils facilitaient le dialogue avec l'administration centrale, dans le sens d'une homogénéisation des contenus et des pratiques. Nombre d'entre-eux devenaient proviseurs.

agents des lycées agricoles et des autres instances du ministère, etc. Ensuite, on y déploie des problématiques pédagogiques innovantes : approche pluridisciplinaire, approche modulaire, approche systémique, etc. Enfin, des problématiques relationnelles, des pratiques de vivre-ensemble y sont appliquées : circularité des savoirs, notamment par le biais des formations nationales, place accordée aux temps de vie informels et aux rituels de transmission, prise en charge par un tiers appartenant à l'encadrement d'un certain nombre de tâches administratives, etc.

De ce point de vue, l'effectivité objective et subjective de l'appartenance des individus à une même communauté d'existence, ou à une même « communauté de destin » pour parler comme le sociologue Karl Mannheim¹⁶, participait à ce que cet espace constitue un commun « avec ». Plus loin, nous approfondirons le sens de cette expression.

Cette réalité concrète, encore en place dans certains établissements mais qui a pris une forme de plus en plus limitée dans la majorité d'entre eux, était favorisée sur le plan symbolique par le cadre idéologique de référence, c'est-à-dire l'État social qui permet largement à ce modèle de vivre-ensemble d'asseoir sa propre légitimité. Or, le modèle d'État social est de plus en plus dicté par des impératifs gestionnaire et comptable : réduction des moyens financiers et humains, réforme du corps des ingénieurs agronomes, regroupement de classes, suppression de sites, compression des cycles d'apprentissage (exemple : bac professionnel en trois ans au lieu de quatre), etc. De plus, l'esprit d'entreprise se cristallise dans ce même modèle au risque de faire de l'école un vecteur privilégié de diffusion d'une vision utilitariste et fonctionnaliste du social : pensée qui se caractérise par la prévalence accordée à la pédagogie des « compétences » sur celle des « connaissances », celle des « savoir-être » sur celle des « savoirs ». Ce changement de paradigme, pour la sociologue Lucie Tanguy, est la « réforme pédagogique majeure de ces trois dernières décennies »¹⁷. Inculquer l'esprit d'entreprise dans le cadre scolaire tend à invisibiliser, déprécier l'approche sensible, la démarche empirique (expérimentation), l'apprentissage de la solidarité, l'exercice de la citoyenneté, l'esprit critique, etc. En somme, cette influence contribue, comme dans le cas de la classe ouvrière, à impacter la subjectivité collective c'est-à-dire le faire commun. Cette mutation est renforcée par d'autres phénomènes comme la rupture entre les générations, le transfert des agents de service vers les régions avec éclatement des statuts professionnels, la vision instrumentale des nouvelles technologies qui renforce les contrôles et développe l'individualisme.

À la lumière de ces deux exemples, d'une façon générale, en nous plaçant dans une perspective théorique, nous pouvons dégager plusieurs idées-forces. J'en ai repéré cinq.

La première : s'il y a un commun, c'est qu'il y a un groupe, un ensemble d'individus qui lui donne corps, un collectif, une communauté dont les membres partagent les mêmes affects (« communauté affective » au sens halbwichien¹⁸), les mêmes conditions de vie. Ce que j'appellerai ici une communauté d'existence. C'est par exemple un collectif d'ouvriers dans un atelier, le collectif des professeurs-animateurs d'ESC de l'enseignement agricole public, etc., sachant évidemment que chaque sujet social est saisi dans une pluralité de collectifs.

¹⁶ Karl MANNHEIM, *Le Problème des générations*, Traduit de l'allemand par Gérard MAUGER et Nia PERIVOLAROPOULOU, Introduction et postface de Gérard MAUGER, Paris, Nathan (coll. « Essais & recherches »), 1990.

¹⁷ Lucie TANGUY, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute, 2016, p. 14. Sur la diffusion de l'esprit d'entreprise à l'école, voir également Lucie TANGUY, *L'Enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF (coll. « Pédagogie d'aujourd'hui »), 1991, Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux – Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999, p. 163-198, et Henri ECKERT, *Avoir vingt ans à l'usine*, Paris, La Dispute, 2006.

