

D OSSIÉ

Mobilisations et grèves enseignantes

Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante

ANDRÉ D. ROBERT

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

Université Louis Lumière Lyon 2

86 rue Pasteur, 69366 Lyon cedex 07

andre.robert@univ-lyon2.fr

JEFFREY TYSENS

Vrije Universiteit Brussel

Département d'histoire

Pleinlaan 2

B-1050 Brussel

Le présent dossier part du postulat selon lequel le phénomène de la grève enseignante, généralement peu étudié, constitue un révélateur des idéologies, des tensions identitaires et déontologiques propres au groupe professionnel considéré. Il s'appuie sur des travaux menés dans le cadre de l'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education) lors de différentes sessions (Genève 2004, Sydney 2005, Umea 2006). Les auteurs font l'hypothèse que la grève joue le rôle d'une clé analytique permettant d'aller au cœur des identités professionnelles enseignantes, non en partant des seuls discours sur soi mais des pratiques mises en œuvre par le groupe lui-même et par ses organisations représentatives à l'occasion des différentes formes de suspension ou modification du travail, que celles-ci soient simplement discutées ou effectivement réalisées.

Jusqu'au XIX^e siècle, où il prend la signification dominante de cessation volontaire, temporaire et collective du travail, principalement dans l'intention d'obtenir une augmentation de salaire, le mot grève, aussi bien en français qu'en anglais (strike), se révèle totalement étranger à l'univers de l'enseignement (Pelling 1976, Tournier 1993, Hetzel & al. 1998) ; en français, il indique originairement le lieu où les sans-travail viennent pour s'embaucher, et pendant longtemps l'expression "faire grève" hésite entre la désignation d'une action subie (le chômage) et celle d'une action concertée (la coalition). Mais, une fois le sens moderne stabilisé, c'est à un autre type de problème qu'est confronté le chercheur : si la grève s'est affirmée comme un moyen de lutte central dans les relations que les ouvriers entretiennent avec les propriétaires du capital, cette forme d'action collective a initialement, malgré sa reconnaissance légale ou de fait, peu concerné les autres activités professionnelles salariées, particulièrement celles relevant de la fonction publique –notamment les enseignants–, soit en raison d'une interdiction spéciale appliquée à ces groupes, soit en raison d'une réticence idéologique provenant d'eux. Il semblerait en effet que la quête de la respectabilité, la volonté de conquérir un statut élevé dans la stratification sociale, l'éthique propre à des catégories qui se situent hors du rapport direct capital/travail les retiennent de recourir à une arme dont le moins qu'on puisse dire est qu'elle est initialement très connotée. Mais ensuite, par l'effet d'une sorte de retournement, il est manifeste que le phénomène gréviste s'est peu à peu diffusé, très largement hors de sa sphère culturelle ouvrière d'origine, devenant un véritable "phénomène de civilisation" (Gubbels 1962).

Pour approcher ce phénomène, il est nécessaire de le référer à un cadre explicatif, qu'on peut choisir d'emprunter à une sociologie néo-webérienne des professions.

Projet professionnel et paradoxes de l'action gréviste

La notion de projet professionnel s'articule à une conception de la société caractérisée par un certain type de stratification et de compétition au sein de laquelle la possession de connaissances, de qualifications et d'expertise, particulièrement quand celles-ci sont centrées sur une idéologie du service (service ideology), constitue une chance de conquérir des gains. Il n'est dès lors pas surprenant que les groupes engagés dans cette compétition travaillent à établir un monopole légal de leur expertise à l'intérieur d'un véritable marché et un monopole de leur statut dans la stratification, cette orientation les conduisant à s'efforcer de construire une barrière ou fermeture sociale (social closure) concernant leur activité propre (Weber 1978). Si Weber ne retient, parmi les enseignants,

que les universitaires, Larson (1977) admet que ceux du primaire et du secondaire font aussi partie des professionnels. Ces deux premières catégories participent également, selon elle, à la lutte pour la constitution de la fermeture sociale dans un des domaines des services essentiels envers autrui –l'éducation– et pour la défense d'un monopole légal, fondé sur un savoir reconnu. Cela se produit dans le cadre d'un arrangement régulateur (*regulative bargain*) conclu avec l'État (Larson 1977, Macdonald 1999).

À l'intérieur du même cadre théorique d'ensemble, c'est sans doute Johnson qui apporte à cette problématique des justifications éclairantes, se montrant plus sensible au caractère devenu très relatif de l'autonomie professionnelle, caractéristique d'une période où l'autocontrôle des professions est en déclin et où l'État exerce ce contrôle au bénéfice de groupes intermédiaires, nommément désignés par lui (enseignants, médecins, travailleurs sociaux) –ce qu'il appelle protection organisée ou constituée (*corporate patronage*). Fortement imprégnée de néo-marxisme, mais également teintée de wébérianisme, cette conception inscrit le projet professionnel d'un groupe au sein du processus de reproduction élargie de la structure sociale, enveloppant "le partage du contrôle du processus de reproduction" –par l'État et certaines activités professionnelles– (Johnson 1972). Si on considère que, par leur fonction d'évaluation, les enseignants contribuent au mécanisme de répartition sélective des individus sur le marché du travail, on validera d'autant mieux la thèse de Johnson que la posture enseignante de participation à la lutte politique en vue d'améliorer le statut du groupe est celle d'une double implication. En effet, en même temps que les enseignants prétendent détenir ces compétences attestées (*credentialled skills*), nécessaires au développement de tout projet professionnel, ils sont eux-mêmes les dépositaires du pouvoir de décerner les attestations (*credentialling*), qui ouvrent la voie à toute la palette hiérarchisée des emplois dans la division sociale du travail.

Dans le dossier présenté ici, la question centrale peut être ainsi formulée : comment, dans une pluralité de situations nationales et régionales, se négocie la compatibilité entre, d'une part, la poursuite d'un projet professionnel qui vise à placer le corps professoral (primaire et secondaire) en situation favorable pour prendre ou conserver une position enviée dans l'organisation sociale –au sein d'un groupe intermédiaire ("*middle group*") doté des attributs de la connaissance et de l'expertise–, pour en tirer également des occasions de gains matériels et symboliques et, d'autre part, le recours à la grève dont les références historiques initiales, mais toujours présentes, relèvent de la culture des luttes ouvrières ? Dans une perspective soit d'histoire longue, soit d'analyse plus circonscrite de périodes limitées ou encore de grèves particulières, sont pris en considération les cas de la France (début du XX^e siècle, années 1980, 2003) et d'un de ses départements d'outre-mer (La Réunion, 1953), du Canada (XIX^e-XX^e siècles), du Brésil (1950-1979), de la Belgique francophone (1996).

Définition de la grève et spécificité enseignante

Comment définir une grève ? Un simple constat d'arrêt de travail ne suffit certainement pas. Dans un ouvrage devenu un classique, Gubbels avance un essai de définition : "La grève est un acte par lequel un groupe social manifeste à la fois sa solidarité interne et sa désolidarisation par rapport au reste de la société ; cette manifestation se traduit généralement, mais pas nécessairement, par un arrêt concerté du travail ; le groupe social y recourt afin d'exprimer une volonté, un mécontentement ou une opinion, dans les cas où il ne trouve plus d'autre moyen pour influencer les décisions à prendre en cette matière" (Gubbels 1962).

Afin de pouvoir esquisser les éléments empiriques de cette manifestation de "solidarité interne/ désolidarisation externe", Gubbels met en lumière un nombre de paramètres dérivés des réalités industrielles. Inspiré de ce sociologue, le modèle que nous retenons comprend trois niveaux d'analyse : le "contexte" (c'est-à-dire la relation à l'organisation du pouvoir dans la zone géographique considérée) ; l'"approche phénoménologique" concernant les causes (finales et proches) et les modalités (déclenchement, méthodes, ampleur, rayonnement, autorités visées, modalités de sortie) ; enfin les "représentations internes et externes" de la grève (ce dernier échelon n'étant qu'incidemment traité dans ce dossier). S'agissant des grèves enseignantes, il convient évidemment de remodeler ces composantes au regard du type d'actions collectives caractéristiques du groupe professionnel en question, ce que les différents articles illustrent chacun à sa manière. En effet, dans cette sphère, existent des modes d'action autres que la grève classique, qu'on ne saurait par exemple mesurer en nombre de journées perdues. La complexité analytique de la grève enseignante semble donc requérir une approche pluridimensionnelle où quelques données apparemment classiques doivent être continuellement reliées à des données qualitatives inhérentes au champ éducatif.

Phénomène de la grève et régulation sociale

La grève enseignante doit être interprétée dans le cadre des rapports de force propres à un État, dont il est important de définir la nature et les mécanismes de régulation de la vie sociale qui en procèdent (notamment ceux qui concernent l'attribution à certains groupes, organisations ou instances, de fonctions dans le domaine du service) ; on doit aussi prendre en compte la structure du système national d'enseignement, les modes institutionnels de négociations sociales en vigueur et les caractéristiques du monde syndical dans son ensemble.

Le point principal semble constitué par le rôle prépondérant de l'État national ou fédéral (ou de l'autorité locale) dans la reconnaissance de la légitimité des groupes professionnels. Les besoins de services, les possibilités et la

volonté d'octroyer des monopoles de même que de réguler les aspects divers de la vie sociale et professionnelle de groupes spécifiques ne sauraient être approchés en dehors d'une perspective historique. Dans le cadre global d'une désocialisation et d'une resocialisation de l'économie (Polyani 2000), une grande transformation s'est produite, d'abord par la substitution d'un État keynésien à l'État libéral classique, ensuite par la substitution à l'État keynésien d'une configuration nouvelle à prédominance néolibérale, caractérisée par un retrait partiel relativement à la sphère économique, et par une dévolution des fonctions étatiques, soit vers le bas (instances publiques –nationales ou territoriales–, agences décentralisées, privatisations), soit vers le haut (transferts de souveraineté à l'échelon supranational), aboutissant à un État évaluatif (Neave 1998) et post-national (Ferry 2000). Ces étapes consécutives offrent de toutes autres opportunités d'en arriver à une plus ou moins grande autonomie professionnelle et doivent être interrogées comme telles.

En fonction des stratégies historiquement variables de l'État, les formes de l'arrangement régulateur sont amenées à diverger, la fermeture sociale pouvant se réaliser par une autonomie professionnelle complète à l'anglo-saxonne ou par une intégration bureaucratique de professions particulières avec la participation plus ou moins accentuée, selon le cas, des associations professionnelles aux processus décisionnels. Pour ce qui est des enseignants et de leurs associations syndicales, cette forme d'intégration est, bien entendu, de première importance. Il est d'ailleurs à remarquer qu'un tel processus peut s'étendre au-delà des seuls enseignants des réseaux publics, ceux du secteur privé étant de plus en plus intégrés dans une même configuration, par le moyen des subventions et des conditions qui accompagnent généralement celles-ci. Relevons au passage que les différences entre types de systèmes nationaux d'éducation créent des contingences, à l'aune desquelles les stratégies professionnelles doivent être évaluées (Archer 1979, Tyssens 1999).

Ainsi, chez les instituteurs français de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e, dans le cadre de l'État libéral classique, par-delà l'interdiction même de la grève faite à tous les fonctionnaires et par-delà l'interdiction de se syndiquer partiellement levée en 1924 dans le secteur de l'enseignement primaire, se faisait jour une inhibition quasi "philosophique et morale" (Siwek-Pouydesseau 2001) telle que faire grève, se révolter contre l'État, c'était littéralement "se révolter contre soi-même" (Ozouf & Ozouf 1992). De même, en Belgique, pour des raisons voisines (l'instance de référence étant non pas l'État, mais la Ville, pouvoir organisateur de l'école primaire publique), les instituteurs des écoles de Bruxelles refusèrent de qualifier de grève leur premier arrêt de travail, même s'il était regardé comme tel par l'autorité publique visée. En sens opposé, des changements d'attitude de l'État (très souvent après la Seconde Guerre mondiale, dans le cadre d'une réorientation keynésienne) ont pu tout aussi bien entraîner une

désinhibition par rapport à l'arme de la grève, comme par exemple l'option gréviste prise de plus en plus facilement par les instituteurs du réseau privé confessionnel belge dès 1954, là où cette option était quasi impensable avant (Van Rompaey, Depaepe & Simon 2005).

Dans nombre d'États, généralement après la Seconde Guerre mondiale, s'est installé –en vue de réguler les négociations sociales– un système néocorporatiste, initialement conçu pour le secteur privé. Ce néocorporatisme tient dans un type de représentation des intérêts d'une catégorie par un nombre limité d'organisations auxquelles l'État, en les reconnaissant formellement, a conféré un monopole, moyennant un certain contrôle de la base sur la formulation des demandes et éventuellement le choix des dirigeants ; dans le cadre d'un système de négociations tripartites (patronat/syndicat(s)/État), formalisées et normalisées, les parties sont coresponsables pour les décisions et pour leur application. L'anticipation des conflits est donc au centre du système (Schmitter & Lehbruch 1979). Avec des variantes, ce modèle s'est imposé en Belgique, aux Pays-Bas, en Suède, en Norvège et au Danemark, en Autriche et en Allemagne. La prédominance de cette logique conduit à une idéologie de la co-responsabilité dans les processus de négociation et les prises de décision.

Dans les modèles de "compromis social" (Castel 1999) ou de "régulation conflictuelle des rapports sociaux" (Sirot 2002), l'institutionnalisation est moins rigide pour le choix des organisations qui participent et la co-responsabilité des syndicats. On se trouve donc face à des situations "d'équilibre instable entre intégration et contestation, entre autonomie et compromis", où les organisations syndicales à la fois peuvent faire des propositions, participer à l'élaboration des décisions et, au final, accompagner les réformes résultant de ces décisions ou les contester très sévèrement, en recourant notamment à l'action directe. L'image de syndicats à double face, à la fois "huile et sable dans les rouages" (Siwek-Pouydesseau 2001) paraît tout à fait judicieuse, s'appliquant certes aux organisations à orientation réformiste –plutôt huile– mais tout autant à celles qui se réclament d'une idéologie révolutionnaire –plutôt sable– dans la mesure où le compromis reste pour toutes le cœur de la régulation sociale (Robert 2004).

Il se peut aussi que les deux modèles se présentent de façon beaucoup moins tranchée, qu'ils s'entremêlent dans des conjonctures particulières ou qu'une alternance se produise entre les deux, en raison d'une série de contingences historiques nationales. Au Royaume-Uni par exemple, le système dit "Whitley", introduit immédiatement après la Première Guerre mondiale, institutionnalisa les négociations et arbitrages à l'échelon central (conformément à une orientation qualifiée ultérieurement de néocorporatiste) ; son influence fut telle que les négociations pour l'enseignement se structurèrent de manière tout à fait semblable avec les comités dits "Burnham", dans lesquels siégeaient syndicats, administration centrale et associations représentatives des Local Education Authorities

(LEA, instances locales de gestion de l'éducation). Dès les années 1960, ce système commença à se défaire au point que les comités "Burnham" furent abolis en 1987, au profit d'un modèle nettement plus conflictuel, voire de confrontation, voulu par les gouvernements conservateurs (Seifert 1987). En Belgique, même si le modèle néocorporatiste n'a jamais été vraiment remis en cause, des contre-tendances ont pu voir le jour, notamment vers la fin des années 1950 et le début des années 1960 quand un syndicalisme de combat à forte coloration régionaliste se manifesta en Wallonie.

