

Congrès AFSP 2009

Section thématique 10 Chronologie, périodisation, temporalités

1^{ère} session

Pierre Clément (Curapp-UPJV)

pierclement@gmail.com

Mailys Gantois (CRPS-Paris I)

mailysgantois@yahoo.fr

Les usages des méthodes et du raisonnement historiques dans la construction d'un objet politique – présentation de deux enquêtes sur terrains passés

Cette communication s'appuie sur la relecture de deux enquêtes effectuées en 2006-2007¹. Chacune avait pour objectif de reconstituer les processus ayant abouti à l'adoption d'une « réforme » : d'un côté, la signature, en juin 2003, d'un nouveau protocole d'accord sur le régime d'assurance chômage des intermittents du spectacle ; de l'autre, l'inscription dans le code de l'éducation, en juillet 2006, du socle commun de connaissances et de compétences, c'est-à-dire une redéfinition des contenus d'enseignement devant être acquis par tous les élèves à la fin de la scolarité obligatoire. L'observation directe étant rendue impossible par le caractère passé des faits étudiés, nous avons été contraints de recourir aux outils du socio-historien : notamment les entretiens (une vingtaine dans les deux cas) et le travail sur archives (syndicales dans un cas, de la Commission du débat national sur l'école dans l'autre). Sur les deux terrains, ces « réformes » sont présentées par leurs défenseurs sous le sceau de la nécessité, voire du bon sens. Leur légitimation s'appuie, pour reprendre l'expression de Christian Topalov, sur un sens commun réformateur, c'est-à-dire sur « *l'énoncé de problèmes, de diagnostics et de prescriptions* »². Parvenir à façonner et imposer un tel cadre du pensable, à l'intérieur « *duquel les conflits, les concurrences, les oppositions vont être circonscrits* »³, constitue un enjeu de lutte majeur tant il permet d'évincer tout autre espace des possibles.

Dès le début de notre travail de terrain, nous avons été confrontés à des récits indigènes truffés de références historiques communes, c'est-à-dire à des dates ou des lois dites « grandes », des moments considérés comme « fondateurs » ou « de rupture » etc. Or, ces représentations de l'histoire ne constituent pas seulement une mémoire partagée. En effet, en étudiant l'ensemble des prises de positions et des stratégies, il s'est avéré que l'élaboration d'une mise en récit du passé, du régime d'assurance chômage des intermittents et du système scolaire, linéaire et sans à-coups, bref téléologique, constitue un des outils majeur de légitimation des réformes, en ce sens qu'elle permet de leur donner caractère de nécessité et d'évidence et de les présenter comme le sens et la fin de l'histoire.

En quoi de telles mises en récit constituent une ressource pour les réformateurs ? Que peut et que doit faire un chercheur de ces histoires indigènes, des représentations qu'elles sous-tendent, des prises de position qu'elles justifient et des stratégies qu'elles suscitent ? Faut-il reprendre à son compte les découpages chronologiques ainsi que les interprétations du sens de l'histoire et de la causalité historique qu'elles véhiculent ? Ou bien, faut-il les considérer comme des objets d'enquête à part entière qu'il faut

¹ CLEMENT Pierre, *Genèse du socle commun de connaissance et de compétences – une sociologie du champ de production des politiques scolaires*, mémoire de M2 (dir. Michel OFFERLE), Paris, ENS-EHESS, 2007

GANTOIS Mailys, *Négociation mise en scène – la négociation du 3 au 26 juin 2003 relative à l'assurance chômage des intermittents du spectacle*, mémoire de M2 (dir. Michel OFFERLE), Paris, Paris I – Panthéon Sorbonne, 2007.

² TOPALOV, Christian (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France (1880-1914)*, Paris, EHESS, 1999 p. 471

³ PIERRU Frédéric, *Genèse et usages d'un problème public : la « crise du système de santé » français (1980-2004)*, UPJV, décembre 2005, p. 24

alors s'efforcer d'objectiver comme tout autre matériau qu'il nous est donné de recueillir ? Dans ce cas, quels outils mobiliser pour les déconstruire ? Dès lors, quelle attitude épistémologique adopter à leur égard ?

Aussi, notre première partie examine le contenu de ce sens commun historique, sa production, sa mise en circulation, sa constitution en doxa et ses usages. La deuxième consiste à montrer les apports de notre familiarisation avec ces mises en récit et tend ensuite à proposer des pistes de distanciation.

LA MISE EN RECIT LINEAIRE DU PASSE : UN MOYEN DE LEGITIMER LA REFORME

PRESENTATION DE DEUX HISTOIRES INDIGENES...

L'exposition des mises en récit du passé, que celle du régime d'assurance chômage des intermittents du spectacle ou celle du système scolaire, permet de montrer en quoi elles conduisent à présenter les réformes comme une nécessité historique contre laquelle il serait déraisonnable de s'opposer.

La mise en récit régulièrement évoquée tant par les intermittents que les syndicalistes patronaux et salariés peut être restituée ainsi : à l'origine, le régime d'assurance chômage spécifique aux intermittents du spectacle est certes structurellement déficitaire, mais supportable par l'Unedic⁴, car il ne concerne que peu d'individus, malgré son extension progressive aux techniciens du cinéma et aux artistes au cours des années 1960. Depuis les années 1980 et le développement culturel lancé par Jack Lang, alors ministre de la culture, le nombre d'intermittents ne cesse d'augmenter, ce qui expliquerait les remises en cause successives du régime en 1982, 1992, et 2003. Celles-ci auraient pour objectif de diminuer le nombre de bénéficiaires avec comme principale conséquence une diminution progressive de la période de référence pour effectuer le même nombre d'heures exigé afin de toucher les droits à indemnisation spécifiques du régime.