¹⁸ Maurice HALBWACHS, *La Mémoire collective*, Édition établie par Jeanne ALEXANDRE, Préface de Jean DUVIGNAUD, Paris, PUF, 1968, p. 11-15.

Deuxième idée-force : s'il y a appartenance à une communauté d'existence, c'est qu'il y a lien, quelque chose de tangible qui unit tel sujet social et telle communauté donnée. Ce lien est objectivement défini c'est-à-dire formellement constitué, il est indexé sur l'ordre juridique et basé sur un certain nombre de critères comme l'âge, le sexe, le statut familial, etc. Prenons deux exemples. Celui d'une communauté familiale : l'âge et le sexe y jouent un rôle déterminant (voir la place de la mère dans les milieux populaires étudiée par Michel Verret¹⁹ et par Olivier Schwartz²⁰). Celui d'un collectif de travail : le rapport de subordination, la nature du contrat (CDI, CDD, etc.), le montant de l'indice de rémunération y sont centraux. Les éléments constitutifs de ce lien objectif sont conscientisés ou non par les sujets sociaux car ils sont ou non visibles, ils sont ou non tangibles, parfois aussi ils sont rendus invisibles²¹, mais ils n'en restent pas moins toujours réels.

Ce lien est en même temps de nature subjective, lui aussi est conscientisé ou non, visible ou non, par le sujet social. Il s'apparente à la manière dont ce sujet investit subjectivement son rapport au collectif, la manière dont il se comporte et dont il agit (mobilisation, repli, retrait, etc.). Son comportement répond à une logique d'action très largement dictée socialement par le fait de maintenir un « moi acceptable » au sens goffmanien.

S'il y a communauté d'existence et si, comme on vient de le voir, il y a lien, c'est qu'il y a un jeu d'interactions sociales entre les différents membres qui composent cette communauté : c'est la troisième idée-force. Ce jeu d'interactions prend la forme d'un rapport de forces et de sens, il fait lien entre les différents liens existants. Il s'apparente à du « liant » et participe d'un type particulier de faire commun. On peut repérer trois types de faire commun, de « faire société », autrement dit trois modèles d'« être ensemble ». Pour formuler les choses plus sociologiquement encore, je distinguerai trois types de subjectivité collective : un faire commun qui prend la forme d'un « ensemble-avec », un autre qui prend la forme d'un « ensemble-à côté » et un autre enfin qu'on peut nommer « ensemble-contre ».

Sans prétendre à l'exhaustivité, voici quelques traits saillants de chacun de ces trois types de subjectivité collective.

L'« ensemble-avec » se caractérise par une forte cohésion sociale. Il présente aussi un fort niveau d'implication spontanée, de ce point de vue le conflit peut-être vu comme un symptôme du degré d'implication émotionnelle ou bien être analysé comme l'expression d'une norme sociale trop pesante. On observe également un fort niveau des liens de solidarité et de transmission inter et intragénérationnels.

Le caractère dominant de l'« ensemble-à côté » est la faible cohésion sociale, celle-ci s'appuie alors essentiellement sur une forte mobilisation du droit formel, même si cette utilisation des règles juridiques et processuelles n'est pas toujours perçue par les sujets sociaux. On observe un faible niveau d'implication spontanée, le conflit étant alors souvent

¹⁹ Michel VERRET, *La Culture ouvrière*, avec la collaboration de Joseph CREUSEN, Saint-Sébastien-sur-Loire, ACL édition/Société Crosus, 1988.

²⁰ Olivier SCHWARTZ, *Le Monde privé des ouvriers. Hommes et femmes du Nord*, Paris, PUF (coll. « Pratiques théoriques »), 1990.