Vient enfin surdéterminer le type de posture adopté par rapport au phénomène gréviste, la morphologie de la constellation syndicale propre à telle ou telle réalité nationale ou régionale. Les héritages historiques nous mettent en présence de deux grandes traditions, celle du syndicalisme unitaire –TUC (Trades Union Congress) au Royaume-Uni, Federatie Nederlandse Vakbeweging (FNV) aux Pays-Bas, DGB (Deutsche Gewerkschaftsbund) en Allemagne– et celle du pluralisme syndical (France, Belgique, Italie notamment). En ce qui concerne les syndicats d'enseignants, on trouve, dans les constellations pluralistes, des différenciations par secteur (public/privé) et par degré d'enseignement, par type d'enseignants (catégories), par orientation idéologique, parfois aussi par entité géographique (état dans un État fédéral, ville, région, etc.). Dans ces mêmes constellations pluralistes, il se peut que les syndicats d'enseignants soient affiliés aux centrales ouvrières ou qu'ils soient autonomes par rapport à elles, soit en raison d'un choix délibéré soit en raison de circonstances historiques. Certains sont formellement liés aux syndicats de la fonction publique, d'autres en sont indépendants. Dans certains cas, les syndicats de l'enseignement privé ont des relations organiques avec les syndicats d'employés du secteur privé. La plus ou moins grande proximité avec le mouvement ouvrier et/ou avec des secteurs contestataires appartenant à la fonction publique semblerait prédisposer à l'action gréviste.

Inventaire de quelques modalités de grèves enseignantes

Plusieurs modalités de la grève enseignante présentent des différences qualitatives importantes par rapport à la grève industrielle classique. Pour autant, les méthodes employées par les enseignants ne diffèrent pas toutes de celles qu'utilisent ouvriers et employés : arrêt de l'activité pour un temps plus ou moins long, avec ou sans occupation des lieux de travail, avec ou sans piquet de grève.

Dans le registre temporel, cela peut aller de la brève interruption collective des cours (d'une demi-heure à quelques heures) jusqu'à la grève prolongée, illimitée, voire jusqu'à la grève "au finish" (espérant arracher la victoire au terme d'un long conflit), en passant par plusieurs formes intermédiaires. Dans plusieurs conjonctures nationales, les toutes premières grèves, parfois de très courte durée, avaient en réalité une forte charge symbolique du point de vue des acteurs eux-mêmes, pour

qui cette action prenait la valeur d'une "rupture instauratrice" (Dosse 2002) relativement à leur culture professionnelle. Il en allait de même du point de vue des autorités et de l'opinion publique mises en présence d'une pratique inattendue et souvent considérée comme illégitime de la part d'enseignants. Quelles que soient donc sa durée effective ou sa nature, refus d'accomplir une tâche ou arrêt du travail, ce geste inaugural de l'action gréviste revêt, du point de vue de la problématique du projet professionnel, une signification profonde. Dans le présent dossier, Loïc Le Bars montre ainsi les atermoiements des instituteurs français devant l'acte de s'engager dans une grève, leur décision de lever le tabou se produisant le 20 février 1933 (une trentaine d'années après les débuts du syndicalisme) et prenant la forme modeste d'une entrée en classe retardée d'une demi-heure l'après-midi. Dans une perspective à moyenne ou longue durée, Rosario S. Genta-Lugli pour le Brésil et Harry Smaller pour le Canada explorent aussi les difficultés du geste inaugural.

Les grèves prolongées prennent des caractéristiques variables. Ininterrompues, elles peuvent aller de quelques jours consécutifs à plusieurs mois : ce phénomène étant assez rare dans la corporation enseignante, certains exemples ont dans l'histoire nationale un retentissement particulier, comme la grève des instituteurs parisiens en 1947 qui dura trois semaines en continu (Hirsch 2005). Moins connue et ayant des causes finales excédant le seul champ éducatif, la grève des instituteurs de la Réunion, d'une durée de 62 jours, est présentée par Raoul Lucas dans la diversité de ses dimensions, tout à la fois corporatives et profondément politiques dans la situation coloniale. Plus près de nous, André Robert et Jeffrey Tyssens cherchent, en référence au modèle d'analyse esquissé ci-dessus, similitudes et différences entre le mouvement prolongé des enseignants français au cours du printemps 2003 et celui des enseignants de la Communauté francophone de Belgique qui, de février à fin mai 1996, refusèrent d'assurer les cours.

Toutefois, il apparaît que, dans la plupart des pays, c'est la grève de 24 heures ou au maximum de 48 heures qui, après la Seconde Guerre mondiale, devient la forme la plus courante. Dans le cas français, par exemple, s'institue une pratique récurrente de grèves de 24 heures, dont la fréquence est plus ou moins élevée selon l'état de mobilisation des différentes catégories d'enseignants et selon l'urgence des revendications. Si cette pratique a constitué une conquête par rapport aux réticences initiales du milieu professionnel ainsi que par rapport aux premiers débrayages de très courte durée et de très faible rayonnement, revêtant ainsi une réelle charge symbolique, elle a fait la preuve qu'elle peut être porteuse, dans des circonstances favorables, d'un véritable potentiel d'efficacité, dans la mesure où elle a pour fonction principale d'inscrire les enseignants dans un rapport de force avec l'État employeur. Elle risque toutefois de perdre, sur le long terme, des allures de véritable rituel, lui faisant perdre une grande part d'efficacité, dans des situations moins favorables et du fait de l'épuisement de ses

capacités de renouvellement (Brucy 2003, Frajerman 2004). Bruno Poucet examine la variabilité en France des conceptions de la grève selon l'appartenance au premier ou au second degré, au secteur public ou au secteur privé, et selon l'affiliation ou non à une confédération ouvrière. Dans une conjoncture particulière (1980-1984, retour de la gauche au pouvoir) des aspects idéologiques forts, comme la laïcité, viennent surdéterminer le phénomène gréviste.

À côté de ces modalités de grève qu'on pourrait appeler classiques, partagées par les enseignants avec les ouvriers et d'autres catégories sociales, au titre d'arrêt de l'activité centrale ou la plus visible de la profession, peut-on distinguer des formes de grève qui puissent être spécifiquement et exclusivement qualifiées d'enseignantes ? Il en existe en effet : celles qui concernent le refus d'exécuter certaines tâches associées à la fonction elle-même, de plus ou moins près, selon un classement implicite dans un ordre de dignité (notamment surveiller la cour ou la cantine, participer à des réunions, attribuer des notes, faire passer les examens). On recense ainsi : les diverses variétés des grèves dites administratives dont on peut faire l'hypothèse qu'elles constituent la version enseignante de la grève qualifiée ailleurs de "perlée" (production ralentie ou défectueuse), la grève dite "à rebours" comme version enseignante de la grève "du zèle" (respecter si scrupuleusement des règles et des formalités prescrites que l'exécution du travail s'en trouve freinée ou empêchée), et, dans quelques pays au moins, des formes modernes de "cessatio".

Au sein de la catégorie des grèves administratives, certaines portent sur le refus d'accomplir des tâches connexes, non obligatoires mais universellement admises, et peuvent revêtir des formes diverses. Dans cette même catégorie des grèves administratives, une gradation va de cette suspension d'activités connexes, plus ou moins apparentées au "sale boulot" (Hughes 1996) dont la profession pourrait être dispensée sans cesser d'être elle-même, à la grève des examens proprement dite, en passant par des formes intermédiaires (pouvant aussi être combinées entre elles) : refus de siéger aux divers conseils et plus spécialement aux conseils de classe, refus de remplir les livrets scolaires et, surtout, refus de communiquer les notes des élèves à l'administration (grève administrative stricto sensu). L'aboutissement logique et extrême de ces formes d'action réside dans la grève des examens, c'est-à-dire le refus de laisser les examens se tenir et donc d'y exercer la fonction de décerner des notes ou des crédits. Si, en dernière analyse, la fonction sociale des enseignants consiste à participer, via les dispositifs d'examen, à la répartition sélective des individus sur le marché du travail, la suspension de l'activité d'évaluation diplômante ou certifiante peut être considérée comme le cœur de leur désolidarisation avec le reste de la société. En ce sens, la grève des examens constitue la quintessence de la grève enseignante et c'est sans doute la raison pour laquelle de telles actions de grève vont rarement jusqu'au bout, parce qu'elles mettent effectivement en cause la finalité du travail enseignant dans les sociétés modernes.

La grève “à rebours” est plus rare ; elle développe le paradoxe d’une activité décuplée au lieu d’être diminuée ou interrompue. Si, par cet aspect, elle s’apparente à la grève du zèle, elle ne revient cependant pas à bloquer le fonctionnement de l’institution comme c’est le cas de cette forme industrielle. En octobre 1927 par exemple, pour faire aboutir un rattrapage salarial par rapport à d’autres fonctionnaires, les instituteurs français furent appelés par leur syndicat national à refuser de participer aux conférences pédagogiques institutionnelles, tenues sous l’autorité de leurs inspecteurs et à choisir de faire classe comme un jour habituel alors qu’ils en étaient officiellement dispensés. Avec ce type d’action à vrai dire exceptionnel, nous sommes en présence d’une sorte de soulèvement du professionnalisme : on désobéit certes, mais non seulement on ne trouble pas le bon fonctionnement du système, on le conforte.

Nous plaçons enfin dans ce cadre une forme moderne de “cessatio” qui trouve à se manifester dans un mode bien particulier d’organisation de l’enseignement et d’embauche locale des enseignants (essentiellement dans les pays anglo-saxons). Dans le monde universitaire médiéval, la “cessatio” consistait en une rupture collective de contrat : utilisant son monopole sur la transmission des savoirs dans une ville, la corporation des universitaires tentait d’obtenir des avantages en suspendant les cours dans ladite ville et en les relocalisant dans une autre, l’exemple le plus célèbre reste celui de la “cessatio” survenue à Paris de 1229 à 1231 (Verger & Vulliez 1986). De nos jours, les enseignants peuvent démissionner collectivement d’une institution, les lettres de démission étant remises, en temps jugé utile, par le syndicat, qui, dans le même geste, inscrit l’institution visée sur une liste noire : par cette mise à l’index de tel ou tel établissement, les autres enseignants syndiqués s’interdisent de postuler pour y enseigner. Ainsi, on tente de provoquer le surpeuplement de certaines classes ou tout simplement l’impossibilité de les tenir plus longtemps, ce qui met aux prises les parents mécontents avec les autorités plutôt qu’avec les enseignants. Dans quelques cas, notamment la grève du Herefordshire en 1913-1914, l’action s’est effectivement approchée d’une “cessatio”, puisque les enseignants et les parents solidaires n’organisèrent rien moins qu’une école concurrente de celle des autorités contestées (Seifert 1987). En un sens, cette forme d’action exprime l’autonomie professionnelle, portée à son sommet.

Éléments d’interprétation générale

Reprenant à Gubbels la dialectique désolidarisation/solidarité, nous avons montré en quoi, dans le cas des enseignants, la désolidarisation externe exprimée par la grève peut, bien entendu, se traduire par l’arrêt de travail. Mais peut-on dire pour autant que l’arrêt de travail se présente toujours comme l’ultime

recours –réel ou estimé tel– du groupe en cause ? Dans une première phase historique, la réponse est positive, mais nous avons aussi constaté que, au cours du XX^e siècle, le groupe professionnel a disposé d'autres moyens d'action, propres au champ éducatif et pouvant se révéler nettement plus efficaces que des suspensions de cours, du style grève de 24 heures. Une fois la surprise des premières actions assimilée par l'opinion, les formes de grèves qui se limitent à un simple arrêt de travail ont pu se concilier sans trop de difficultés avec l'idéologie du service, ce socle de la culture professionnelle du groupe enseignant, particulièrement lorsqu'elles sont bien circonscrites dans le temps et ritualisées. Toutefois, dans les cas où des grèves arrêts de travail viennent à se prolonger et perturbent une fonction non centrale mais essentielle de l'École, celle d'accueil et de gardiennage des enfants, une contradiction avec l'idéologie du service peut se faire jour, pour autant que les grévistes ne l'anticipent pas en organisant eux-mêmes un service d'accueil minimum. Apparemment, rares sont les cas d'absence de ce service, entraînant des fermetures complètes d'établissements scolaires (il y en eut quelques-unes en France au cours de la grève du printemps 2003). Dans les configurations où les autorités imposent ce type de service minimum, elles contribuent paradoxalement à légitimer les grèves, en les rendant largement compatibles avec l'idéologie en question.

Il en va tout autrement, semble-t-il, lorsque, l'arrêt de travail étant absorbé à coût relativement réduit par l'appareil scolaire, l'ultime recours auquel le groupe enseignant peut se reporter doit être cherché dans un autre répertoire de techniques de grèves : celles dites administratives et surtout celles dites "des examens" constituent la pointe aiguë de ce recours ultime. Plus que la suspension des cours, elles expriment en effet la forme extrême de la désolidarisation des enseignants d'avec la société, dans la mesure où ils se refusent alors à mettre en œuvre le pouvoir de décerner les certifications, pour lequel ils sont investis d'un monopole (Robert & Tyssens 2007). On pourrait avancer l'hypothèse que cette désolidarisation de la part du groupe s'apparente en quelque façon à l'abandon de l'outil dans le monde industriel. C'est une manière de se débarrasser, au moins temporairement, de ses oripeaux professionnels et donc de l'idéologie professionnaliste concomitante, attitude qui entend se justifier par l'extrême acuité des revendications et l'urgence absolue de les satisfaire. Mais il est symptomatique de noter que ce cœur de la grève enseignante n'est pour ainsi dire jamais complètement atteint et reste le plus souvent de l'ordre de la menace, ou d'un début de mise en scène –sans vouloir jouer la pièce jusqu'à l'acte final. Tout se passe comme si le groupe professionnel brandissait ce spectre nécessaire pour mieux réaffirmer in fine sa conscience professionnelle et sa déontologie, lui interdisant de léser les élèves en les privant de l'évaluation, tout en espérant obtenir satisfaction. De ce fait, l'idéologie du service à autrui est sauvée en dernière instance.

Ainsi, pour ce qui concerne les enseignants, cette idéologie se trouve au centre d'une croyance à double face : celle du groupe lui-même, croyance en sa mission et en son projet professionnel, mettant l'accent sur le caractère indispensable de sa solidarité avec le reste de la société (au nom de l'intérêt supérieur des élèves et des parents) ; croyance des autorités, voire de la société entière, dans les services essentiels que les enseignants doivent rendre au corps social, impliquant la nécessité d'une inhibition plus ou moins profonde vis-à-vis de certains types de désolidarisation. La question que pose la grève enseignante dans ses différentes versions, en tant que formes de désolidarisation, nous semble donc pouvoir se formuler ainsi : jusqu'à quel degré de désolidarisation le groupe accepte-t-il ou se sent-il contraint d'aller pour faire entendre les arguments démontrant que le service rendu à la collectivité est objectivement diminué, en raison de l'attitude des autorités, et obtenir hypothétiquement des avantages en vue d'accroître la qualité de ce même service ? Par là, il marche en équilibre sur un fil : l'idéologie du service, élément clé du projet professionnel, peut en effet jouer en deux sens, c'est-à-dire comme légitimation ou comme délégitimation de revendications et de formes d'action spécifiques. De cette ambivalence fondatrice, le discours des acteurs témoigne en permanence au cours de l'histoire, où – autour du paradigme grève – les euphémismes font écho aux surenchères verbales voire aux invectives, contradictions qui divisent société et enseignants grévistes, mais qu'on retrouve aussi au sein du groupe professionnel lui-même.