Pour ce qui est du système scolaire, une expression caractéristique de ce sens commun historique se trouve dans un texte de Claude Lelièvre⁵, où il expose son diagnostic sur l'état du collège dit « unique ». Selon lui, l'unification des structures administratives au niveau post-élémentaire a conduit à réunir (au moins en théorie) l'ensemble d'une classe d'âge au sein d'un même établissement, rapprochant ainsi la structure du collège de celle de l'école primaire. La même analyse se retrouve chez Antoine Prost qui conclut ainsi son chapitre sur *Ecole et stratification sociale. Les paradoxes de la réforme des collèges en France au XXe siècle* :

« [le collège] est une école primaire pour grands élèves, mais où les classes sont faites par des profs du secondaire. Dans ce paradoxe réside la raison fondamentale des difficultés actuelles du collège en France. »⁶

Cette problématique étant posée, le socle commun est présenté par ses défenseurs comme le couronnement du processus d'unification du système d'enseignement, c'est-à-dire d'une série de lois et de réformes définissant trois grandes périodes :

- celle du développement de la scolarité primaire à la fin de la III^e République, dont les « grandes » lois republicaines des années 1870 constituent le moment clef ;

⁴ L'Unedic, créée en 1958, est un organisme de négociation entre les partenaires sociaux et de gestion des cotisations patronales et syndicales.

⁵ Cet article, paru dans le n° 45 des *Cahiers de la CERF* édités par la Fep-Cfdt est la reproduction d'une intervention de Claude Lelièvre lors d'un colloque, en octobre 2003, à l'université de Saint-Denis sur : « Le collège unique, outil de promotion collective ». Il a été republié dans les CRAP à l'occasion de la sortie d'un numéro spécial consacré au socle commun.

⁶ PROST Antoine, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, 1997 (1992), p. 88

- celle de la fusion des structures de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire qui commence au lendemain de la Grande guerre avec les mythiques Compagnons de l'Université nouvelle et s'achève avec l'instauration du collège dit unique en 1975 à la suite des réformes dites Berthoin, Fouchet et Haby ;
- enfin, celle de l'unification et de la redéfinition des contenus de cette nouvelle école moyenne qui prend donc fin avec la naissance du socle commun.

... A CARACTERE DOXIQUE

Après en avoir brièvement exposé le contenu, il s'agit maintenant de faire la preuve que ces manières de raconter l'histoire s'imposent effectivement comme une doxa, reconnue comme telle et intériorisée à la fois par les partisans et les opposants aux réformes ; à tel point que nous y avons été confrontés à de très nombreuses reprises que ce soit dans l'espace public et médiatique, au sein des institutions ou même lors des entretiens. Ce sens commun historique se retrouve ainsi objectivé dans des éléments matériels (chronologies, articles de journaux, manuels, etc.) ; mais tend également à être constitutif des catégories de perception que nos enquêtés mettent en œuvre pour interpréter leur histoire individuelle et collective.

Intermittents, représentants patronaux et de salariés, « experts » ou journalistes font référence aux mêmes dates clefs pour situer les modifications introduites par le protocole de 2003, que ce soit pour les contester ou les justifier. Ainsi, dans un « historique de l'intermittence »⁷, une coordination, encore active aujourd'hui dans la contestation de cette réforme, retrace les moments phares du régime avec une présentation neutralisée des événements associés aux différentes années considérées. Comme en écho à ce récit des origines, les propos des enquêtés recueillis en entretien reprennent le cheminement qui, des années 1960 en passant par 1982 et 1991-1992, a conduit à la réforme de 2003. Par exemple, une décoratrice intermittente explique la réforme de 2003 en la situant par un rappel préalable des dates de 1982 et 1991-1992. Pour elle, ces réformes préfigurent le contenu de celle de 2003, présentée alors comme une « suite logique ». On retrouve ce même schéma à l'œuvre chez la responsable fédérale CFDT ayant négocié le protocole 2003 :

« Vous pouvez reprendre depuis 1992. C'est là où la crise a commencé. Avant 1992, il y avait huit ou dix mille intermittents indemnisés. En fait la CGT, qui gérait un peu le système, ne le donnait qu'à ses adhérents, peu de personnes rentraient dans le système. Et petit à petit, il y a de plus en plus de personnes qui ont bénéficié du système, et en 1992, il y avait 40 000 intermittents. Le Medef a dit "Stop ! On ne peut pas financer 40 000 intermittents, c'est trop ! Il faut soit arrêter le système, soit le refonder, soit le changer." Donc nous sommes en crise depuis 1992 et en 2003, on était à 100 000 intermittents indemnisés. »⁸

Enfin, ce cheminement est présenté par des quotidiens tels que *Le Monde* lors du traitement d'événements contestataires. Par une présentation chronologique et linéaire, le quotidien entend restituer la réforme dans un continuum de décisions prises par les gestionnaires de l'Unedic et montrer que les réformateurs ont agi de façon responsable, contraints par l'enchaînement des événements. L'éditorial daté du 30 juin 2003 explique ainsi la signature du protocole :

« Le métier d'artiste a toujours été précaire parce qu'aléatoire et incertain. C'est une spécificité française que d'avoir inventé ce système de solidarité qui permet à des milliers de créateurs de vivre, tant bien que mal, de leur art et qui, du coup, garantit la richesse créatrice. Mais il est menacé. La multiplication par deux en dix ans du nombre des bénéficiaires, une dépense doublée donc, et un déficit qui a dépassé 800 millions d'euros en 2002 et qui grossit la facture que règlent les assurés sociaux du régime général au profit des gens de culture, tout cela met l'édifice en danger. »

⁷ cf « Historique en quelques dates de l'intermittence », par Alain Rabot, ancien commissaire paritaire auprès de l'Assedic Sud-Ouest » sur http://www.cip-idf.org/article.php3?id_article=574

⁸ Entretien, 12 avril 2007, siège de la confédération CFDT.