²¹ L'exemple suivant nous servira d'illustration, il concerne spécifiquement le lien de subordination. En 2015, alors qu'il était ministre en charge des questions liées au travail dans le gouvernement de Manuel VALLS, François REBSAMEN expliquait que le contrat, régissant depuis la Révolution française de 1789 le lien entre l'employeur et l'employé au sein d'une entreprise, « n'impose pas toujours un rapport de subordination ». Et de poursuivre : « il est signé par deux personnes libres qui s'engagent mutuellement ». Mais affirmer cela, ce n'est pas seulement faire preuve d'une certaine mauvaise foi, c'est aussi inscrire dans les esprits (intentionnellement ou non) que la relation employeur et employé n'est pas toujours inégalitaire alors même que, juridiquement, elle permet au premier de disposer à l'encontre du second d'un pouvoir décisionnaire immédiatement exécutoire, c'est-à-dire d'un pouvoir discrétionnaire, même s'il est limité par l'interdiction de toute forme de discrimination. D'où ce paradoxe du droit révolutionnaire si souvent dénoncé, notamment par Jean JAURÈS : bien qu'égaux dans l'ordre politique, les sujets sociaux n'en sont pas moins inégaux dans l'ordre économique. Sociologiquement, les propos de François REBSAMEN participent de ce que BOURDIEU appelait une « violence symbolique ».

symptôme de mal-être, des liens de solidarité moindres ainsi que des liens de transmission inter et intragénérationnels limités.

L'« ensemble-contre », troisième type de faire commun, s'apparente à la forme ultime du second type (ensemble-à côté) jusqu'à une dimension totalement mortifère. Dans ce cas, la cohésion sociale est très faible. Il y a une forte mise en concurrence des individus, des conduites égotiques exacerbées, peu ou pas de liens de solidarité ou de liens de transmission inter et intragénérationnels. À cet égard, le roman au dénouement particulièrement cruel imaginé par William Golding, *Sa Majesté des Mouches*, a valeur d'*exempla*. Dans cette dystopie aux connotations anti-rousseauiste, l'écrivain britannique y met en scène rien moins que le retour à la barbarie d'un groupe d'enfants issus de la « bonne société » anglaise naufragés sur une île déserte. On peut voir l'illustration extrême (il s'agit d'enfants) de la pensée de Hobbes : « À l'état de pure nature, l'homme est un loup pour l'homme », une parabole de la fragilité des démocraties. Sont mis en scène les difficultés de l'apprentissage de la vie en société, la férocité de rapports humains caractérisés par l'exacerbation des ego, l'oubli des règles et des lois, l'affaiblissement puis l'échec de la solidarité²².

Quatrième idée-force : la manière de faire commun est soumise à variations. Comme le commun advient dans un espace-temps particulier, dans un contexte historique donné, il est largement soumis à l'influence de l'ordre dominant, en particulier symbolique, c'est-à-dire idéologique.

Cinquième idée-force, enfin : l'espace du faire commun. Cet espace, envisagé ici dans ses dimensions matérielle, symbolique, territoriale et interactionnelle, constitue un support privilégié de subjectivation, en tant qu'il est le lieu d'une expérience éprouvée individuellement mais partagée collectivement. C'est un vecteur privilégié par lequel tel type de commun, autrement dit de subjectivité collective, va s'imposer comme norme dominante, légitime, au sein d'une même communauté d'existence. Erving Goffman dans *Asiles*²³ et Michel Foucault dans *Surveiller et punir*²⁴ ne disent pas autre chose. Dans le premier ouvrage, l'institution asilaire participe d'une « aliénation sociale », dans le second, l'institution pénitentiaire s'apparente à une structure « disciplinaire », à un support d'incorporation de la discipline. Plus concrètement, l'espace du commun est l'espace d'une tension. Celle-ci s'exerce entre, d'une part, une influence extérieure au groupe qui, dans le cas d'un groupe dominé, s'impose aux sujets sociaux, et, d'autre part, le type de réponse que, à un moment donné, ces mêmes sujets sociaux sont amenés à formuler collectivement à l'égard de ce qui s'impose à eux. Cette réponse collective dépend largement du degré d'autonomie de la communauté d'existence. Elle peut prendre une forme visible ou invisible, ce peut être un refus, un accommodement ou une prise en charge volontaire. Elle constitue par ailleurs un facteur de renforcement ou d'affaiblissement de la cohésion interne voire, dans le cas extrême, de mutation du modèle d'être ensemble. Il est clair que, dans mon esprit, l'espace représente une condition d'ensemble du faire commun.