Références bibliographiques

- ARCHER M. 1979 *Social origins of educational systems*, London, Sage
- BRUCY G. 2003 *Histoire de la FEN*, Paris, Belin
- CASTEL R. 1999 *Les métamorphoses de la question sociale*, Paris, Gallimard
- DOSSE F. 2002 *Michel de Certeau. Le marcheur blessé*, Paris, La Découverte
- FERRY J.-M. 2000 *La question de l'État européen*, Paris, Gallimard
- FRAJERMAN L. 2004 La construction des pratiques grévistes des enseignants français (1948-1959), communication congrès ISCHE, Genève (juillet 2004), à paraître
- GUBBELS R. 1962 *La grève, phénomène de civilisation*, Bruxelles, ULB-Institut de Sociologie
- HETZEL A.-M., LEFÈVRE J., MOURIAUX R. & TOURNIER M. 1998 *Le syndicalisme à mots découverts, Dictionnaire des fréquences*, Paris, Syllepse
- HIRSCH R. 2005 "La grève des instituteurs et institutrices de la Seine de 1947", *Le mouvement social-212*, juillet-septembre, 35-57
- HUGHES E.-C. 1996 *Le regard sociologique, Essais choisis*, textes rassemblés et présentés par Chapoulié J.-M., Paris, EHESS
- JOHNSON T.J. 1972 *Professions and Power*, London, Macmillan
- LARSON M.S. 1977 *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*, London, University of California Press

- MACDONALD K.M. 1999 *The Sociology of the Professions*, London, Sage Publications
- NEAVE G. 1998 "The Evaluative State Reconsidered", *European Journal of Education*-33-3, 265-283
- OZOUF J. & OZOUF M. 1992 *La république des instituteurs*, Paris, Hautes Études-Gallimard-Le Seuil
- PELLING H. 1976 *A History of British Trade Unionism*, Harmondsworth, Penguin Books Ltd
- POLYANI K. 2000 *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard
- ROBERT A.D. dir. 2004 *Le syndicalisme enseignant et la recherche, Clivages, usages, passages*, Grenoble, Lyon, PUG-INRP
- ROBERT A.D. & TYSSENS J. 2007 "Comparer deux grèves prolongées d'enseignants : Belgique francophone 1996, France 2003", *Éducation et Sociétés*-20, 61-73
- SCHMITTER P. & LEHMBRUCH G. 1979 *Trends Toward Corporatist Intermediation*, Beverly Hills
- SEIFERT R.V. 1987 *Teacher Militancy. A History of Teacher Strikes*, London, Falmer Press
- SIROT S. 2002 *La grève en France, une histoire sociale (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Odile Jacob
- SIWEK-POUYDESSEAU J. 2001 *Les syndicats des fonctions publiques au XX^e siècle*, Paris, Berger-Levrault
- TOURNIER M. 1993 *Des mots sur la grève*, Paris, INALF-Klincksieck, vol.1
- TYSSENS J. 1999 "Onderwijsconflict en -pacificatie vanuit een comparatief perspectief: België, Nederland, Frankrijk", in Witte E., De Groof J. & Tyssens J. red. *Het schoolpact van 1958. Ontstaan, grondlijnen en toepassing van een Belgisch compromis -Le pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, Brussel-Leuven, VUB Press-Garant, 39-86
- VAN ROMPAEY L., DEPAEPE M. & SIMON F. 2005 "Le COV et l'arme de la grève en Belgique. Une histoire d'attrance et de rejet", *Carrefours de l'éducation*, janvier-juin, 49-61
- VERGER J. & VULLIEZ C. 1986 Naissance de l'Université, in Verger J. dir. *Histoire des universités en France*, Paris, Privat, 17-50
- WEBER M. 1978 *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*, Berkeley, University of California Press

Le syndicalisme enseignant du primaire et la grève en France : une difficile appropriation (1905-1934)

LOÏC LE BARS

loic.lebars@wanadoo.fr

Avant la Première Guerre mondiale, en France, la petite phalange des pionniers du syndicalisme dans l'enseignement primaire n'envisage pas de recourir à la grève. Pourtant, ces derniers se réclament du syndicalisme révolutionnaire alors dominant dans la CGT (Confédération Générale du Travail) et donc du primat de l'action directe et de la grève générale qu'ils appellent pourtant de leurs vœux. Il convient donc dans un premier temps de tenter de comprendre ce qui les a conduits à adopter cette attitude apparemment paradoxale.

Les instituteurs "révolutionnaires", regroupés pour la plupart dans la Fédération des syndicats des membres de l'enseignement laïque (FMEL), mais aussi ceux qui, animant le Syndicat national des instituteurs (SN), se déclarent partisans d'un syndicalisme "réformiste" ou "possibiliste", commencent à reconsidérer la question immédiatement après la fin du conflit. Ils n'excluent plus de participer à une grève de durée limitée décidée par la CGT et même de recourir à ce type d'action pour faire aboutir des revendications corporatives. La vague de grèves de l'immédiat après-guerre et l'exemple d'autres catégories de travailleurs de l'État ne sont pas les seuls éléments qui permettent d'expliquer cette évolution. Il faut aussi tenir compte des changements qui ont profondément modifié l'état d'esprit d'une corporation qui a perdu beaucoup de ses membres pendant la guerre et, en particulier, de la conception que les enseignants primaires se font de leur métier. L'enseignement primaire ne constitue plus un enjeu politique comme il l'avait été au début du siècle et ils ont l'impression d'être devenus des fonctionnaires presque comme les autres. Mais il ne suffit pas de faire voter dans un congrès syndical une motion favorable au recours à la grève pour que celle-ci devienne effective. La FMEL en fait, à plusieurs reprises dans les années 1920, l'amère constatation. Finalement, seule la radicalisation du SN face aux attaques dont les instituteurs, de même que les autres fonctionnaires, sont l'objet de la part de gouvernements confrontés aux conséquences de la crise économique, permet,

en 1933, le succès du premier mot d'ordre de grève, il est vrai limité à une demi-heure, lancé dans l'enseignement. Mais c'est surtout la participation massive des enseignants du primaire à la grève générale du 12 février 1934 qui prouve que le syndicalisme enseignant a fini par s'approprier, après bien des hésitations sur lesquelles il est évidemment nécessaire de revenir, un moyen d'action qui lui est pourtant encore légalement interdit à cette époque.

Les premiers syndicats d'instituteurs et la grève (1905-1914)

Le premier syndicat d'instituteurs voit le jour en 1904, quelques années seulement après la fondation des amicales, seules organisations légalement constituées, le droit syndical n'étant pas reconnu aux fonctionnaires. L'année suivante, la Fédération des syndicats d'instituteurs et d'institutrices est fondée. La plupart d'entre eux sont issus des Émancipations, ces amicales qui avaient la particularité de ne regrouper que des instituteurs adjoints en proie à l'autoritarisme des directeurs. La Fédération manifeste immédiatement son intention de rejoindre la CGT. La répression gouvernementale l'oblige à différer cette adhésion qui ne fut effective qu'en 1909. Mais à cette date, les syndicalistes de l'enseignement primaire, un peu moins d'un millier, répartis dans une quarantaine de départements, ont depuis longtemps pris l'habitude de fréquenter les Bourses du travail. Ils y ont très vite subi l'influence des militants ouvriers acquis au syndicalisme révolutionnaire. En quelques années, ils s'approprient les principaux thèmes de cette doctrine en les adaptant à leur situation de salariés de l'État et aux spécificités de leur métier d'enseignant. C'est ainsi qu'ils sont amenés à se poser le problème de la grève. Or quand les syndicalistes révolutionnaires parlent de la grève, il s'agit avant tout de la grève générale devant mettre fin tout à la fois à l'exploitation capitaliste et à l'oppression étatique. Toutes les autres formes d'action, grèves partielles, boycott... n'ont d'intérêt que dans la mesure où elles préparent cette phase décisive de la lutte des classes. Les instituteurs syndicalistes prennent donc position dans un premier temps par rapport à cette perspective de grève générale et, en accord avec les dirigeants de la CGT, arrivent à la conclusion qu'il leur serait impossible d'y participer. "En cas de grève générale, nous estimons que le plus grand service que nous puissions rendre à la classe ouvrière ne serait pas de descendre manifester dans la rue. La place des enfants n'est pas au milieu des mouvements ouvriers : ils constituent un danger pour les uns et pour les autres. Dans une période agitée comme celle-là, notre devoir impérieux serait d'être à notre poste, gardant les enfants pour les soustraire aux dangers de la rue", peut-on lire dans le *Manifeste du syndicat du Morbihan*, en 1907 (Bernard 1966, 90).

Quant à la grève pour des revendications professionnelles, elle semble à leurs yeux totalement inopérante : “La grève des instituteurs est un moyen si faible de pression sur les pouvoirs publics que rien n’en justifierait l’emploi. Est-ce que les classes ne sont pas fermées deux mois chaque année ? La vie nationale n’en est même pas suspendue” (article du dirigeant syndical Émile Glay, 10 décembre 1905). Ces réticences des instituteurs syndicalistes à envisager une grève limitée à leur profession ont aussi une autre origine. Pour la plupart de ces militants, les revendications corporatives ne sont pas au centre de leurs préoccupations : “Les instituteurs ont de la forme syndicale la plus haute conception. Le syndicat ne nous apparaît point créé uniquement pour défendre les intérêts immédiats de ses membres, mais il nous semble qu’il doit se soucier autant de rendre plus profitable à la collectivité la fonction sociale que ses membres remplissent” (*Manifeste des instituteurs syndicalistes* 1905). Dans le domaine de l’action corporative, les syndicats se contentent de soutenir l’action des amicales (pétitions, démarches auprès du ministère et des parlementaires, réunions publiques...) en insistant sur quelques revendications susceptibles de combattre les inégalités de traitement qui, trop souvent, dressent les différentes catégories de la profession les unes contre les autres.

Mais certains militants commencent assez vite à reconsidérer leur position. Au congrès des amicales d’août 1909, l’intervention d’une syndicaliste du Nord évoquant l’éventualité d’une grève corporative se termine sous les applaudissements d’une partie des délégués. Il est intéressant de constater que ce congrès a lieu quelques semaines après le déclenchement des premières grèves dans les PTT (services postaux d’État). Plusieurs témoignages, dont celui de l’historien et militant Maurice Dommanget, semblent indiquer que ces grèves de postiers “ont plus fait pour véhiculer l’idée de grève parmi les instituteurs que des dizaines d’articles n’auraient pu le faire” (Fonds Dommanget, 14 AS 355). Cependant, jusqu’à la guerre, les congrès d’instituteurs, même ceux de la Fédération des syndicats, n’ont jamais considéré la grève comme un moyen de lutte réellement envisageable. Dans ce domaine comme dans beaucoup d’autres, la Première Guerre mondiale et la période qui l’a immédiatement suivie vont profondément modifier les données du problème.

La grève : un moyen d’action devenu envisageable (1919-1924)

En 1919, le vaste mouvement qui voit des centaines de milliers de salariés se tourner vers les organisations syndicales touche aussi les instituteurs qui ont payé un lourd tribut à la guerre. Le traumatisme qui en résulte est peut-être

encore plus sensible pour eux que pour l'ensemble de la société : "Ils ont découvert les mensonges de la propagande et contractent le sentiment amer d'avoir fait partie de la multitude trompée et sacrifiée. Là se brisent à la fois la confiance en ce qu'on leur avait enseigné et la confiance en ce qu'ils avaient eux-mêmes contribué à enseigner" (Ozouf & Ozouf 1992, 152). Beaucoup d'entre eux ne veulent plus entendre parler du "sacerdoce" laïque au nom duquel on leur avait fait accepter la modicité de leurs traitements. S'ils restent convaincus de l'importance de leur mission, ils exigent maintenant la parité de leurs salaires avec ceux des autres fonctionnaires "de culture équivalente". Politiquement, beaucoup s'éloignent du Parti radical, se rapprochent et même adhèrent pour certains à la SFIO (Section Française de l'Internationale ouvrière, ancêtre du parti socialiste).

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de voir leurs organisations reconsidérer le problème de la grève. Les syndicats déjà en place se renforcent, s'ouvrent aux autres catégories d'enseignants et leur fédération prend le nom de Fédération des syndicats des membres de l'enseignement laïque (FMEL). Mais surtout leurs amicales décident de se transformer en syndicats et leurs dirigeants, depuis longtemps convaincus de la nécessité de cette mutation, affirment leur volonté de rejoindre la CGT. La création du Syndicat national des instituteurs (SN) fut en 1920 le produit de cette mutation. Les dirigeants de la FMEL refusent la fusion avec ce nouveau venu pourtant largement majoritaire dans la profession. Cependant, les syndicats existants et les amicales syndicalisées exigent, avec des revendications qui ne se recoupent qu'imparfaitement, l'augmentation de leurs traitements, rendue nécessaire par l'accélération de la hausse des prix depuis la fin de la guerre, et la "péréquation" avec les autres catégories de fonctionnaires dont les instituteurs se sentent proches. On parle dans les instances syndicales de grève des œuvres postsecondaires et même d'une "grève de protestation" de vingt-quatre heures. Mais l'impossibilité de présenter un front uni face au gouvernement et le vote d'une loi en juillet 1919, qui accorde en particulier l'égalité des traitements entre instituteurs et institutrices, leur font rapidement abandonner cette perspective.

Les syndicalistes enseignants sont aussi confrontés au problème de leur éventuelle participation à une grève générale de courte durée appelée de ses vœux par la CGT. Une première discussion à ce sujet a lieu au congrès fondateur de la FMEL en août 1919. La perspective de s'associer à une grève de longue durée est exclue ; le recours à une cessation de travail pour faire pression sur l'autorité politique semble encore inefficace à une majorité de délégués qui, en revanche, adoptent le principe de leur participation à une grève décidée pour 24 ou 48 heures par la CGT. La victoire électorale de la droite, autour du Bloc national, signifie pour nombre de militants de la CGT et en particulier pour ceux qui entendent tirer les leçons de la Révolution russe d'Octobre, que les grèves et les manifestations constituent les seuls moyens qui restent à la disposition

de la classe ouvrière pour faire aboutir ses revendications. Les arrêts de travail se multiplient, l'éventualité d'une grève générale le 1^{er} mai 1920 devient de plus en plus vraisemblable. Mais dans la FMEL, les responsables des syndicats s'aperçoivent que de nombreux adhérents, pourtant censés représenter l'avant-garde de la profession, ne sont pas prêts à suivre un mot d'ordre de grève.

Le débat reprend. Un référendum est organisé en février 1920 parmi les adhérents de la Fédération : seule une petite minorité se déclare en faveur de la participation à une grève générale de 24 heures. Curieusement, car elle avait été à peine évoquée pendant la discussion préparatoire, la grève corporative pour défendre des revendications salariales obtient plus de suffrages, ce qui tend à prouver l'existence d'un décalage entre les préoccupations des militants les plus avancés, restés fidèles au syndicalisme révolutionnaire et celles de la majorité des syndiqués et, à plus forte raison, de la profession dans son ensemble. Cependant, le Conseil fédéral, réuni immédiatement après la décision de la CGT d'appeler à la grève le 1^{er} mai, invite malgré tout les instituteurs à se joindre au mouvement. Mais, devant l'afflux des protestations émanant des AG (assemblées générales) syndicales qui, de manière unanime, indiquent que seule une petite minorité des syndiqués débrayera et s'exposera ainsi à la répression gouvernementale, les dirigeants de la Fédération doivent battre en retraite et annuler en catastrophe leur appel à la grève. Seul le syndicat des Bouches-du-Rhône maintient sa consigne de cessation du travail qui est suivie par deux cents instituteurs marseillais. Le congrès de la Fédération d'août 1920 tire le bilan de cette tentative avortée. Il adopte une motion qui témoigne du chemin parcouru depuis la fin de la guerre : après avoir écarté la participation des enseignants "à un mouvement de longue durée destiné à s'emparer des moyens de production et d'échanges", ce texte estime que les instituteurs pourront, à l'occasion, user d'une grève de courte durée pour montrer leur solidarité envers les autres travailleurs ou "comme signe du mécontentement contre l'attitude des pouvoirs publics" ; il insiste sur "la propagande nécessaire qui doit être faite pour préparer les syndicats à l'action" (Le Bars 2005, 70). Mais, avec la répression qui suit l'échec des grèves du printemps 1920, le problème n'est plus vraiment d'actualité.

Il ne le redevient qu'en 1924, avec la victoire électorale du Bloc des gauches. À cette date, la Fédération n'est plus la seule à envisager le recours à la grève. Le SN, fort de ses 80000 adhérents, menace lui aussi d'appeler à cette forme d'action directe, celle qui convient à un véritable syndicat ayant rompu avec son origine amicaliste ; et, étant donné le rapport de force entre les deux organisations, c'est de ce côté que peut venir le danger pour les gouvernements. Mais le SN n'appela à la grève qu'en février 1933. Il est donc nécessaire de comprendre pourquoi il lui a fallu autant de temps pour passer à l'action.