A l'occasion du lancement du débat national public sur l'école, de nombreux articles de presse paraissent dans la presse spécialisée. Antoine Prost publie, dans *le Monde de l'éducation* une série de trois articles sur *L'épopée du collège* intitulés respectivement *Naissance* ; *L'échec, déjà, de l'école unique* ; *La réforme*. En janvier 2005, lors de la discussion du projet de loi d'orientation, *le Monde de l'éducation* publie un dossier sur le socle commun, dont les articles sont construits autour des analyses de C. Lelièvre et A. Prost (citations dans le corps texte, livres en bibliographie etc.). Sur internet, France 5 (en partenariat avec les *Cahiers pédagogiques*), met en ligne un dossier assez important sur le thème « *Un socle commun peut-il rendre la société plus juste ?* » avec des titres tels que « *De la loi Guizot à Jules Ferry* » ou encore « *De Henri Wallon au collège unique* », donnant une dimension très téléologique à l'histoire de l'enseignement. Y est mentionné un extrait du « fameux » article de Claude Lelièvre mentionné ci-dessus.

Cette manière de mettre en récit l'histoire du système scolaire est également présente au sein du ministère de l'Education nationale. Dans une brochure publiée en décembre 2005 et intitulée *Standards, compétences de base et socle commun*, la cellule de veille scientifique et technologique de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) propose une « *approche historique de la notion de culture commune* » structurée autour de la même trame chronologique (séparation des ordres primaire et secondaire, émergence de l'idée d'école unique, réforme Berthoin, réforme Capelle-Fouchet, collège unique etc.).

De même, dans le premier numéro de *la revue de l'inspection générale* paru en janvier 2004, Jean-Paul Delahaye (inspecteur général, historien, professeur associé à Paris V) rédige un article sur *Primaire supérieur ou secondaire inférieur ? La République à la recherche de son école moyenne* où l'on retrouve une nouvelle fois les mêmes thèmes. La bibliographie mérite quant à elle d'être citée mot pour mot :

« Deux ouvrages **désormais**⁹ classiques auxquels il est possible de se référer pour plus de détails :
Lelièvre C., *Histoire des institutions scolaires 1789-1989*, Paris, Nathan, 1990.
Prost A., *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968. »

Last but not least, le dossier de presse consacré au socle commun, disponible sur le site du ministère en mai 2006, propose une « *fiche historique* » portant sur « *la riche histoire du socle commun* », réitère le constat de l'absence de réforme pédagogique à la suite de l'unification des structures au niveau du collège. L'impression de marche inéluctable vers le socle commun est renforcée par des expressions telles que « *une lente maturation* » ou des phrases comme « **Depuis plus d'un demi-siècle**¹⁰, les notions de culture commune, de socle fondamental ou de socle commun de connaissances et de compétences nourrissent le débat sur les savoirs qu'il convient d'enseigner pendant la scolarité obligatoire ».

PRODUCTION ET DIFFUSION DU SENS COMMUN HISTORIQUE : ALLIANCE DE RESSOURCES ACADEMIQUES ET MILITANTES

Partant du postulat qu'il n'y pas de force intrinsèque de l'idée vraie, il nous reste maintenant à objectiver les propriétés sociales des producteurs de ces sens communs historiques dominants et à éclairer les mécanismes de leurs mises en circulation.

Pour ce qui est du régime d'assurance chômage des intermittents, on a pu mettre en évidence le rôle déterminant d'un producteur-diffuseur, Pierre-Michel Menger, et d'un passeur, un journaliste dont nous préservons l'anonymat.

Normalien, agrégé de philosophie, docteur en sociologie, directeur de recherche au CNRS, directeur d'étude à l'EHESS, maître de conférence à l'IEP de Paris, directeur du centre de sociologie du travail et des arts au CNRS, membre de comité de rédaction de la *Revue Française de Sociologie*, médaillé d'argent au CNRS, Pierre-Michel Menger, est incontestablement doté d'un fort capital académique. Par ailleurs, avec la publication, en 2005, de son livre *Les intermittents du spectacle : sociologie d'une*

⁹ C'est moi qui souligne.

¹⁰ Idem.

*exception*¹¹, il a acquis une position de quasi monopole sur la production sociologique en matière d'intermittence.

A cette position élevée dans l'espace scientifique, s'ajoutent des ressources bureaucratiques et syndicales. Pierre-Michel Menger est en effet membre du conseil ministériel de la recherche du ministre de la culture et l'auteur de deux rapports pour ce même ministère. Il entretient également des liens avec les CFDT – rédaction d'articles dans les revues du syndicat ; déjeuner avec François Chérèque, le 15 avril 2003, pour évoquer ses propositions de réformes du régime – dont il tend à devenir le principal référent sur les questions liées à l'intermittence. Ainsi, en amont comme en aval de la réforme, il participe à légitimer et à diffuser une mise en récit de l'évolution du régime d'assurance chômage des intermittents fondée sur le schème du nombre croissant d'intermittents corollaire d'un déficit de plus en plus vertigineux. Fort de ces reconnaissances académiques et syndicales, il assure donc un rôle de passeur de « connaissance » entre espaces académique, syndical et politique.