Quelques remarques en guise de conclusion sachant que, comme je vous l'ai dit en introduction, celles-ci vont surtout me permettre plus spécifiquement d'opérer un lien d'articulation entre les notions de commun, d'éducation socioculturelle et d'éducation populaire.

Les changements intervenus ces dernières décennies dans le monde du travail, sous l'effet de l'ordre économique dominant ou « économisme », ont été nombreux aussi bien dans le secteur privé que dans le secteur public. On a constaté un développement des nouveaux

²² Voir William GOLDING, *Sa Majesté des Mouches*, Traduit de l'anglais par Lola TRANEC, Paris, Gallimard (coll. « Du monde entier »), 1956.

²³ Erving GOFFMAN, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Traduit de l'anglais par Liliane et Claude LAINÉ, Présentation de Robert CASTEL, Paris, Minit (coll. « Le sens commun »), 2010.

²⁴ FOUCAULT, *op. cit.*

modes managériaux, une réduction des moyens humains et financiers, une intensification de la charge de travail, etc. Ces changements ont favorisé la mise en concurrence des individus, l'exacerbation des ego, le développement des conduites narcissiques, etc. Comme corollaire, on observe une perte d'autonomie, la dévalorisation des savoirs pratiques, l'effritement des solidarités traditionnelles ou intergénérationnelles, etc. Ces changements sont repérables dans tous les domaines d'activité qui structurent la société française (production, santé, justice, culture, etc.). Ils imposent par la même occasion une vision fonctionnaliste et marchandisée du social, fonctionnaliste dans la mesure où elle est basée sur la contractualisation, l'évaluation, le partenariat d'entreprise. Pour formuler les choses différemment, le délitement actuel des liens de solidarité concourt politiquement à une crise du faire commun, si on donne au terme « politique » la dimension d'un destin partagé.

L'éducation socioculturelle n'est pas épargnée par ce mouvement d'ensemble. Voici quelques exemples auxquels j'ai été confronté dans le cadre de mon expérience concrète de vie au sein du ministère de l'Agriculture : réduction du cycle professionnel avec suppression du BEPA et passage du bac professionnel en trois ans, regroupement de cours de BTSA en tronc commun, ou encore en terminale scientifique et en BTSA, absence d'heures communes dédiées à l'exercice de la pluridisciplinarité entraînant un appauvrissement du contenu. Tout ceci relève d'une dérive comptable et techniciste de l'enseignement. Une autre dérive utilitariste en terme de savoirs prend la forme d'une injonction à diffuser la culture entrepreneuriale. Une autre encore, en matière de gestion des projets socioculturels, consiste à réduire la fonction d'animation des enseignants d'ESC à une prise en charge des injonctions des équipes de direction.

Cependant, aucun processus n'est immuable. De ce point de vue, je considère que l'éducation populaire participe d'une émancipation et d'un éveil critique et que, comme l'écrit Michel Ménard dans son livre *Éducation populaire : le temps de l'engagement*, elle « interroge la dimension sociale et politique de l'éducation en conditionnant la formation du citoyen à un principe d'engagement collectif »²⁵. C'est pourquoi, la réaffirmation d'un lien de consubstantialité entre l'éducation socioculturelle et l'éducation populaire me semble une priorité parce qu'elle donne à l'ESC les conditions de possibilité d'un renforcement de sa propre cohésion interne. Par la même occasion elle redonne aux notions de citoyenneté, de libre arbitre, de bien-être collectif, d'émancipation sociale, etc., à la fois de la force et une perspective entendue au sens de dessein.

Laurent AUCHER

Centre d'études pour le développement des territoires et l'environnement (CEDETE)
Université d'Orléans

laurent.aucher@univ-orleans.fr

²⁵ Michel MÉNARD, *Éducation populaire : le temps de l'engagement*, Paris, Éditions Fondation Jean Jaurès, 2012, p. 9-10.