Une laborieuse mise en œuvre (1925-1934)

En 1925, la FMEL, qui a participé à la fondation de la CGTU (Confédération générale du travail unitaire, fondée en 1922 par les organisations syndicales, dirigées par des militants communistes ou anarcho-syndicalistes, exclues de la CGT) et qui ensuite fut communément appelée Fédération unitaire, démontre une nouvelle fois son incapacité à se lancer seule dans l'action. Le "Comité d'action contre la guerre au Maroc", regroupant essentiellement le parti communiste (PC) et la CGTU, appelle à une grève de 24 heures, le 12 octobre, contre l'intervention des troupes françaises dans ce conflit. Le bureau fédéral estime immédiatement que les instituteurs unitaires ne peuvent participer au mouvement mais demandent en même temps leur avis aux responsables des syndicats départementaux. Tous partagent l'avis du bureau fédéral : il serait très difficile à des instituteurs ruraux isolés dans leur village, qui constituent la majorité des adhérents de la Fédération, de se mettre en grève sans savoir ce que font leurs collègues des villes importantes qui, eux, peuvent se concerter et prendre une décision collective. Ils s'aliéneraient la population qui les entoure et risqueraient ainsi de faire le jeu de l'enseignement catholique... Les militants avancent aussi très souvent un autre argument : sans le SN, le recours à la grève est impossible, d'autant plus que les villes, là où le mouvement peut démarrer, sont les fiefs incontestés de cette organisation. À l'issue de cette consultation, le bureau fédéral confirme la non-participation des instituteurs à un mouvement qui ne connut d'ailleurs qu'un succès très limité.

Seul le SN semble en mesure d'appeler les instituteurs à la grève. La Fédération unitaire, avec laquelle ce dernier refuse maintenant tout contact, n'aurait dans cette éventualité, d'autre possibilité, bon gré mal gré, que de s'associer au mouvement. En 1925, les responsables du SN peuvent avoir le sentiment qu'ils ont réussi la syndicalisation de leur organisation qui, depuis 1922, fait partie de la CGT. Cependant, ils ont dû batailler longuement pour vaincre les réticences de nombre de syndiqués à adhérer à une centrale ouvrière pourtant bien assagie. C'est maintenant chose faite : tous les membres du SN doivent prendre leur carte confédérale. Mais, pour son principal dirigeant, Émile Glay, ces réticences semblent indiquer que les instituteurs ne sont pas encore prêts à répondre majoritairement à un mot d'ordre de grève. Pour faire aboutir leurs revendications, il compte avant tout sur ses propres démarches auprès d'hommes politiques amis et des responsables du ministère de l'Instruction publique. Cependant, cette stratégie ne tarde pas à montrer ses limites. Si le SN obtient la création de comités consultatifs départementaux où les représentants du personnel pourront donner leur avis sur les promotions et les mutations proposées par l'administration, il se

montre incapable d'imposer la revalorisation des traitements des maîtres du primaire et surtout leur péréquation avec les autres catégories de fonctionnaires auxquelles ces derniers veulent être assimilés, comme les vérificateurs des contributions indirectes par exemple. Aussi, certains militants commencent-ils à affirmer dans les bulletins syndicaux, et même parfois à la tribune des congrès nationaux, la nécessité de recourir, comme les autres salariés, à l'action directe de l'ensemble de la profession et donc à la grève. Une aile gauche apparaît ainsi dans le SN, composée de jeunes enseignants qui n'ont pas connu le temps des amicales mais aussi d'anciens militants de la Fédération unitaire désireux, au nom de l'efficacité, d'intervenir dans l'organisation de très loin la plus représentative de leur corporation. La hausse des prix s'accroît ; les traitements des fonctionnaires ne suivent pas. Leur exaspération est à son comble, mais leur action est entravée par les divisions catégorielles. Pourtant, des meetings, plus ou moins unitaires, se tiennent, des manifestations rassemblent des milliers de travailleurs de l'État. La stabilisation du franc obtenue par le gouvernement Poincaré met fin provisoirement aux demandes de revalorisation des traitements. En revanche, les conclusions des commissions parlementaires chargées du reclassement des différentes catégories de la fonction publique provoquent la colère des organisations d'instituteurs. Au congrès du SN d'août 1927, de nombreux délégués affirment que l'heure de l'action directe a enfin sonné. Mais la direction du syndicat hésite. Finalement, elle préconise l'abstention aux conférences pédagogiques du mois d'octobre. Il s'agit en quelque sorte d'une grève à rebours puisque les instituteurs seront invités ce jour-là à faire classe comme d'habitude. Les congressistes entérinent cette proposition et accordent un délai de quelques semaines au gouvernement pour revoir sa copie. Les militants de la Fédération unitaire, mis une nouvelle fois devant le fait accompli, décident malgré tout de se rallier à cette initiative qu'ils jugent pourtant encore bien timorée. Mais, quelques jours avant la rentrée, les responsables de plusieurs sections du SN font savoir à leur direction nationale que le mot d'ordre d'abstention risque de n'être que très partiellement suivi dans leur département. La commission permanente du syndicat hésite et finalement, prétextant quelques vagues promesses du ministre de l'Instruction publique, décide de surseoir à l'action prévue. Cette décision est loin de faire l'unanimité dans l'organisation confédérée. Certains militants regrettent la décision de la commission permanente et parlent même de "dégonflage".

Le SN entre alors dans une zone de turbulence qui dura plusieurs années. André Delmas, un jeune militant qui n'a pas hésité à critiquer les insuffisances de la politique de "collaboration" avec l'administration prônée par Émile Glay, entre à sa commission permanente en 1928. La même année, son congrès se termine aux sons de *L'Internationale*, une première qui ne passe pas inaperçue ! Son aile gauche se renforce et parvient à exprimer l'impatience de nombreux cadres

de l'organisation, en particulier les plus jeunes qui veulent rompre définitivement avec l'amicalisme. L'époque n'est plus où, dans les congrès, la direction nationale du syndicat se faisait désavouer par une majorité de délégués pour avoir pris des positions jugées trop avancées : "Une fraction non négligeable des militants du SN attendait maintenant de l'action collective ce que la collaboration officieuse ne pouvait donner" (Delmas 1979, 160). La crise éclate au grand jour au congrès de 1930. Finalement, Émile Glay resta aux commandes du syndicat jusqu'à sa retraite mais au sein d'une direction bien décidée à mettre enfin en pratique cette action directe dont on brandit la menace depuis si longtemps.

Ce même congrès adopte une plate-forme revendicative qui s'efforce de mieux répondre aux aspirations des jeunes instituteurs en demandant le resserrement de l'échelle des traitements. Il menace aussi d'appeler au boycottage des commissions d'examen du certificat d'études primaires, à défaut d'un mot d'ordre de grève qui semble encore prématuré aux yeux d'une partie des délégués. Le gouvernement faisant la sourde oreille, le SN et à sa suite la Fédération unitaire confirment en mars leur consigne d'"abstention aux commissions d'examen". Mais les dirigeants du syndicat confédéré se demandent avec inquiétude s'ils seront suivis par leur base. Aussi décident-ils de faire signer par leurs syndiqués un engagement à suivre le mouvement. Cette initiative provoque quelques remous dans un milieu où l'indépendance d'esprit se confond encore souvent avec l'individualisme. Les responsables des sections départementales font part d'un certain nombre de démissions. Mais, cette fois, la direction du SN est bien décidée à aller jusqu'au bout et maintient son mot d'ordre. Le mouvement est plus ou moins bien suivi suivant les départements. Bien souvent, l'action est menée en commun par le SN et la Fédération unitaire. Le boycottage a deux inconvénients majeurs : il ne concerne qu'une partie des instituteurs et l'administration parvient sans trop de difficultés à trouver les quelques non-grévistes, ces "jaunes" dénoncés avec véhémence par la presse syndicale, nécessaires pour faire fonctionner les commissions d'examen. Fort de ce succès, le gouvernement peut rester sur ses positions. De ce point de vue, le mouvement est un échec. Certaines sections du SN excluent ceux de leurs membres qui ont refusé de signer l'engagement à suivre le mouvement. Mais son congrès refuse de généraliser cette mesure et décide en revanche d'amplifier la propagande syndicale en faveur d'une action collective. D'autre part, ces assises confirment la radicalisation du SN qui maintenant se situe dans la gauche de la CGT. Dans cette situation, la participation d'un assez grand nombre d'instituteurs à cette première tentative d'action directe est considérée comme un encouragement, d'autant plus qu'elle a convaincu certains militants de la Fédération unitaire de la réalité des changements survenus au sein du SN et qu'elle a contribué à les persuader de le rejoindre, ce qu'ils firent effectivement au début de l'année 1932. Les conditions au déclenchement d'une véritable grève semblent enfin réunies. D'autant

plus que les mesures déflationnistes prises par les différents gouvernements qui se succèdent à cette époque ont été ressenties comme de véritables provocations par les fonctionnaires en général et les instituteurs en particulier.

Ces gouvernements entendent en effet réduire les traitements des fonctionnaires pour rétablir l'équilibre budgétaire mis à mal par les conséquences de la crise économique. Ils justifient leurs projets en affirmant que les salariés de l'État ont vu leur pouvoir d'achat augmenter avec la baisse des prix et ils font aussi remarquer que la France demeure le seul pays européen à ne pas avoir adopté ce type de mesure. Ces arguments sont repris dans une campagne de presse particulièrement virulente. Les organisations de fonctionnaires répliquent que cette augmentation ne fait que compenser l'insuffisante revalorisation de leurs traitements pendant toute la décennie précédente. Cependant, elles hésitent à engager une épreuve de force avec les gouvernements issus de la victoire électorale de la gauche à laquelle elles ont œuvré. Mais, quand un décret-loi annonce en novembre 1932 qu'ils ne font plus partie du cadre des fonctionnaires actifs et ne peuvent donc plus prendre leur retraite à 55 ans, l'indignation des instituteurs est à son comble. Il n'est donc pas étonnant qu'un nouveau projet ministériel prévoyant une nouvelle retenue sur les salaires leur apparaisse comme une nouvelle provocation intolérable. Le SN fait part de son intention de participer à la grève de courte durée décidée par le Cartel confédéré de la fonction publique. Pour cette première dans l'histoire du syndicalisme, le SN décide que l'arrêt de travail prendra la forme d'une rentrée retardée d'une demi-heure l'après-midi. Sa direction fait connaître au dernier moment la date choisie, le 20 février 1933, pour limiter l'effet des mesures d'intimidation que l'administration s'apprête à prendre. La Fédération unitaire déplore la durée limitée de la grève ainsi que la manière dont elle est préparée et la qualifie de "geste puéril", mais ne peut faire autrement que de s'y associer.

Les instituteurs répondent massivement au mot d'ordre du SN. Certes, cette action ne suffit pas à faire reculer le gouvernement et cela d'autant plus qu'elle reste sans lendemain. Quelques semaines plus tard, la réduction des traitements est votée par la Chambre des députés. Mais, pour les militants du SN, cette grève d'une demi-heure suivie par la majorité du personnel, alors que ce moyen d'action leur est théoriquement interdit, signifie qu'ils ont réussi à vaincre les réticences de leurs collègues à utiliser un moyen d'action longtemps considéré comme incompatible avec leur mission et leur position sociale. C'est l'aboutissement d'un long processus qui, comme nous l'avons vu, a débuté avec les interrogations et les remises en cause provoquées par la Première Guerre mondiale et la syndicalisation des amicales. Les instituteurs ont ensuite constaté que l'enseignement primaire public, durablement enraciné maintenant dans le pays, ne constituait plus l'enjeu politique qu'il était encore au début du siècle. Ils ont même l'impression que la laïcité de l'école et de l'État elle-même, à laquelle

ils étaient viscéralement attachés, est menacée. Ils en veulent pour preuve le refus ou l'incapacité politique de tous les gouvernements de l'époque d'abroger le statut particulier de l'Alsace-Lorraine en matière scolaire. L'époque où ils proclamaient leur allégeance à un pouvoir sur lequel ils pouvaient compter pour faire triompher l'école laïque appartient définitivement au passé. Ils s'aperçoivent aussi que "l'école unique" et la démocratisation de l'enseignement secondaire sont maintenant au centre des préoccupations des hommes politiques et de l'opinion publique. Ils comprennent que l'enseignement primaire cesse, à plus ou moins long terme, d'être le seul fréquenté par les enfants du peuple, au moins pour les plus chanceux d'entre eux. Il n'est plus que le premier élément d'une pyramide dominée par les enseignements secondaire et supérieur auxquels ils n'ont pas eu accès. Leur prestige social ne peut que s'en ressentir, y compris dans le monde rural où ils faisaient jusqu'à présent figure de notables. Ils se refusent à voir cette relative dévalorisation confirmée et même accentuée par le décrochage de leurs traitements par rapport à ceux d'autres catégories de fonctionnaires qui leur sont traditionnellement assimilées mais qui, elles, sont passées par l'enseignement secondaire et sont donc titulaires du baccalauréat. D'où la présence de cette "péréquation" au premier rang de leurs revendications, avant même celle de la revalorisation salariale.

La propagande de la FMEL et surtout celle du SN ont donc rencontré un écho de plus en plus favorable dans une corporation qui a le sentiment que son rôle et sa place dans la société sont progressivement remis en cause. Les instituteurs se considèrent de plus en plus comme des fonctionnaires et plus généralement comme des salariés comme les autres, même si leur croyance en "l'école libératrice" (dispensant une éducation rationnelle et humaine, instrument de transformation sociale) n'a pas disparu pour autant. À partir de là, il a été possible de les convaincre d'abord de la nécessité du syndicat, puis de l'adhésion à la CGT et enfin du recours à l'action directe. La très progressive mais inexorable urbanisation de la France a d'autre part renforcé le poids des instituteurs exerçant dans les agglomérations importantes, là où ils n'avaient plus la prétention d'être des notables et où il leur est plus facile de décider d'une action collective. La réussite de la grève du 20 février 1933 n'est donc pas due uniquement à l'exaspération d'une corporation qui se sent agressée. On en a eu la confirmation un an plus tard, quand le SN a pesé de tout son poids pour que la CGT appelle à la grève en riposte aux émeutes du 6 février et que les instituteurs cessent massivement le travail le 12 et contribuent aux succès des manifestations organisées ce jour-là. Le syndicalisme enseignant s'est définitivement approprié la grève aussi bien pour faire aboutir ses revendications que pour participer à une démonstration de force du mouvement ouvrier. Cependant, il s'agit dans les deux cas d'un mouvement limité dans le temps et la démonstration de sa capacité à appeler à une action prolongée reste à faire.

Sources

GLAY Émile, *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 10 décembre 1905
"Manifeste des instituteurs syndicalistes", *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*,
26 novembre 1905
Presse syndicale : *Bulletin mensuel* puis *L'École libératrice* pour le SN, *L'école émancipée* et
L'émancipation pour la Fédération unitaire de l'enseignement
Fonds Louis Bouët et Maurice Dommanget, Institut français d'histoire sociale

Références bibliographiques

BERNARD F. 1966 *Le Syndicalisme dans l'enseignement. Histoire de la fédération de l'enseignement des origines à 1935*, tome 1, Grenoble, Institut d'études politiques
DELMAS A. 1979 *Mémoires d'un instituteur syndicaliste*, Paris, L'Albatros
LE BARS 2005 *La Fédération unitaire de l'enseignement. Aux origines du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse
OZOUF J. & OZOUF M. 1992 *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard-Seuil

Grève et laïcité en France au début des années 1980

BRUNO POUCKET

Rédacteur en chef de *Carrefours de l'éducation*

CURSEP Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie
Université de Picardie Jules Verne, Faculté de philosophie,
Campus, chemin du Thil 80025 Amiens cedex 1
bruno.poucet@u-picardie.fr

En France, dans l'enseignement public, le syndicalisme des enseignants est majoritairement autonome depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale : il est en effet, depuis 1946, regroupé essentiellement autour de la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN) jusque dans les années 1990, moment où une reconfiguration a eu lieu (Brucy 2003). Par ailleurs, une part non négligeable du syndicalisme enseignant existe au sein même des confédérations ouvrières, CGT, FO, CFTC et principalement CFDT. Les organisations confédérées CFDT, CFTC et dans une moindre mesure CGT sont à champ de syndicalisation largement ouvert, incluant l'ensemble des métiers de l'enseignement et, pour les deux premières, également les non-enseignants, alors que les organisations autonomes regroupées dans la FEN sont sectorielles, concernent une profession, voire même un segment de celle-ci : professeurs du premier degré ou du second degré (Robert 1995).