Dans l'espace médiatique, le principal diffuseur de cette mise en récit est un journaliste du quotidien *Le Monde*, passé par *le Figaro*, l'Agence Centrale de Presse et *les Echos*. Ses articles, rédigés entre septembre 2002 et mai 2004, semblent contribuer à légitimer le processus de réforme en cours en reprenant des arguments développés par les réformateurs. Rencontré lors de notre enquête en 2006, il ne cache pas sa perception hostile aux détracteurs du protocole de 2003 :

« Il y avait une chose à faire face à ce régime : savoir qui était payé et pourquoi ! Les abus ont augmenté dans le régime des intermittents du spectacle, la fraude est estimée à 30 % ! Il y a la question du périmètre d'application du régime : pourquoi le peintre en bâtiment travaille sur 12 mois alors que celui qui peint des bouts de bois en rouge pour un décor travaille 3 mois, parfois sans avoir même un CAP ? S'il n'était pas dans la structure du spectacle, il ne serait même pas embauchable par un artisan ! (...)

J'ai surtout eu [responsable syndical appartenant à la délégation CFDT] au téléphone, j'ai eu tout le monde tous les jours au téléphone pendant cette période là. J'ai écrit près de 200 articles ! J'ai fait beaucoup d'analyses et j'ai écrit ce que j'avais sur le cœur. D'ailleurs, j'ai de vrais problèmes avec la CGT et les intermittents du spectacle ! (...)

Moi, j'ai une lecture assez politique de l'affaire. J'ai une lecture plus économique et politique, moins axée sur les accords sociaux. J'ai abandonné le sujet à Cannes, en 2004, j'étais sur le coup pendant toute la période chaude ! »¹²

Pour le socle, l'élaboration et la diffusion de ce sens commun historique doivent beaucoup à l'action d'Antoine Prost et de Claude Lelièvre. Ancien élève de la rue d'Ulm, agrégé et docteur d'Etat en histoire, professeur à la Sorbonne, directeur du Centre d'histoire sociale, directeur scientifique adjoint au CNRS entre 1985 et 1986, président de la section 33 du CNRS entre 1991 et 1995, Antoine Prost cumule tous les signes de l'excellence académique. Depuis la parution, en 1968, de son livre, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1867*, il fait autorité sur cette question. Cependant, contrairement à Claude Lelièvre, sa production scientifique ne se limite pas aux seules questions scolaires. Il est en effet l'auteur de plusieurs études d'histoire sociale et d'un recueil à vocation historiographique¹³ qui s'enseigne encore dans les premiers cycles du supérieur. Egalement professeur des universités depuis 1987, mais en histoire de l'éducation, Claude Lelièvre accède à cette fonction par la « petite porte ». Il commence sa carrière professionnelle comme instituteur afin d'enseigner dans un collège d'enseignement général puis dans un collège d'enseignement secondaire comme maître auxiliaire. Professeur de philosophie en lycée après sa réussite à l'agrégation, puis en école normale, il soutient une thèse de troisième cycle en 1979, ce qui lui permet d'accéder à un poste de maître de conférence à Amiens, puis une thèse d'Etat en 1985. Cette trajectoire et la liste de ses publications, qui le classerait plus comme pédagogue que comme historien, montrent une position inférieure dans le champ scientifique qui peut expliquer son statut de vulgarisateur.

Si leurs propriétés académiques les distinguent assez nettement, Antoine Prost et Claude Lelièvre ont cependant en commun d'un capital militant significatif, voire politique pour le premier. Ouvertement catholique, Alain Prost adhère au SGEN-CFTC en 1961, à la demande de son camarade de khâgne Jacques Julliard, pour participer à la création d'une grande confédération ouvrière non communiste. Il devient rapidement responsable pédagogique au sein du bureau national du syndicat. Membre de la

¹¹ MENGER Pierre-Michel, *Les intermittents du spectacle : sociologie d'une exception*, Paris, EHESS, 2005

¹² Entretien, 2 avril 2007, dans les locaux du journal *Le Monde*.

¹³ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996

commission de l'Education nationale des 5^{ème} et 6^{ème} Plans, de la commission « Joxe » (1972), il préside le groupe de travail national sur les seconds cycles (1982) et devient premier conseiller du Premier ministre Michel Rocard (1989) et adjoint au maire d'Orléans de 1989 à 2001. Claude Lelièvre connaît également un engagement militant de longue date, notamment en faveur de la définition d'une culture commune de base. Ancien secrétaire académique du SNES, il est, dès septembre 1996, l'initiateur avec Samuel Johsua (enseignant à l'Université de Provence et militant de la Ligue communiste révolutionnaire) et Jean-Yves Rochex (ancien conseiller d'orientation, militant du GFEN, devenu professeur à Paris VIII) d'un appel « *défendre et transformer l'école pour tous* » qui débouche sur l'organisation d'un colloque à Marseille en janvier 1997 regroupant un peu plus de 150 universitaires et de nombreux dirigeants syndicaux. Proche de la FSU, Claude Lelièvre finit par s'en éloigner au point d'être nommé membre de la commission Thélot, sur proposition du SE-Unsa, où il défend des positions hostiles à son ancien syndicat.

Si Antoine Prost a donc légitimé scientifiquement cette doxa historique, Claude Lelièvre s'est imposé, de par son activisme et son engagement sans faille en faveur du socle entre 2002 et 2006, comme son meilleur vulgarisateur et comme son exportateur dans le champ politique. Mieux, il est celui qui, par sa position à l'intersection du champ scientifique et du champ syndical, a réussi à faire l'articulation entre cette mise en récit du passé scolaire et la formulation d'une politique nécessaire¹⁴.