L'ensemble de ces organisations utilise, depuis l'après-guerre, l'arme du syndicalisme révolutionnaire (Gervasoni 2006), la grève –c'est-à-dire “le refus collectif du travail”, selon le mot de Jules Guesde, arme ultime, forme banale de l'action ou au contraire forme sacralisée en sont les trois représentations habituellement reçues (Hetzl 1998, 181). Un tel choix d'action était rien moins qu'évident pour les enseignants appartenant à l'univers des fonctionnaires qui, au début du XX^e siècle, “dissociaient la grève du droit syndical” (Siwek-Pouydesseau 1989, 66) y compris parmi les plus radicaux, instituteurs syndiqués à la CGT. Ce choix d'action peut revêtir des formes concrètes diverses : grève générale, grève nationale, grève locale, grève tournante, grève sporadique, sauvage, etc. (Sirot 2002, 95).

De plus, les organisations syndicales enseignantes de l'après-guerre se caractérisent par une ligne de clivage fondamentale autour de la laïcité et de la place de

l'enseignement privé dans la Nation. Ce clivage structure par ailleurs les organisations puisque certaines d'entre elles comportent deux fédérations, telle la principale d'entre elles, la CFDT, mais c'est aussi vrai pour la CGT ou la CFTC. Ainsi, à la CFDT, le syndicat général de l'Éducation nationale (SGEN) regroupe les enseignants du public, la Fédération de l'enseignement et de la formation privée (FEP) ceux du privé. Si le SGEN est plus vite entré dans la culture de grève que la FEP, les deux organisations ont dû faire face à une double situation. L'appartenance à une confédération d'ouvriers, d'employés et de cadres les fait accéder à une culture de grève qui ne se limite pas à la défense d'intérêts corporatistes, tout en se démarquant de la CGT marquée par l'idée de grève générale, c'est-à-dire l'action directe contre le patronat (Andolfatto & Labbé 2006, 55-57).

Compte tenu de ces deux contraintes : conception même de la grève, débat public/privé, nous nous proposons de comparer l'attitude respective des quatre organisations enseignantes les plus importantes : le SNI et le SNES pour la FEN, le SGEN et la FEP pour la CFDT pendant une brève période déterminante pour l'avenir de la laïcité en France, les années 1981-1984, moment le plus fort de la question scolaire. Comment ces organisations, face à un gouvernement a priori favorable –la Gauche était au pouvoir– ont-elles réagi ? Comment la grève se situe-t-elle à l'intérieur du processus revendicatif ? Est-elle une étape, un moment ultime, alors que le nombre de conflits remonte légèrement –3,6 millions de jours de grève en 1983, contre 1,6 en 1980, 1,4 en 1981 et 2,1 en 1982 (Arch. CFDT, conflits du travail, 20F 168).

Notre analyse retient à la fois les éditoriaux, les articles destinés non seulement à l'ensemble des adhérents, mais aussi à l'opinion publique, voire aux décideurs, en partant du principe que certains textes, plus politiques, révélateurs de leurs orientations explicites et des controverses qui les opposent, contribuent à structurer le champ de leur intervention dans le milieu professionnel (Brugidou 2000, 967, Robert 1995).

Le syndicalisme autonome

Le syndicalisme de la FEN se caractérise par la coexistence plus ou moins pacifique de deux traditions, l'une du premier degré (Syndicat national des instituteurs et des professeurs d'enseignement général des collègues -SNI), l'autre du second degré (Syndicat national de l'enseignement du second degré -SNES). Outre les clivages politiques – proximité du parti socialiste d'un côté (tendance "Unité indépendance et démocratie" UID), du parti communiste de l'autre (tendance "Unité et action" UA), le débat tourne autour de la conception même de l'école : les quatre premières années du second degré doivent-elles être dans la

continuité de l'école élémentaire (École fondamentale du SNI, définie en 1971) ou au contraire dissociées de celle-ci comme le demande le SNES, partisan d'un maintien de l'unité du second degré ? Le débat est vif, les divergences complètes, comme en témoigne cet éditorial de *L'Université syndicaliste* (US) : "L'objectif des dirigeants UID de la FEN est clair : imposer contre la volonté des enseignants du second degré et l'intérêt des jeunes l'École fondamentale qui évacue agrégés et certifiés des premiers cycles et casse le second degré... Les enseignants du second degré ne se laisseront pas faire. Ils savent qu'en défendant leurs revendications [...], ils défendent le service public" (US-4 oct. 1980, 5).

Le SNI ayant la position exactement inverse, la cohabitation au sein d'une même fédération ne pouvait donc être facile. D'ailleurs, dans l'US-8 (5 nov. 1980, 4), le secrétaire général du SNES rappelle les divergences de fond existantes et affirme que la FEN soutient la politique gouvernementale. On ne saurait mieux marquer le désaccord... C'est donc un syndicalisme qui se présente divisé alors que de lourds dossiers revendicatifs apparaissent.

Quelle école ? Une action revendicative traditionnelle

La période électorale qui précède l'arrivée de la gauche au pouvoir, le 10 mai 1981, est particulièrement intense tant dans l'action elle-même que dans la controverse interne.

L'action d'abord. Le 19 mars 1980, le SNI a organisé une manifestation nationale "pour une école de qualité", le mois suivant, deux jours de grève. Il obtient des résultats satisfaisants du moins à ses yeux (maintien du nombre de postes, réemploi des auxiliaires, revalorisation des carrières).

En revanche, le SNES n'est pas satisfait et, enfreignant les décisions nationales de la FEN, décide, le jour de la rentrée scolaire en septembre 1980, une nouvelle grève. Il s'agit d'une grève dite "échelonnée" ou grève nationale tournante qui se déroule sur une quinzaine de jours.

La controverse, ensuite. Liée à une divergence sur la syndicalisation des professeurs de collège, elle permet de mieux saisir la conception respective de la grève des deux organisations. Pour le SNES, la négociation avec le gouvernement n'en est pas une, faute de budget conséquent. La grève doit permettre d'aboutir à des résultats immédiats en "imposant des reculs" : recréation d'emplois supprimés, ouverture de sections nouvelles. Mais elle n'est qu'un moyen parmi d'autres et non un aboutissement, la grève doit donc être répétée et de durée limitée. Elle se distingue ainsi des grèves "soupape, éteignoir, terminus de la revendication, baroud d'honneur" (US-5 oct. 1980), telles que la majorité de la FEN est accusée de les mener.

Dans sa revue *L'École libératrice* (EL), le SNI explique que la grève “ne peut avoir la même portée et la même signification que dans un secteur industriel et productif. Si elle n’a pas un effet direct sur notre interlocuteur gouvernemental, par contre elle peut avoir un impact considérable dans la mesure où, par son caractère massif, elle permet de convaincre l’opinion publique de la valeur de nos revendications et de la justesse de notre combat. Toute action dans notre secteur qui ne recueille pas l’adhésion d’une grande partie de l’opinion publique risque d’avoir une efficacité nulle, voire négative, car elle nous déconsidère et permet à nos adversaires de marquer des points. [...] Cela signifie-t-il que nous renoncerions définitivement à la grève ? Certes non : lorsque la masse des adhérents du SNI-PEGC, elle-même largement mobilisée, aura su convaincre et sensibiliser la masse des parents et des travailleurs, alors un arrêt de travail de grande ampleur pourra constituer une arme décisive face au gouvernement. [...] Les actions à caractère national ne sauraient avoir une efficacité réelle si elles perdent tout caractère massif et unitaire” (EL-4 3 oct. 1980, 179).

Cette position apparaît d’autant plus prudente qu’une autre sensibilité du même syndicat, à l’extrême gauche (École émancipée) fait de la surenchère en refusant toute négociation et en exigeant de “préparer la grève générale, unitaire, démocratique, des travailleurs français” (EL-6 oct. 1980, 275)

Faire grève certes, mais, pour le SNI, de façon rare afin d’en augmenter l’efficacité, plus fréquente et comme moyen ordinaire d’action pour le SNES.

La grève planifiée

Les revendications propres aux enseignants n’aboutissant pas (revalorisation, réorganisation du collège, carte scolaire), une grève est décidée début 1981 par le SNI. Il s’agit d’une grève planifiée, selon un plan déterminé : pas de spontanéité, mais un long processus. Pas un rituel en guise de rentrée des classes mais une action adaptée aux circonstances. Un véritable plan de bataille où les adhérents et les sympathisants doivent jouer leur partie dans une orchestration décidée par le bureau national du SNI en fonction des orientations qu’il s’est fixées et qui sont censées rejoindre les attentes des personnels. En effet, “il s’agit d’un ensemble cohérent où chaque élément renforce l’autre en lui donnant plus de poids et d’ampleur” (EL-19 20 fév. 1981, 846).

Le SNI procède donc en deux temps. Premier temps, la préparation afin de faire monter en puissance le mouvement et la grève elle-même : d’abord, des réunions décentralisées dans chaque établissement afin de s’approprier le dossier, la signature d’une déclaration solennelle ensuite, engagement de toute une profession, une campagne d’opinion enfin auprès des parents, des journalistes, des élus, etc. En second temps, une double action en direction de l’administration : refus de participer à toute activité non rémunérée, refus de transmettre tout

document administratif. Enfin, la grève, qui n'a de sens que si elle est massive : "Le SNI-PEGC ne se contente pas de lancer le mot d'ordre de grève. Il met un point d'honneur à ce que tous les instituteurs, toutes les institutrices, tous les PEGC arrêtent effectivement le travail dans un ensemble cohérent et solidaire" (EL-19 20 fév. 1981, 847).

La grève doit être accompagnée de manifestations départementales afin d'en faciliter le déroulement. Elle est "réussie" aux dires de l'organisation parce que l'unité syndicale a été préservée, parce que les revendications étaient justes et que le ministre n'avait pas grand-chose à opposer. Toutefois, force est d'admettre que cette grève n'a pas, en réalité, de résultat immédiat : l'action doit se poursuivre. Elle est donc comprise non comme un aboutissement mais comme un moment décisif dans un processus : "elle est un moment d'une action en vue d'obtenir des résultats et appropriée aux obstacles rencontrés" (EL-22, mars 1981, 987). Il faut préciser qu'on est entré en campagne électorale pour l'élection à la Présidence de la République.

Cette grève a un double sens : externe, en direction du ministère, interne, en direction du SNES : il s'agit de défendre l'existence du corps des professeurs d'enseignement général des collèges (PEGC, premier cycle du second degré) face aux collègues du second degré qui estiment que tous les professeurs devraient être des professeurs certifiés (US-25 avril, 191, US-17 janv. 1981, US-21 fév. 1981). Il s'agit donc bien ici de politique éducative et d'une divergence sur la conception de l'école moyenne. Compte tenu de la période préélectorale, le gouvernement durcit son attitude en décidant la mise en extinction du corps des PEGC. Le bureau national du SNI "renforce les actions en cours" en organisant un "rassemblement national". Tout est désormais subordonné aux résultats de l'élection présidentielle. Le SNES ne soutint pas cette position du SNI.

Ce schéma revendicatif, somme toute traditionnel, est bousculé par les événements politiques. L'arrivée de la gauche au pouvoir en mai 1981 change-t-elle la politique revendicative du SNI et du SNES ?

Le retour de la question laïque

La question laïque passe désormais au premier plan et relègue l'action revendicative classique. Certes, périodiquement la question laïque était à l'ordre du jour. Ainsi, pour la célébration du centenaire des lois laïques (lois Jules Ferry de 1881 et 1882) le ministère avait-il tenté d'organiser une célébration unitaire mais le Comité national d'action laïque (CNAL) se préparait à organiser sa propre commémoration.

La commémoration change de sens avec l'élection de François Mitterrand. Désormais, on est dans le temps de l'action. Significatif est le titre de l'article consacré aux commémorations de 1982 : "Fêtes du centenaire, fêtes de l'avenir"

(EL-28 mai 1981, 1282). Les projets de nationalisation de l'enseignement privé développés par le CNAL peuvent espérer trouver un débouché. Le SNI s'en fait le relais : à partir de mai 1981, il n'est pas un numéro de l'EL qui ne comporte une rubrique consacrée à la laïcité.

Le temps de la récolte revendicative ?

L'action revendicative classique est réorientée : il s'agit de participer à l'élaboration d'une nouvelle politique en restant attaché, voire en renforçant l'unité syndicale. Passer d'un syndicalisme de résistance à un syndicalisme de construction, tel est le projet. Alchimie délicate à mener comme en témoigne cet éditorial du secrétaire général du SNI, Guy Georges : "Aujourd'hui, nous pouvons, à notre place, participer à la construction de l'avenir. Cela ne signifie aucunement que nous mettions nos revendications au tiroir ; cela ne signifie pas davantage que nous nous laissions emporter dans la griserie des 'y a qu'à' lancés à la cantonade qui n'ont d'autres effets que de rendre autant service aux adversaires qu'ils satisfont l'amour-propre" (EL-6 oct. 1981, 2-4).

Le SNI lance ainsi une grande campagne "d'information et d'explication pour une nouvelle politique d'éducation". Il s'agit désormais de convaincre, de la base au sommet, du bien-fondé de ses thèses en matière d'école de base – école de la réussite, école dite fondamentale. Bref, le temps de construire paraît être venu.

De son côté, le SNES n'est pas en reste. Il précise que "le bilan est lourd et tout n'est pas tout de suite possible ! Mais c'est de la responsabilité syndicale du SNES d'examiner avec réalisme ce qu'il convient de faire dans le contexte nouveau pour le règlement des problèmes posés et la prise en compte des revendications. [...] La négociation prend une importance nouvelle dans l'activité syndicale" (US-27 mai 1981, 3 ; US-31 juin 1981, 2-3). Le registre a réellement changé, pour autant le SNES maintient son opposition au SNI, s'oppose à la thèse sur l'école que soutient ce dernier, entend accentuer sa reconnaissance par rapport aux pouvoirs publics. Dès le mois de mai 1981, il remet un mémorandum et s'engage dans une campagne contre l'échec scolaire et la revalorisation des carrières des enseignants : une pétition nationale est ainsi lancée (US-13 déc. 1981, 6). Certes, il admet que la conjoncture économique n'est guère favorable, que le gouvernement a montré des signes indéniablement positifs en relançant la création d'emplois publics, mais il prend soin de préciser que "le mouvement syndical ne saurait demeurer spectateur, ni se subordonner au pouvoir politique" (US-8 30 oct. 1981, 13). Le temps presse, il faut agir et éviter d'attendre tout du pouvoir politique.

Toutefois, la grande affaire du moment, pour le SNI, c'est la question laïque : commémoration du centenaire revisitée, mise en place d'un grand service public.

Retour à une action revendicative classique ?

La journée du 9 mai 1982, qui célèbre le centenaire des lois laïques, a quitté le terrain commémoratif pour s'inscrire dans une perspective d'ensemble où elle n'est plus qu'un élément –on retrouve ici le schéma familial qui place la grève au centre de l'action, mais en faisant d'elle un moyen et non une fin en soi. Un programme d'action est mis en œuvre afin de prolonger la mobilisation : rencontres avec les élus, colloques, fêtes, articles, expositions, etc., destinés à souligner les dangers du maintien du dualisme.

L'espoir tardant à se manifester, un nouveau plan d'action est présenté en octobre 1982 par le SNI : les perspectives budgétaires ne sont pas bonnes, la nationalisation laïque semble encore lointaine. Le plan est cette fois recentré sur des questions directement professionnelles : plan pluriannuel de recrutement, revalorisation des carrières, etc. Est dénoncé un certain attentisme : deux dossiers n'avancent guère –l'école fondamentale, l'unification du système éducatif.

Le SNES défend sa conception du collège, il a organisé, de son côté, des "Assises de la vie scolaire" en mai 1982. Jugeant la situation bloquée, il élabore un plan et organise une journée nationale d'action en octobre 1982 sous des formes variées : réunions, distribution de tracts, délégations auprès des pouvoirs publics, défilés, voire arrêts de travail, mais sans grève nationale de 24 heures car "beaucoup de collègues sont mécontents, impatients, voire déçus mais, à juste titre, ne veulent pas affaiblir un pouvoir qu'ils ont contribué à élire" (US-37 nov. 1982, 4). Prudence, donc, face à un pouvoir ami.

Force est de constater que l'action peine à se mettre en place pour les deux organisations. Le plan d'action du SNI est renouvelé quelques mois plus tard : en mai 1983, la signature d'une pétition pour une réduction du service horaire des PEGC est adjointe. La possibilité est envisagée d'un arrêt de travail dans les établissements où les difficultés seraient les plus grandes. Mais aucune grève nationale n'est décidée, même si l'interprétation du SNES sur ce point est différente... d'où la nécessité pour les dirigeants du SNI de rappeler que l'action est "ponctuelle et modulée" : grève parfois d'une journée ou d'une demi-journée, rassemblement le soir, délégations auprès de divers responsables, en fonction des réalités locales. Le tout débouche sur une audience chez le ministre... La question de l'indépendance du syndicat par rapport aux pouvoirs publics reste posée, comme le souligne le secrétaire général du SNI : "La vraie question n'est pas de savoir si le syndicat ménage ou attaque les pouvoirs politiques. Elle est de savoir s'il progresse dans l'intérêt collectif de la nation. [...] Aujourd'hui comme hier, le syndicat avance ses revendications sans les minorer [...]. Mais il ne saurait venir prêter main-forte aux adversaires les plus irréductibles de tout ce qui nous anime comme citoyens, syndicalistes et éducateurs. Attitude peu commode qui ne cède ni à l'allégeance ni à l'irresponsabilité ? Sans doute. C'est la voie de toujours, de l'indépendance et de l'efficacité syndicale" (EL-31 juin 1983).

Il ne s'agit pas d'un simple retour à l'action revendicative classique, celle d'avant le joli mois de mai 1981. La question laïque reste au centre. En revanche, le SNES, sur ses mots d'ordre propres "une école pour réussir, ce qui doit changer dans le second degré" organise un rassemblement national en janvier 1983 : discussion par ateliers sur les réformes en cours (réforme du collège, formation des enseignants, etc.) et meeting. C'est la première intervention à cette échelle depuis 1980, intervention que Monique Vuailat, secrétaire générale de l'organisation, appelle non sans ambiguïté "manif" (US-45 janv. 1983, 6-7).

Fort de ce succès, le SNES organise en mai 1983 une semaine d'action qui, cette fois, comprend des arrêts de travail d'une demi-journée tout en précisant bien que "le SNES ne se met pas à franchir le Rubicon d'une guerre contre le gouvernement" (US-53 avril 1983, 5). Prudence encore, mais besoin de souligner que l'inaction serait le moyen de laisser s'organiser "le dévoiement des mécontentements dans les impasses politiques et revendicatives". Il s'agit en quelque sorte d'une grève de précaution, d'une grève exutoire, d'une façon d'alerter le gouvernement afin qu'il inscrive au budget le nombre de postes nécessaires (US-55 mai 1983, 5). Ainsi, pour la première fois, une certaine convergence d'analyse avec le SNI et la FEN peut être relevée.

Laïcité et conception de l'école : le retour de la grève nationale

L'absence d'action de rue posa problème. Ainsi, le SNES est-il amené à organiser une consultation de ses adhérents afin de savoir s'il est suivi pour engager une nouvelle action nationale (US-70 déc. 1983, 2-3). C'est à partir de la laïcité que le SNI, en s'appuyant sur les décisions du CNAL, est parvenu à rétablir la situation. Il a décidé l'organisation de sept manifestations régionales pour plaider la cause de l'unification du service public. Pas une grève, mais "des actions diversifiées, larges et coordonnées" (EL-6 oct. 1983. Elles expriment le rejet des premières propositions ministérielles de négociation. Aux dires des commentateurs, ces actions sont un véritable succès.

Ceci explique-t-il cela ? Toujours est-il que le SNI lance pour la première fois depuis 1981 un appel à une grève de 24 heures dans les collèges pour le 31 janvier 1984 sur les horaires de service des PEGC et la mise en place du collège rénové. Une grève qu'il qualifie de "responsable" : qu'est-ce à dire ? Elle s'inscrit, comme à l'accoutumée, dans un plan d'action, sans globalisation. Donc pas d'extension à l'école élémentaire : un soutien des enseignants du premier degré est attendu seulement, sans grève.

Le même jour, le SNES et trois autres syndicats sectoriels de la FEN font de la surenchère et appellent à la grève sur leurs mots d'ordre propres : dégradation des conditions de travail, aggravations des conditions de service.

Le message est ainsi passablement brouillé. Cela explique-t-il que le bilan de l'action soit, selon le SNI, placé sous le signe de la réussite, mais d'une réussite disparate entre les départements (*EL-18 fév. 1984, 6*) ? Le SNES quant à lui est amené à affirmer que "l'imbrication des intérêts des diverses catégories est une réalité que personne ne peut ignorer. [...] Une réalité qui impose de dégager les convergences, qui prennent en compte les intérêts de tous et donne à chacun plus de chance d'aboutir" (*US-76 fév. 1984, 4*).

En tout état de cause, c'est une grève avertissement pour le gouvernement et le souhait que les revendications soient prises en compte. Cette action ramène insensiblement sur le terrain de la grève à l'ancienne, d'avant 1981. La grève du 8 mars 1984 est ainsi en direction de tous les fonctionnaires, à l'initiative de la FEN. Il s'agit de défendre le pouvoir d'achat, alors que les négociations avec les pouvoirs publics n'aboutissent pas. Par ailleurs, le SNES organise une nouvelle manifestation avec grève le 25 avril. Il semble que le succès ne soit pas au rendez-vous : les multiples sollicitations conduisent peut-être à une certaine lassitude.

Parallèlement à cette action revendicative, classique, le combat laïque se poursuit par le biais de manifestations dans les principales villes de France le 25 avril 1984, manifestations qualifiées de "marée humaine" et destinées à peser sur les choix des parlementaires et à être reçu par le Président de la République. Le résultat de l'action aboutit à un durcissement du texte de loi sur l'enseignement privé, en cours de discussion au Parlement et finalement, pour d'autres raisons, à son abandon en juillet.

C'est l'échec de la question scolaire, suivi d'un autre : le 3 octobre, la FEN organise une journée nationale d'action avec grève sur les questions traditionnelles de budget. Il faut reconnaître que "la mobilisation est difficile et le pourcentage de grévistes inférieur à l'habitude" (*EL-8 3 nov. 1984, 6*). Ce double échec ne pouvait qu'attiser les difficultés internes à la FEN et contribuer, à terme, à son éclatement qui intervint en 1992. Du côté du syndicalisme confédéré, qu'en est-il pendant cette même période ?

Le syndicalisme confédéré

Deux syndicats d'enseignants appartiennent à la CFDT : le SGEN (Singer 1993) et la FEP (Poucet 1998). Le premier est très fortement influencé par l'extrême gauche, le second est dirigé depuis 1980 par un militant du PCF.

Le temps des grèves

1980 est une période de conflits pour le SGEN, comme pour les deux syndicats de la FEN, en accord parfois avec eux, souvent avec le SNES, rarement le

SNI, à cela près qu'on trouve certaines particularités, dans la définition de l'action revendicative.

La grève au SGEN : une spécificité ?

Certes, l'habituelle quinzaine d'actions en mars se retrouve, mais aussi un appel à dix jours de grève reconductible avec une approche propre, autogestionnaire : il est en effet suggéré aux adhérents de limiter eux-mêmes les effectifs de leur classe ou d'autoréduire leur horaire, voire d'organiser des classes sauvages. Quant à la grève elle-même, elle ne doit pas être comprise selon *Syndicalisme Universitaire* (SU) "comme signe ultime et rituel de la protestation mais comme instrument de l'action continue des travailleurs (et non des enseignants) de l'Éducation nationale" (SU-782 mars 1980, 3). Elle peut être nationale –on parle alors de "temps fort"– mais également et surtout démultipliée à l'infini au point que le syndicat en vient à parler de "grève générale dans l'éducation". Que faut-il entendre par là ? Tout simplement que l'ensemble des catégories professionnelles sont concernées, depuis la maternelle jusqu'à l'université et dans toutes les régions de France, en fonction des décisions locales. Une telle grève n'est qu'une étape, qu'un "tremplin pour la poursuite de l'action" (SU-783 avril 1980). Il ne s'agit donc pas de la grève générale au sens où les révolutionnaires l'entendaient au début du XX^e siècle.

Force est de constater que le personnel éprouve de la difficulté à suivre les décisions prises : multiplication du nombre de grèves ? Coût d'un arrêt de travail ? Opinion publique peu favorable ? Toujours est-il qu'en septembre 1980, après un nouvel arrêt de travail échelonné, le succès n'est pas au rendez-vous : le gouvernement a réussi à accréditer l'idée qu'il s'agit d'une grève politique. Et certains syndicalistes mettent en cause ces grèves décidées d'en haut par les directions syndicales, sans préparation ni suite (SU-790 oct. 1980, 3).

Une montée de l'action à la FEP : la grève au centre

Pour la FEP, le début des années 1980 marque l'entrée dans une dynamique où la grève devient l'axe essentiel de l'action syndicale. Les modalités se situent dans le cadre des journées d'action interprofessionnelles. Deux adversaires pour la FEP : le gouvernement et les employeurs privés.

Le gouvernement, en premier lieu. Événement d'importance : le 21 mars 1980 se déroule la première grève intersyndicale au sein même de l'enseignement privé, en direction du ministère de l'Éducation nationale et de celui de l'Agriculture. La grève dure 24 heures, elle prend place dans le cadre d'une journée d'action et les revendications sont en direction de l'État employeur. Il s'agit de revendications professionnelles : retraites identiques à celles des collègues de l'enseignement public, amélioration du déroulement de carrière (Poucet 2004).

Dans *L'Éducation démocratique*, la grève est considérée comme un “pas en avant dans la mobilisation” (ED-479 mars 1980, 8). La montée en puissance de l'action revendicative a duré plusieurs années : lettre au ministre (1977), cartes pétitions (1978), première grève (1979), rassemblement national (1979), grève unitaire en Bretagne (février 1980), le moment d'une action continue et son extension puisqu'il est prévu qu'elle ne s'arrête pas demain.

La grève du 21 mars 1980 est un succès dans la mesure où une mobilisation réelle a lieu puisque, semble-t-il, 80000 grévistes (soit 80% des enseignants concernés) ont été déclarés : la division syndicale a été surmontée, les organisations se font reconnaître, par l'enseignement privé, comme interlocuteur auprès des pouvoirs publics. Celui-ci est contraint de s'associer aux syndicats pour appuyer les revendications de ces derniers.

La FEP ne craint pourtant pas de rompre le front intersyndical et de mener une action autonome en direction, cette fois, des seuls employeurs privés : un an plus tard, une nouvelle action nationale est organisée, le 19 mars 1981, après le refus de nombreuses demandes de négociations. Toutefois, ce n'est réellement que dans les régions de forte implantation de l'enseignement privé, dans l'ouest, que la grève a lieu. Quelques milliers de personnes, tout au plus. Ailleurs, faute de mieux, il y a eu des télégrammes, des pétitions, des tracts. Il s'agit d'exiger de meilleurs salaires pour les personnels payés par les employeurs privés, alors que ces derniers ont reçu des fonds supplémentaires de l'État : les patrons sont présentés comme intransigeants (ED-484 mars 1981). L'ouverture de négociations est exigée d'eux : à chacun sa part des financements nouveaux. Semi-échec : le communiqué de presse revendique 25000 personnels en grève, à comparer aux 80000 de l'année précédente. Les négociations ne se sont pas ouvertes. En définitive, tant auprès de l'État que des employeurs privés, ces journées nationales sont un échec relatif.

La gauche au pouvoir

Le SGEN et la FEP ont en 1981, comme la CFDT, mais aussi comme la FEN, d'abord soutenu le nouveau gouvernement. Dans un communiqué commun, les deux organisations, SGEN et FEP, en se “déclarant contre tout monopole d'État de l'Éducation [...] affirment que c'est à l'intérieur d'un seul service public d'éducation nationale largement décentralisé que la liberté de l'enseignement peut et doit être assurée” (*Syndicalisme enseignement privé* (SEP)-351 juin 1981). La question scolaire est donc, là aussi, à l'ordre du jour.

Par ailleurs, le nouveau gouvernement ayant défendu les intérêts des salariés, les employeurs privés restent désormais pour la FEP les seuls responsables “d'une liquidation de classes ou d'écoles, d'un blocage d'investissement, d'un refus d'augmenter les salaires des personnels hors contrat” (SEP-351 juin 1981).

Compte tenu de leurs divergences initiales, la FEP et le SGEN ont réussi, ce qui n'allait pas de soi, à ne pas se diviser sur la question scolaire et réaffirment en février 1982 leur volonté de voir mis en place "un nouveau service public laïque et unifié de l'Éducation nationale". De plus, la FEP estime que la FEN, par le truchement de son principal syndicat le SNI, a décidé de distinguer, dans son opposition culturelle à l'enseignement privé, les structures des personnels, offrant à ces derniers le statut social dont ils étaient privés (SEP-569 avril 1982). Un rapprochement s'esquisse, donc. Par ailleurs, un grand mouvement de rénovation de l'école est attendu.

L'État n'est plus l'adversaire : désormais, il faut soutenir ses efforts, en particulier dans son action de rénovation de l'école (ED-488 oct. 1981). Le spectre de la grève s'éloigne. En ce sens, la FEP adopte les positions du SGEN.

Changer l'école

Dès l'automne 1981, le SGEN estime qu'il y a trois chantiers principaux à mener de front : le réemploi et la titularisation des non-titulaires, la décentralisation de l'école et la carte scolaire, l'apprentissage du travailler autrement, bref du changement dans l'exercice du métier. Cela se concrétisa par une longue campagne contre l'inspection, un soutien au rapport de Peretti sur la formation des enseignants, rapport critiqué par le SNES. Le SGEN refuse ainsi de s'inscrire dans la seule logique de l'accroissement continu des moyens, mais plutôt dans une volonté d'adaptation de ceux-ci au souci de transformer l'école puisque "le SGEN a fait le choix stratégique de faire porter tous ses efforts sur la transformation radicale des structures et des pratiques" (SU-830 oct. 1982, 3-4). Et de proposer ainsi en novembre 1982 non pas une journée de grève, mais une journée banalisée pour discuter de toutes ses propositions, journée demandée au ministre et qui se transformerait en grève en cas de refus ministériel. Organiser les refus d'inspection ou réduire le temps de travail est à l'ordre du jour d'une journée nationale d'action en mai 1983. Il s'agit là, de façon plus générale, d'une revendication de la CFDT.

Pendant les deux années qui suivent, réussir les transformations de l'école fut un leitmotiv. Ainsi, à la rentrée scolaire 1983, est-il proposé d'organiser des débats impliquant, si nécessaire, des arrêts de travail afin d'accélérer les transformations de l'école (SU-841 sup. avril 1983) ; puis, en 1984, refusé de s'associer à la journée de grève du SNI et du SNES pour privilégier en mai 1984 une journée de débat "pour faire sortir l'innovation de l'ombre".