En conclusion, on pourrait donc reprendre à notre compte cette citation de Christian Topalov à propos des réformateurs à la fin du XIX^e siècle :

« Parmi les genres les plus répandus dans la masse compacte de notre documentation, il y a l'exposé de l'histoire des réformes en débat. Quelques règles simples gouvernent ces récits : ce qui est proposé est nécessaire puisque, dans un passé parfois très lointain, on peut en discerner l'annonce, soit par la répétition des erreurs qui désignent ce qui reste à faire, soit par les modèles que fournissent des précurseurs insuffisamment entendus ou à qui manquaient encore les lumières de la science moderne. [...] Les réformateurs ne se contentent pas de faire : ils prennent soin d'écrire leur propre histoire de raconter le passé pour définir l'avenir nécessaire. »¹⁵

La mise en récit des origines de la réforme remplit donc une fonction politique de dépolitisation en ce qu'elle parvient à faire d'un avenir politiquement contingent – car soumis aux incertitudes quant au dénouement d'une lutte – un devenir historiquement nécessaire. Ainsi neutralisés, des choix éminemment politiques deviennent alors objectifs, rationnels, raisonnables : s'y opposer c'est vouloir aller à contre-courant de la marche de l'histoire, c'est donc être archaïque, conservateur, dépassé, irresponsable ou utopique.

* * *

REFLEXIONS SUR LE STATUT EPISTEMOLOGIQUE DES HISTOIRES INDIGENES : APPORTS D'UNE APPROPRIATION ET PISTES DE DISTANCIATION

***TROIS RAISONS POUR UNE APPROPRIATION : PARTAGER UN LANGAGE COMMUN AVEC LES ENQUETES, ETRE
COMPETENT, S'IMPOSER AUX IMPOSANTS.***

La mise en récit du passé a une fonction de légitimation de réformes, portées par une certaine frange de nos enquêtés, et contestées par d'autres. S'il faut donc en faire un objet d'investigation à part entière, il nous est malgré tout impossible de les envisager uniquement de manière critique. De fait, l'interprétation dominante du sens historique, entendu à la fois comme direction et comme signification, d'un évènement ou d'une période constitue une catégorie d'appréhension de l'histoire individuelle et

¹⁴ CLEMENT, 2007

¹⁵ TOPALOV, 1999, p. 45

collective commune à nos enquêtés. Aussi, dans un même mouvement que celui l'ethnologue qui, lors d'une enquête par dépaysement, s'efforce de rendre familier ce qui est étranger, il nous a fallu acquérir une connaissance, qui ne sera certes jamais une connaissance indigène, de ce sens commun historique.

Non initialement compétente sur le régime d'assurance chômage et dépourvue de contacts parmi les négociateurs, j'ai fait le choix d'entrer sur le terrain de manière détournée, c'est-à-dire par le biais de la Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France (CIP-IDF), encore active au moment de l'enquête. Cette immersion dans un des groupes les plus contestataires, préalable à la rencontre des négociateurs nationaux, a permis une familiarisation directe avec des bénéficiaires de l'ancien et/ou du nouveau régime et avec les enjeux de la réforme. En parallèle, j'ai dépouillé la presse nationale et une partie de la presse locale sur la période de septembre 2002 à septembre 2003 afin d'établir une chronologie fine des faits liés aux négociations et à la mise en œuvre de la réforme. Hormis cette sorte d'acculturation, ce choix méthodologique, effectué en amont de l'entrée sur le terrain, m'a également permis d'acquérir une compétence technique sur l'architecture et les règles de fonctionnement du régime d'assurance chômage des intermittents. Cette compétence m'est apparue nécessaire pour être en capacité d'échanger avec mes enquêtés, de les situer sur la scène syndicale, de les mettre face à leurs contradictions et, mieux, de « porter des coups ».

Ainsi, lors d'un entretien, âprement négocié, avec l'ancien directeur de cabinet de Jean-Jacques Aillagon devenu directeur général de la Direction générale de la concurrence, de la consommation et de la répression des fraudes, ma capacité à interroger mon interlocuteur sur des faits précis m'a permis d'en imposer et d'arracher des informations sur le mode de la révélation, de la confiance :

« La CGT a un enracinement historique dans les secteurs du spectacle [Il acquiesce], quelles étaient vos relations avec ce syndicat ?

Oh, je ne vais pas vous dire le fond de ma pensée, je risquerais... Les relations avec la CGT n'étaient pas bonnes. C'est un acteur irresponsable, guidé par la peur d'être dépassé, par un archaïsme, réfugié derrière le statu quo, qui refuse de négocier. C'est un mauvais négociateur, il est incapable de négocier. La CFDT était d'accord avec le Medef, du coup, la CGT avait engagé un combat à la vie à la mort avec la CFDT. (...) Avec la CFDT, il est possible de discuter.