Inquiétude ?

En revanche, la question de l'intégration des établissements privés à l'enseignement public se fait de plus en plus pressante. Retrouverait-on la possibilité d'une grève par ce biais ? De nouvelles modalités d'action sont alors envi-

sagées : voulant une nationalisation de l'école qui ne soit pas seulement une étatisation, mais rende possible une transformation des pratiques pédagogiques, la FEP lance une campagne de pétition en direction de l'État, suivie d'une rencontre nationale en novembre 1982. Le lieu choisi est symbolique : Épinay, lieu de fondation du nouveau parti socialiste. C'est un rassemblement où s'affirme l'engagement du secrétaire général de la CFDT, Edmond Maire. Son intervention a deux objectifs : rappeler que la conception de la laïcité de la CFDT n'est pas identique à celle de la FEN : elle est pluraliste et s'appuie sur une rénovation de l'école (SEP-598 déc. 1982 : "Une seule école, un seul statut"). C'est refuser l'unification syndicale au sein de la FEN qui vient de créer un nouveau syndicat, propre à accueillir transitoirement les enseignants du privé : lorsque la décision est rendue publique le 4 mars 1983, la FEP déclare son opposition. Cette position de la FEN affaiblit durablement la FEN sans permettre, pour autant, le développement d'un nouveau syndicat en son sein comme il était espéré. Il fut dissous en 1986. Si FEP et FEN se déclarent, malgré tout, en accord sur l'objectif de participer à la mise en place d'un grand service public, laïque, rénové et unifié de l'Éducation nationale, elles ne sauraient masquer leurs divergences sur les moyens et la stratégie syndicale (SEP-611 mars 1983). De fait, les propositions ministérielles entrent dans le vif et s'imposent.

Il s'agit désormais de peser sur celles-ci en rappelant que l'intégration doit concerner tous les personnels. Des actions se mettent en place en deux temps. D'abord une semaine d'action en juin 1983 pour l'emploi : diverses interventions ont eu lieu auprès des autorités académiques, accompagnées d'une lettre au ministre Alain Savary. Ensuite, en septembre, une semaine d'action décentralisée avec une grève nationale : "Assez palabré ! Des actes" ! La FEP est toutefois la seule, dans la profession, à appeler à la grève, car même le syndicat de l'enseignement privé créé par la FEN s'y refuse à cause justement de... l'isolement (SEP-628/7 sept. 1983). L'objectif ? Imposer l'ouverture rapide de négociations, peser pour que cesse le statu quo, en dépit des pressions de toute sorte que le personnel a subies : des remplaçants ont été rémunérés par les établissements afin de masquer l'existence même de cette grève. Le retentissement a été jugé "large" (SEP-633 oct. 1983). Insuffisant, en tout cas, puisqu'en décembre 1983 une nouvelle campagne de télégrammes est lancée pour demander une titularisation rapide du personnel.

Les négociations de 1984 aboutissent à une situation insatisfaisante pour la FEP, si bien qu'elle appelle à soutenir et à participer aux manifestations décentralisées du CNAL. Elle lance avec le SGEN une pétition commune le 26 mars 1984 pour soutenir les propositions ministérielles et appeler à la construction d'un nouveau service public. Au moment de la discussion du projet de loi au Parlement, sans appeler à la grève, elle organise une manifestation nationale le 16 mai 1984 pour "la liberté de choix du statut", c'est-à-dire la possibilité de devenir fonctionnaire. Il s'agit aussi de soutenir l'existence d'un syndicalisme

enseignant confédéré dont elle se plaît à souligner qu'il ne se limite pas à la prise en compte des intérêts des enseignants mais à la prise en compte de l'intérêt général de l'enseignement français afin qu'il "soit le mieux adapté possible aux besoins des jeunes et de la nation et qu'il forme des citoyens et des travailleurs capables d'être des acteurs libres et responsables, des transformations sociales, économiques et politiques" (SEP-665/15 mai 1984 : "Agir utile").

Conclusion

Deux types de pratique syndicale coexistent, même si de part et d'autre l'échec est au rendez-vous. Les divergences portent sur la conception même de la grève : généralisée, voire générale, localisée, nationale, moyen banal de l'action. Les circonstances politiques ont servi de révélateur : les syndicats de la FEN et ceux de la CFDT ont espéré beaucoup des pouvoirs publics de Gauche et, d'une manière ou d'une autre, y ont d'abord subordonné leur action. C'est se rappeler que ces professions intellectuelles supérieures ont un rapport complexe à l'État et que, partant, l'acte même de grève – lorsqu'il ne s'agit pas seulement de problèmes de salaires ou de statuts – ne va jamais de soi lorsque la proximité idéologique avec le gouvernement est grande.

De plus, vingt-cinq ans après les événements, il apparaît qu'indépendamment des circonstances politiques et économiques, la division syndicale était profonde à l'intérieur des syndicats de la FEN et rendait largement inopérant l'acte même de grève : les divergences sur la conception de l'école moyenne étaient fondamentales. La question laïque a peut-être ainsi servi d'exutoire aux divisions, cimentant de façon artificielle des organisations. Par ailleurs, les syndicats CFDT n'ont pas su capitaliser leur volonté de réforme en dynamique de transformation pour la profession. En ce sens, la grève, dans la fonction publique, lorsque des questions vitales de statut ne sont pas en jeu, n'est un moyen d'action efficace que si elle correspond à des projets clairement définis quant à l'avenir d'une profession et à la transformation de l'école. Elle ne peut se substituer à ceux-ci. Faute de cela, les adhérents et sympathisants ne suivent plus. La grève est alors dévoyée de sa fonction première : faire pression. Banalisée, elle perd toute force et toute efficacité.

Sources imprimées

École libératrice (SNI)

Éducation démocratique, puis Syndicalisme enseignement privé (FEP-CFDT)

SNI 1977 *L'École fondamentale*, Paris, SUDEL

Syndicalisme universitaire (SGEN-CFDT)

Université syndicaliste (SNES)

Références bibliographiques

- ANDOLFATTO D. & LABBÉ D. 2006 *Histoire des syndicats*, Paris, Le Seuil
- BRUCY G. 2003 *Histoire de la FEN*, Paris, Belin
- BRUGIDOU M. 2000 "Les discours de revendication et de l'action dans les éditoriaux de la presse syndicale (1996-1998)", *Revue française de sciences politiques*-50-6, 967-992
- GERVASONI M. 2006 "L'invention du syndicalisme révolutionnaire en France (1903-1907)", *Mille neuf cent-24*, 57-70
- HETZEL & alii 1998 *Le syndicalisme à mots découverts, dictionnaire des fréquences (1971-1990)*, Paris, Syllepse
- POUCET B. 1998 *Entre L'Église et la République*, Paris, L'Atelier
- POUCET B. 2001 "La question syndicale dans l'enseignement privé au XX^e siècle : éléments pour une histoire", *Le Mouvement social*-195, 79-99
- POUCET B. 2004 Militance et affirmation d'une nouvelle identité professionnelle (1958-1986) dans l'enseignement privé sous contrat, in Jacques Girault dir. *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle, itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 133-146
- SIWEK-POUYDESSEAU J. 1989 *Le syndicalisme des fonctionnaires jusqu'à la guerre froide*, Lille, Presses universitaires
- ROBERT A. 1995 *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, La Documentation française/CNDP
- SINGER M. 1993 *Le SGEN, des origines à nos jours*, Paris, Cerf
- SIROT S. 2002 *La grève en France*, Paris, Odile Jacob

La Grève générale et illimitée des instituteurs à l'Île de La Réunion en 1953

RAOUL LUCAS

ORACLE (Observatoire des relations entre
les anciennes colonies en lien avec l'Europe)
Université de la Réunion
15 Avenue René Cassin
97715 Saint-Denis Messagerie Cedex 9

La grande grève de 1953 à La Réunion mobilisa l'ensemble des fonctionnaires locaux et principalement les instituteurs, dans le cadre de la transformation d'une colonie française en département français, suite à la loi du 19 mars 1946. L'hypothèse abordée ici est qu'il existe un système d'interactions, se déployant sur plusieurs scènes (la Réunion, les Antilles françaises, la France) et combinant plusieurs aspects (syndical, politique, idéologique), qui expliquent cette grève inédite par sa durée (62 jours), son intensité (nature des mobilisations) et ses conséquences (tant pour les enseignants que pour l'ensemble de la société réunionnaise). La conjoncture est celle d'une société complexe qui n'est ni l'appendice ni la photocopie réduite de la société française qui l'a engendrée mais la résultante d'un double mouvement : celui par lequel elle est produite de l'extérieur, celui par lequel elle produit ses propres effets et devient constituante. Ainsi la longue crise ministérielle et le mouvement de grèves "d'une ampleur considérable" (Mouriaux 2004) que connaît la France en 1953, n'aident pas à la définition d'une politique pour l'Outre-mer mais avive le ressentiment des populations des nouveaux départements qui se vivent comme flouées par les autorités métropolitaines.

Ce travail s'appuie d'une part sur les voies classiques d'investigation, combinant l'exploitation directe des documents d'archives publiques et privées, le dépouillement et l'analyse de la presse locale ainsi que sur des informations fournies par de nombreuses études et, d'autre part, sur la réalisation de dossiers biographiques d'enseignants réunionnais associée à plusieurs séries d'entretiens.

Les instituteurs sous la colonie : situation, revendications

L'émancipation des instituteurs est portée en France par un mouvement qui se construit tout au long du XIX^e siècle (Ozouf 1967, Prost 1970, 1992, Geay 1999, 2005). Rappelons que l'abondante législation scolaire républicaine des années 1880 a été profitable à ce mouvement. Elle facilite la transformation de l'enseignement primaire en service public, l'État assurant la rémunération des instituteurs qui deviennent des fonctionnaires à part entière, avec la loi de finances du 19 juillet 1889 (Ferré 1958).

Cette transformation a des conséquences majeures. Elle permet aux instituteurs d'acquérir "une dignité qui leur était auparavant refusée" (Robert 1995). Elle contribue à l'émergence d'un corps enseignant primaire avec son idéologie, ses missions, son éthique et ses valeurs. Elle rend enfin les instituteurs plus disponibles pour s'engager dans un vaste mouvement de défense de l'école, de sa pédagogie, de ses valeurs, des personnels et de leur statut, mouvement qui fit passer les instituteurs des amicales au syndicalisme (Robert 1995, Mouriaux 1996). Cette politique mise en œuvre par les Républicains en métropole croise localement la dynamique d'assimilation portée par la petite et moyenne bourgeoisie dans la colonie. Avec le triomphe des assimilationnistes aux différentes élections qui suivent le rétablissement du suffrage universel, l'unité d'enseignement entre la France et sa lointaine colonie est recherchée (Lucas 1997, 2005, 2006). Différentes mesures sont donc prises dans la décennie 1880 mais elles profitèrent toutes à l'enseignement secondaire. Elles permirent ainsi de réaliser sur le plan du statut, du personnel, des programmes et des examens, l'assimilation du lycée colonial aux lycées de France. Le traitement des professeurs, relevant du "cadre général", comprend une solde de présence, un supplément colonial conséquent et diverses indemnités. Les instituteurs apparaissent comme les laissés-pour-compte des mesures assimilationnistes. Ils sont sous la dépendance du personnel politique de la colonie et forment "le cadre local" dont ils constituent le groupe numérique le plus important. L'enseignement primaire subit les contrecoups de la situation financière et de la position idéologique des édiles soucieux avant tout de pérenniser l'ordre colonial. Rapports, correspondances institutionnelles et privées témoignent de la situation difficile des instituteurs dont certains sont payés "avec des retards de deux à dix mois" (Lucas 1997, 2006). De ces difficultés naît en 1905 "l'Amicale des membres de l'enseignement primaire public" (Lucas 1997, 2006). Relayant les difficultés des instituteurs et leurs récriminations de plus en plus nombreuses, l'Amicale obtient en 1916 que la prise en charge de leurs traitements soit confiée au Conseil général. Si cette mesure constitue une avancée significative pour l'Amicale, seule la prise en charge de l'enseignement élémentaire par l'État aurait été susceptible de permettre le déve-

loppement de cet enseignement et de résoudre les difficultés de tous ordres que subissent les instituteurs. En conséquence, pour les plus déterminés de ses membres, c'est le statut de l'Amicale avec ses actions et démarches qu'il convient de remettre en cause (Lucas 1997, 2006).

En juillet 1936, l'Amicale se saborde pour donner naissance à la section réunionnaise du Syndicat National des Instituteurs (SNI). Accèdent dès lors aux responsabilités syndicales de jeunes instituteurs, Agénor Dutremblay, Simon Lucas, Benjamin Hoarau, membres pour la plupart de la Ligue des droits de l'homme, véritable antichambre de la franc-maçonnerie dans la colonie. Pour ces nouveaux responsables, l'enseignement primaire à la Réunion est victime d'une coalition d'intérêts à laquelle participe le chef de service de l'Instruction Publique, le Réunionnais Hyppolite Foucque. Les syndicalistes enseignants sont désormais au cœur d'un système d'alliances, tant locales que nationales, entre corporations, syndicats ou fractions de classe, dans un mouvement de transformations sociales, avec l'École comme vecteur de changement. Pour Benjamin Hoarau, "seule l'instruction fera du peuple réunionnais un mouton beaucoup moins susceptible d'être tondu par la bourgeoisie" (Archives privées Agénor). À cette bourgeoisie appartient H. Foucque, à la direction du Service d'Instruction Publique depuis plus de dix ans, chef de service considéré comme "une personne omnipotente, qui récompense, punit, promet, mute les enseignants selon son bon plaisir et ne tient guère compte des avis du conseil de l'enseignement primaire" (Lucas 1997, 2006).

Les analyses de la section locale du SNI sont soutenues par les responsables nationaux du syndicat qui ne cessent de réclamer à leurs différents congrès que "les lois et décrets valables en métropole soient appliqués partout [aux colonies] et que l'enseignement relève du ministère de l'Éducation nationale et non des autorités locales" (Bianconi 1985). Ainsi "les instituteurs resteront indépendants et pourront lutter contre les insuffisances politiques ou les intérêts égoïstes de certains administrateurs ou colons" (Bianconi 1985). Cet idéal républicain dont rêvent les instituteurs, où l'école primaire serait l'outil émancipateur, s'incarne désormais dans la revendication : "La Réunion, département français", projet qui transcenderait les difficultés catégorielles, contribuerait au développement de l'école, formerait "des intelligences et des citoyens" et consacrerait "l'évolution du pays dans un sens démocratique" (Archives privées Simon Lucas).

L'édification départementale : héritage, défis

La départementalisation (néologisme dû à Aimé Césaire) des quatre "vieilles colonies" consacre, avec la loi du 19 mars 1946, le principe de l'assimilation. Si ce principe illustre ce que Roger Bastide a appelé "le préjugé culturel" français

(Bastide 1967), il ne procède pas que d'une volonté extérieure. Présente comme une force dès le XVIII^e siècle dans la colonie, l'assimilation est portée par des groupes sociaux ou professionnels en butte à l'ordre et au carcan colonial (Lucas 1997, 2006).

Pour tous ces groupes, il s'agit de régler en droit leur appartenance à la société française, ce qui par ricochet réglerait leur position dans la société coloniale. Ce mouvement interne à la société créole finit par rencontrer l'universalisme français en confortant l'assimilation comme mode principal d'organisation, sous la II^e République et les Républiques successives. La départementalisation est la résultante de ce double mouvement. Pour le député martiniquais Aimé Césaire, rapporteur du projet de loi, la départementalisation est "un formidable raccourci historique" (Césaire 1985). Elle doit permettre de "mettre fin au régime colonial, au régime des décrets, aux lois d'exception, à la discrimination, à la misère aussi des budgets étriqués" par l'exportation outre-mer des institutions nationales qui doivent fonctionner à l'identique. L'applicabilité systématique des textes métropolitains devient en principe la règle.