Gautier-Sauvagnac est dur en négociation, trop dur. Il a fragilisé le dispositif d'ensemble. Il aurait été possible d'arriver à un résultat collectif identique avec moins de difficultés sociales. Une ou deux ouvertures supplémentaires auraient été possibles... J'espère que vous ne me citerez pas dans vos travaux, sinon, je ne me serais pas confié de cette façon ! Vous pouvez dire que vous avez eu un informateur, mais ne pas citer mon nom... »¹⁶

En ce qui concerne le socle commun, on peut dire que, compte tenu de l'omniprésence de l'histoire du système scolaire sur le terrain, choisir de l'ignorer reviendrait à se priver de la possibilité d'établir un monde commun avec nos enquêtés et de mener des entretiens, tant cet outil présuppose un minimum de références partagées par les deux locuteurs. Si cette nécessité de connaître l'histoire du système éducatif s'est faite sentir à chaque entretien, elle m'est apparue de la manière la plus aigüe lors de celui que j'ai pu mener avec un secrétaire national du SE-UNSA. Alors que j'interroge mon enquêté sur sa trajectoire personnelle, vient très vite une première référence tacite à la scission de la FEN. Puis, en réponse à une question sur l'action des partisans du socle en amont de la commission Thélot, l'enquêté justifie les prises de position de son syndicat en se référant au projet d'école fondamentale élaboré, au début des années 1970, par le SNI-PEGC (l'ancêtre du SE-UNSA). En quelque sorte, les rôles s'inversent alors, mon enquêté s'interrogeant et m'interrogeant :

« Je ne sais pas si vous avez entendu parler de ce projet qui a marqué les esprits ? »

Poursuivant son récit, il en vient à évoquer un sondage – fameux dans le petit monde de l'Education nationale – commandé par le SNES dans les années 1990 sur l'opinion des professeurs de collège sur le collège unique. Cette mention donne lieu à une nouvelle mise en question :

« Quand je dis collège unique, ça vous parle ? »

¹⁶ Entretien, 2 mai 2007, siège de la DGCCRF.

La fréquence des références historiques dans les propos de ce dirigeant syndical et la brutalité de cette dernière remarque, qui m'a d'ailleurs surpris et fait m'interroger sur l'image que je pouvais renvoyer, montrent bien à quel point il est nécessaire de s'approprier l'histoire indigène pour garantir ce minimum de compréhension mutuelle.

La remarque de notre enquêté suggère également que la connaissance historique est une compétence technique à part entière, qui fonde la crédibilité de l'enquêteur aux yeux de ses enquêtés et lui permet d'être pris au sérieux. A ce titre, l'entretien que j'ai mené avec le conseiller du ministre en charge du socle est révélateur. La rencontre a lieu 110 rue de Grenelle, dans l'hôtel particulier qui sert de siège au ministère de l'Education nationale. L'entrée, gardée par des vigiles, est imposante. Il faut laisser sa carte d'identité et franchir un sas pour accéder à la cour. Marque de distinction, le bureau du conseiller – qui se révélera lumineux, spacieux, moderne et donnant sur un grand parc – se trouve, à l'étage du ministre. On y accède par un escalier où est accroché un portrait de chaque ancien ministre et bien sûr du ministre actuel. Je suis accueilli par une hôtesse qui me fait patienter dans une sorte d'antichambre pendant une bonne dizaine de minutes. Tout comme la configuration des lieux, cette attente forcée signifie bien que c'est l'enquêté qui maîtrise la situation d'enquête et que le temps que l'on vous sacrifie est rare et précieux¹⁷. Or, et alors que le début de l'entretien est un peu laborieux, l'affichage, délibéré, de mes compétences techniques concernant l'histoire, ancienne et récente, du socle commun finit par provoquer cette remarque de la part de l'enquêté :

« Je vois que vous vous êtes renseigné. Non, c'est bien, c'est bien, franchement c'est bien. C'est bien parce que ce n'est pas un sujet évident, c'est compliqué. »

Ainsi, et alors que l'entretien était prévu pour ne durer qu'une heure, il se prolonge pendant 30 minutes supplémentaires, le conseiller du ministre faisant même attendre une délégation syndicale pour pouvoir prolonger la conversation !

JUSTIFICATION ET MOYENS D'UNE DISTANCIATION

Réfléchissant sur l'utilité que peuvent avoir ces récits indigènes pour les historiens et les sociologues, Christian Topalov exprime clairement les risques qu'il y aurait à reprendre les explications téléologiques qu'ils véhiculent :

« Il arrive souvent que les historiens empruntent à ces mythes indigènes leur matière et leurs schémas interprétatifs : un tel usage de ces documents manque l'essentiel, qui réside dans la diversité des versions de la même histoire, en particulier entre ceux qui s'avéreront par la suite être les perdants ou les gagnants. [...] En ne voyant pas que d'autres avenir étaient regardés comme possibles par une bonne partie des acteurs, on peut raconter l'histoire comme une irrésistible ascension de l'intervention de l'Etat : c'est adopter là le point de vue des vainqueurs »¹⁸

Cette remarque est donc une invitation à faire en sorte que le travail du chercheur s'efforce non seulement « d'examiner pour eux-mêmes les processus du passé à l'origine du présent (le présent du passé) » mais aussi de « rendre visibles, du même coup, tous ceux qui n'ont pas abouti (le passé du passé) »¹⁹, les compossibles pour parler comme Leibniz.

Reconstituer l'espace des possibles

Mettre à distance les périodisations et chronologies imposées par les acteurs indigènes passe par la reconstitution des histoires et possibles évincés. C'est cette histoire des vaincus que nos deux enquêtes se sont efforcées de restituer.

¹⁷ PINÇON Michel, PINÇON-CHARLOT Monique, « Pratiques d'enquête dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie : distance sociale et conditions spécifiques de l'entretien semi-directif », *Genèses*, n° 14, 1991, p. 120-138.

¹⁸ TOPALOV, 1999, p. 45

¹⁹ BUTON François, MARIOT Nicolas, *Dictionnaire des idées*, 2^{ème} volume de la collection des « Notionnaires » de l'*Encyclopaedia Universalis*, 2006, p. 731-733

Celle sur les intermittents, a ainsi permis de mettre à jour le processus qui a abouti de négociation du protocole du 26 juin 2003. Contrairement à mon hypothèse de départ, l'accord ne se construit pas autour de la table des négociations, lors des réunions officielles avec l'ensemble des partenaires sociaux. Cette découverte, qui m'a été livrée par un « informateur », un « technicien » auquel le Medef a fait appel, a été corroborée par plusieurs syndicalistes et par l'accès au pré-protocole distribué en séance par le Medef. Des réunions « off » entre cet informateur, un responsable de la CFDT et un responsable de l'Unedic menées entre septembre 2002 et mai 2003 ont donc permis d'établir une première version du protocole avant même l'ouverture des négociations. Ensuite, lors de la deuxième réunion de négociation officielle du 5 juin 2003, le Medef distribue un projet de protocole censé faire une synthèse des propositions formulées oralement par l'ensemble des partenaires sociaux deux jours auparavant. En circonscrivant ainsi ce qui est repris ou non des discussions précédentes et en s'appuyant selon le pré-protocole, le patronat, allié au principal syndicat réformateur, parvient à cadrer les débats et à verrouiller les limites du réalisable et du raisonnable. Lors des négociations, les modifications ne peuvent donc avoir lieu qu'à la marge, les propositions des autres organisations ne sont retenues que dans la mesure où elles peuvent s'intégrer au cadre prédéfini. C'est ce qu'exprime le responsable fédéral de la CGT, membre de la délégation CGT en 2003 :

« Il y a eu quatre réunions paritaires, le 3, le 9, le 11 et le 26 juin. Pourriez-vous me dire ce qu'il s'y est passé ? Le 3, je suppose que vous avez exposé vos propositions... »

Non, le 3 juin, la réunion, c'est simple, c'est une présentation avec beaucoup de papiers, ils aiment beaucoup faire cela. C'est toujours le même rite chez eux. La première réunion, c'est un tour de table, simplement, où les services de l'UNEDIC, comme ils disent, remettent du papier. Le papier, c'est la situation des annexes 8 et 10, le nombre d'allocataires, l'évolution sur dix ans, le déficit qui se creuse, bon, c'est le premier tour de table. C'est ce qu'ils appellent le constat. La deuxième réunion, c'est un tour de table sur les propositions de chacune des organisations. A la deuxième réunion, le Medef dit de façon claire que les propositions alternatives de la CGT, c'est non, ils ne les examineront pas. Les autres confédérations laissent faire le Medef. Et la troisième réunion, c'est celle où l'accord est conclu sur le coup de 1h du matin. On dit toujours 26 juin 2003, en fait c'est plutôt le 27 ! La séance du 26 juin, le Medef vient avec... Alors ça, c'est un rite au Medef, ils viennent avec des projets de protocole. Le premier projet de protocole, il n'y a que les non-initiés qui ne le voient pas, vous avez en haut une petite étoile. Il y a une suspension de séance de trois heures, ils reviennent avec un autre document, il y a deux étoiles. Il y a à nouveau une suspension de séance, ils reviennent, c'est trois étoiles, et en général, quand on arrive à quatre étoiles, au maximum, là, c'est la signature. C'est un rite. C'est un jeu assez insupportable d'ailleurs car en fait, les représentants des confédérations le savent. C'est écrit nulle part mais tout le monde sait comment cela se passe ! Tout ça pour dire qu'il n'y a pas eu de négociation. Il y aurait pu avoir des négociations s'il y avait eu des discussions sur les propositions de la CGT. A partir du moment où le Medef dit : " ça, c'est non !" ... le Medef vient avec ses propositions, dont certaines ont été négociées en coulisse avec d'autres organisations, singulièrement la CFDT. »²⁰

En ce qui concerne le socle commun, on s'est efforcé de faire resurgir l'espace des prises de position, c'est-à-dire des stratégies et des projets alternatifs au moment où le socle était encore un objet de débat et de luttes politiques.

On a notamment montré comment la FSU et certains de ses syndicats nationaux avaient commencé à élaborer, dès la fin des années 1990, une réflexion syndicale globale construite autour de la notion de culture commune. La première étape en ce sens fut l'élaboration de l'ouvrage *Pour une culture commune*, fruit d'une collaboration entre syndicalistes et chercheurs. Cependant, compte tenu de l'absence d'engagement des grands syndicats nationaux et de la tendance majoritaire Unité et Action, qui n'ont pas repris ses conclusions à leur compte, ce livre ne s'est jamais imposé comme un outil permettant de légitimer des revendications syndicales et de peser dans le débat sur l'école. En 2004, alors que les controverses autour des préconisations de la commission Thélot sont vives, la FSU décide de produire un nouvel ouvrage, cette fois-ci ouvertement conçu comme un instrument de lutte politique contre le socle commun tel qu'il commence à se dessiner. Intitulé *Aventures communes, savoirs partagés*, ce livre doit beaucoup à l'action et la réflexion de Denis Paget. Co-secrétaire général du SNES chargé des questions pédagogiques depuis près de 20 ans et venant tout juste de quitter ses fonctions, il tente d'y articuler quatre exigences – la qualité de l'enseignement, la redéfinition de la culture scolaire, la défense de l'existence disciplines, la démocratisation – et de dépasser les contradictions qui ne manquent pas de surgir entre elles. Ce faisant mais aussi grâce à la portée très générale de l'argumentation et à la relative

²⁰ Extrait d'un entretien avec le responsable fédéral de la CGT-spectacle, locaux de la fédération à Paris, le 20 mars 2007.

implication des syndicats nationaux, *Aventures communes, savoirs partagés* permet à la FSU d'opposer aux partisans du socle un discours construit et solidement argumenté. L'augmentation significative des exigences contenues dans le décret définissant le socle témoigne d'ailleurs de la réussite de cette stratégie qui a permis à la FSU d'éviter la mise en place d'un SMIC culturel.

On a également montré en quoi, pour l'association *Sauvez les lettres* et les autres groupes prônant un retour aux méthodes pédagogiques traditionnelles, le socle commun a pu représenter à la fois un risque – s'« *il s'agit [...] de franchir une nouvelle étape dans la baisse continue des exigences et du niveau* »²¹ – et une opportunité – s'il permet de réécrire les programmes actuels, de faire pièce au « pédagogisme » et au dogme de « l'élève au centre », tous accusés d'être la cause de l'échec scolaire. Dès lors, et les circulaires de Gilles de Robien sur le vocabulaire, la lecture, le calcul montrent qu'ils l'ont partiellement atteint, leur objectif consiste à faire en sorte que le socle soit l'occasion, d'une part, de mettre le retour aux fondamentaux (lire, écrire, compter) au cœur des programmes et des instructions qui les accompagnent et, d'autre part, de renoncer à la méthode globale dans l'apprentissage de la lecture. L'enquête montre que, de disposer d'un fort capital bureaucratique, leur stratégie privilégiée consiste à court-circuiter les canaux d'influence traditionnels des organisations syndicales en combinant une proximité avec les responsables politiques du ministère, un capital académique / scientifique fort incarné dans deux ou trois « figures », le recours aux médias et enfin des références à la masse silencieuse des enseignants s'appuyant sur des témoignages reçus via des réseaux informels.

Faire jouer la concurrence académique

Comme on a pu le montrer, ce qui la fait la force du sens commun historique, c'est la situation de quasi-monopole sur l'écriture de l'histoire qu'ont réussi à s'adjuger certains chercheurs. Dès lors, faire jouer la concurrence, aussi faible soit-elle, constitue un autre moyen de distanciation.

Pour les intermittents, c'est ce que permet le notamment livre de l'économiste Antonella Corsani et du sociologue Maurizio Lazzarato. A partir d'une enquête socio-économique menée avec des intermittents et des précaires, ils proposent en effet une critique des analyses de Menger et des justifications de la réforme fondées sur le « trop » d'intermittents :

*« Pierre-Michel Menger fixe, à travers sa préconisation d'une politique de l'emploi culturel permanent, les limites de l'action possible et raisonnable dans le marché du travail culturel : la "régulation" du "trop" d'artistes et des techniciens intermittents »*²²

Ils montrent ensuite en quoi le protocole de 2003 s'inscrit dans le projet de refondation sociale impulsé à l'hiver 1999 par la nouvelle équipe du Medef, notamment Denis Kessler assisté de François Ewald, c'est-à-dire dans une restructuration d'ensemble de la protection sociale qui commencerait par l'assurance chômage et consisterait à transformer les dépenses de santé, d'éducation, de formation et d'épargne salariale en de nouvelles ressources pour l'entreprise²³.

Pour ce qui est du système scolaire, il existe, malgré la position dominante d'Antoine Prost, quelques travaux qui donnent une perspective différente de son histoire en mettant l'accent non sur la production des réformes, mais sur le processus de scolarisation. En se plaçant à ce niveau qui celui des interactions entre les élèves, leurs familles, les enseignants et les responsables d'établissements, Jean-Michel Chapoulie et Jean-Pierre Briand se donnent ainsi les moyens de saisir « *les activités institutionnelles qui concourent au recrutement d'élèves, à la prolongation de leurs études ou à leur élimination* »²⁴ et d'éviter ainsi l'écueil de l'écriture d'une histoire téléologique. Ce type d'approche permet également d'aboutir à des résultats sur l'évolution des effectifs scolarisés qui remettent en cause la

²¹ *Rapport Thélot : le SMIG est encore à la baisse*, Communiqué de presse du collectif « Sauvez les lettres », 19 octobre 2004

²² Maurizio Lazzarato, « Les malheurs de la "critique artiste" et de l'emploi culturel », <http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/fr>, janvier 2007

²³ KESSLER Denis, EWALD François, « Les noces du risque et de la politique », *Le Débat*, mars-avril 2000.

²⁴ BRIAND Jean-Pierre, CHAPOULIE Jean-Michel, « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942 », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n°39, 1981, p.87

périodisation dominante de l'histoire du système scolaire. Fort de ces acquis, Jean-Michel Chapoulie s'est autorisé, dans ces travaux les plus récents, à reconsidérer la production des politiques scolaires entre 1945 et le début des années 1960 grâce, notamment, à un travail sur les archives du Commissariat général du Plan, du ministère et de commissions préparatoires aux réformes. Prenant explicitement le contre-pied des analyses d'Antoine Prost, ses travaux mettent en avant le rôle des nouvelles institutions des sciences sociales (re)naissantes et de leurs experts, comme Jean Fourastié ou Alfred Sauvy, et montrent que la construction des politiques scolaires n'est pas guidée par une volonté d'unification du système mais bien que « *l'élaboration d'une argumentation nouvelle – reposant sur l'extrapolation de tendances d'évolution de la main-d'œuvre et sur une conception nouvelle de l'avenir souhaitable – fut un élément décisif pour la réalisation politique de la réforme des structures scolaires* »²⁵.

* * *

Au même titre qu'il est nécessaire d'adopter une posture de vigilance épistémologique vis-à-vis des définitions de sens commun des objets scientifiques, notre communication montre qu'il conviendrait d'adopter une posture de vigilance historiographique sur la construction historique de l'objet.

²⁵ CHAPOULIE Jean-Michel, « Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n°54-4, 2007 p. 37