En 1946, La Réunion est une île à la dérive, dont les responsables, témoins et observateurs, décrivent invariablement les équipements inexistantes, l'encadrement introuvable et la population de 240000 personnes, épuisée (Defos du Rau 1960, Combeau 2001). Rendant compte au Conseil général de sa tournée dans les communes lors de sa prise de fonction, comme premier préfet du nouveau département, Paul Demange s'exprimait ainsi : "J'ai pris conscience physiquement, pourrais-je dire, de l'urgence qu'il y a de prendre ce pays à bras-le-corps et de le porter sans lassitude, tout le temps qu'il sera nécessaire, pour lui donner force et vigueur. Il faut que nous allions au-devant des problèmes, sans attendre qu'ils nous sautent à la tête et nous prennent à la gorge" (journal *Témoignages* 22 août 1947).

À l'aube de cette départementalisation, l'enseignement élémentaire est dispensé dans 175 écoles publiques coloniales, 26 écoles communales et 46 écoles privées dont 26 tenues par des congréganistes. Les écoles publiques accueillent 29170 élèves et les écoles privées 6637. Seize cours complémentaires annexés aux écoles primaires accueillent 1109 élèves. L'enseignement est assuré par 486 instituteurs et institutrices dont une écrasante majorité de femmes (316). Quant à l'enseignement secondaire, il relève de deux établissements publics et de deux établissements privés, mais un seul établissement –le lycée Leconte de Lisle– offre un cursus complet. C'est donc là que les élèves des autres établissements secondaires tentent de terminer leur cursus. Le lycée Leconte de Lisle compte 27 professeurs accueillant 743 élèves dont 498 dans le secondaire (Lucas 2005).

Avec la départementalisation, le Service d'Instruction Publique cède la place à un Vice-rectorat à compter du 1^{er} janvier 1948. C'est Hyppolite Foucque, chef du Service de l'Instruction Publique sous la colonie depuis deux décennies,

qui devient le premier Vice-recteur de la Réunion. La mise en place de la nouvelle administration s'effectue dans des conditions éprouvantes car s'ajoutent à l'héritage colonial les dégâts causés par le cyclone de janvier 1948, dont le bilan est très lourd. Dans le domaine de l'éducation, ce sont 25 écoles entièrement détruites, 61 gravement sinistrées et 33 classes rayées de la carte, situation avivée par les différentes conceptions qui s'affrontent à l'échelle nationale sur la gestion des nouveaux départements. Pour Marius Moutet, ministre de la France d'Outre-mer, l'administration des nouveaux départements doit relever d'une structure centralisée et autonome. Mais pour ses collègues, il n'y a aucune distinction à faire entre les nouveaux départements et les anciens. En conséquence, leurs administrations doivent être rattachées aux divers ministères techniques conformément aux règles d'attribution en vigueur en France métropolitaine (Jacquemart 1983). Cette solution l'emporte finalement lors de la mise en route de la départementalisation mais son édification ne se fit pas sans difficultés ni obstacles de plusieurs ordres : la donne internationale avec la Guerre froide, la situation politique française avec les "événements coloniaux" et l'instabilité gouvernementale (Chapsal 1984).

En conséquence, le démarrage de l'édification administrative prit appui pour une part sur les communes, pourtant elles-mêmes sans grands moyens. Ainsi pour un total de 401 institutrices en poste en 1947, 116 seront prises en charge financièrement par les communes.

Les fonctionnaires du cadre local : espérance, désenchantement

En 1947, sur les 3400 agents de la fonction publique recensés à La Réunion, 1150 sont des personnels de l'Instruction publique dont 780 instituteurs et institutrices. L'immense majorité du cadre local est donc formé du personnel de l'enseignement primaire. Un cadre local dispose d'un niveau de vie à peine supérieur à celui d'un ouvrier qualifié (Archives privées Agénor). Pour Aimé Césaire, la notion de "cadre local" est injuste, humiliante et discriminatoire : "si plus favorisé, plus instruit l'Antillais ou le Réunionnais échappe à la servitude de la glèbe, il deviendra petit fonctionnaire et injustement repoussé des cadres généraux auxquels ses diplômes français devraient lui donner accès, refoulé dans les cadres dits 'locaux'. Humilié et désarmé, il végétera, soumis à toutes les brimades d'une administration impitoyable. (...) La notion de 'cadre local' est une survivance contre laquelle doivent s'élever tous ceux qui, comme nous, sont partisans de la doctrine : à diplôme égal ou à travail égal, salaire égal" (Assemblée Nationale Constituante, 26 février 1946).

Symbole d'un ordre décrié, la liquidation de ce cadre fut l'objet de toutes les attentions de la part de l'ensemble des fonctionnaires locaux et de leurs syndicats. Dix-huit mois après la loi de départementalisation, le décret du 10 septembre 1947 définit les principes et les modalités d'intégration des fonctionnaires locaux. L'article 4 stipule que "les fonctionnaires et agents des cadres locaux (...) doivent être pourvus d'emploi dans les cadres métropolitains" (*Journal Officiel*). L'article 6 du décret fixe les procédures et les modalités d'intégration avec comme principe fondamental "[qu'] à équivalence de titre les intéressés seront intégrés dans les cadres normaux et jouiront de la plénitude des droits et avantages attachés à l'appartenance de ces cadres" (*Journal Officiel*). Si sur le principe, le décret d'intégration apporte satisfaction aux fonctionnaires, très rapidement des difficultés apparaissent dans les applications mises en œuvre. Schématiquement, deux difficultés se distinguent, l'une portant sur le statut des auxiliaires, l'autre amenée par le traitement accordé aux fonctionnaires métropolitains. Pour le gouvernement, il n'était pas possible d'étendre au personnel contractuel des DOM le régime de rémunération dont bénéficiaient leurs collègues de la métropole. L'extension du régime métropolitain aurait exercé selon le Gouvernement "une répercussion néfaste sur les salaires locaux du secteur privé" (Archives privées Agénor).

Dans le même temps, un traitement différent était réservé aux fonctionnaires titulaires selon qu'ils étaient d'origine locale ou métropolitaine. C'est ainsi que le fonctionnaire d'origine métropolitaine se voyait accorder une indemnité d'éloignement de 40%, une indemnité de recrutement de 25%, une indemnité d'installation représentant six mois de traitement et diverses aides matérielles.

Ces mesures provoquèrent un véritable tollé d'autant qu'elles s'inscrivaient dans un climat politique et économique difficile. Pour les membres du CRADS (Comité Republicain d'Action Démocratique et Sociale, fondé au lendemain de la guerre par Raymond Verges), qui compte de nombreux élus, le projet assimilationniste est victime de sabotage et c'est dans cette situation que le mouvement se saborde pour donner naissance à la fédération réunionnaise du Parti communiste français (30 novembre 1947). Dans les semaines qui suivent, la fédération réunionnaise du PCF appelle à manifester pour "La Réunion, département français" (*Témoignages* 16 février 1948). Quant aux différents syndicats de fonctionnaires, regroupés en avril 1948 au sein d'une fédération, ils dénoncent "la violation de la loi d'assimilation du 19 mars 1946". Pour les syndicats, les dispositions prévues constituent "une véritable brimade, voire une mesure discriminatoire [à l'encontre] de fonctionnaires qui sont français au même titre que leurs collègues servant dans la Métropole" (*Témoignages* 16 février 1948).

Un ultimatum est lancé au gouvernement, la fédération syndicale réclamant notamment "que l'intégration se fasse individuellement sans faire subir [au fonctionnaire colonial] une carrière métropolitaine fictive qui consiste à le

dégrader et à le bloquer dans son avancement pour de nombreuses années” (...). La Fédération exigeant également “la suppression de l’indemnité de recrutement de 25%, qui crée une inégalité choquante entre les fonctionnaires d’un même service et du même département” (*Témoignages* 16 février 1946). L’ultimatum expirant le 15 mai 1948, les syndicats de fonctionnaires se réservent “faute d’assurances concrètes le droit d’arrêter en accord avec toutes les organisations susceptibles de les aider les mesures propres à faire aboutir leurs justes revendications, ces mesures pouvant aller jusqu’à l’arrêt total du travail dans toutes les branches du pays” (Archives privées Lucas S). Devant l’absence de réponse des autorités, les syndicats unanimes se mettent en grève le 18 mai. La grève est suivie par la quasi-totalité des fonctionnaires de La Réunion. “Dans tous les services”, relève le journal *Démocratie*, “le pourcentage des grévistes varie entre 80 et 95%”. Cette grève, signale une dépêche nationale de l’AFP, “revêt [à la Réunion] un caractère tout spécial et a l’appui de l’opinion” (20 mai 1948). Le 22 mai, les différents ministres concernés –Finances, Intérieur, Outre-mer– font savoir au préfet qu’ils acceptent “d’examiner les améliorations susceptibles d’être apportées au régime des soldes en vigueur et demande [à l’administration locale] l’envoi à Paris de délégués des organisations syndicales chargées de faire connaître [leur] point de vue” (Archives privées Agénor). La grève est suspendue le 25 mai. Trois syndiqués, Omer Hoarau de la CGT, Albert Adam de Villiers de la CFTC et Agénor Dutremblay du SNI, sont désignés par la Fédération pour une mission qui dura presque tout le mois de juin. Pour Agénor, la mission n’a été “qu’un demi-succès” (Archives Agénor). Le salaire des instituteurs des DOM a été relevé pour faire face au coût de la vie, le principe de droit au congé administratif a été admis, l’intégration des auxiliaires soumis à leur réussite au CAP [certificat d’aptitude pédagogique], l’indemnité de 25% refusée. Dans les mois qui suivent, le gouvernement se lance dans une escalade qui, d’échelon en échelon, creuse un peu plus le fossé qui séparait les fonctionnaires recrutés en métropole des fonctionnaires recrutés dans les DOM. Les fonctionnaires du cadre local, au premier rang desquels les instituteurs, dénoncent cette “fiction d’assimilation” et s’organisent en optant pour une démarche et stratégie inédites avec comme débouché la grève de 1953.

1953, un mouvement exceptionnel

Prémices de la grève

Au début de la décennie 1950, les instituteurs réunionnais s’estiment floués. Les mesures prises depuis la départementalisation tournent le dos à l’assimilation tant recherchée, pire elles introduisent des discriminations nouvelles.

Dans ces conditions, le décret du 18 mars 1950 élargissant le régime d'indemnités et augmentant les primes d'installation des fonctionnaires métropolitains affectés dans les départements d'outre-mer est vécu comme une injustice de trop. Elle provoque d'importantes réactions des parlementaires des DOM qui, agissant de façon concertée, obligent le Gouvernement à reculer. Une loi est votée le 3 avril 1950 qui vise à réduire les inégalités entre fonctionnaires métropolitains et locaux, retenant le principe de la parité des traitements de base et allouant indistinctement à tous les fonctionnaires une indemnité de vie chère. Cette loi suscite la colère des fonctionnaires métropolitains. Dans un rapport publié en février 1951 en Martinique par des métropolitains en poste dans l'Île, mais dont les thèses sont partagées par les fonctionnaires des autres DOM, 18 chefs de service demandent au gouvernement de prendre en compte "la spécificité de leurs charges d'éléments chocs (...) travaillant dans un pays lointain et arriéré" (Leiris 1955). Les signataires du rapport fondent leur démonstration sur la nature de l'habitat [où] "aucun fonctionnaire métropolitain ne peut supporter de vivre", sur la difficulté de se nourrir [car] "les produits locaux sont trop pauvres ou encore sur la nécessité de tenir son rang sous les tropiques [où] l'Européen transpirant plus facilement que le natif du pays doit changer plus fréquemment de vêtements (...) au moins s'il veut garder son autorité indispensable au bon accomplissement de sa tâche [dans une île] où l'autochtone prête une attention particulière au standing extérieur" (Leiris 1955). Ce rapport, bien que suscitant en Martinique une vague d'indignation, est transmis au gouvernement avec un avis favorable du préfet. Un nouveau décret, pris le 8 juin 1951, donne satisfaction aux revendications "des 18". C'est ainsi que l'indemnité d'installation du fonctionnaire métropolitain est désormais étendue à son conjoint pour une durée identique de neuf mois. Ces indemnités peuvent être renouvelées tous les deux ans et ce durant quatre séjours successifs. De plus, une clause du décret prévoit que "les mutations de la Métropole vers un DOM sont prononcées par nécessité de service". Les dispositions arrêtées ne peuvent donc s'appliquer aux fonctionnaires d'origine réunionnaise ou antillaise nommés en France.

Ces mesures provoquèrent une réaction d'une ampleur exceptionnelle par la stratégie arrêtée, par le cadre retenu, par la durée de l'événement et par les adhésions suscitées. Préparée au second semestre 1951 et tout au long de l'année qui suit, une forme nouvelle de mobilisation apparaît avec la création du "Comité d'Entente" où les représentants du SNI jouent un rôle moteur. Se présentant comme une structure ouverte aux non-syndiqués comme aux syndiqués de tous les secteurs professionnels, le "Comité d'Entente" se veut représentatif de tous les agents engagés pour la réussite du projet départemental. Pour le "Comité d'Entente", les indemnités de recrutement, d'installation, de réinstallation, de départ ou d'éloignement, sans parler des avantages en nature, structurent un système qui renforce les effets les plus décriés de la situation coloniale antérieure.

C'est dans des luttes vitales pour la transformation de la colonie en département que le mouvement en cours trouve sa légitimité, sa force et sa détermination mais, élément inédit dans l'histoire sociale et politique de La Réunion, c'est à l'échelle de l'ensemble des quatre nouveaux départements, Réunion, Martinique, Guadeloupe et Guyane, que la stratégie s'élabore, que le combat se construit et est mené. C'est au nom d'un principe clairement affiché, la liquidation "des séquelles du colonialisme" et en conséquence le rejet de toutes formes de discriminations, que s'élabore la plate-forme revendicative.

Déroulement et rayonnement

L'entrée dans le mouvement a lieu au cours du premier trimestre 1953. Elle se fait par accès direct au champ politique en lançant un ultimatum dont l'expiration est fixée au 15 mai et qui réclame "la satisfaction immédiate" de mesures définies comme "modérées" (Archives privées Agénor). La première revendication porte sur "l'octroi d'une majoration de 65% en lieu et place de la majoration actuelle de 25%". La deuxième mesure revendiquée concerne "l'extension aux DOM des allocations familiales servies dans la Métropole". Les deux dernières demandes se rapportent à "l'extension des indemnités d'installation à tout fonctionnaire muté à plus de 3000 kilomètres de son département d'origine" ou à "son abrogation" et enfin "l'uniformisation du régime des congés administratifs" (Archives privées Agénor). René Mayer, Président du Conseil, promet d'examiner les revendications "avec tout le soin et toute la diligence désirable" (*Le Progrès* 15 mars 1953) pour finalement proposer comme seule réponse l'envoi dans les quatre départements d'Outre-mer d'une mission confiée à l'INSEE chargée d'étudier le coût de la vie. La réponse du Gouvernement est vécue comme une insulte. La grève générale et illimitée est déclenchée le 15 mai.

Comme toute mobilisation sociale le mouvement entrepris requiert moyens et soutiens. Dans les premiers jours de grève, les actions du Comité trouvent de larges développements dans la presse. L'accumulation d'articles, correspondances, entretiens joue comme un extraordinaire capital de crédit donnant aux plus engagés la possibilité de renouveler chaque jour un travail de mobilisation pour une situation présentée comme exceptionnelle : "dans l'enseignement, il faut compter que 80% du personnel ont obéi à l'ordre lancé par le Comité de grève. À Saint-Denis, l'École Joinville est fermée. Tous les maîtres et toutes les maîtresses de l'École centrale, sauf une métropolitaine ne sont pas à leurs postes" (*Le Progrès* 13 juin 1953). D'une commune à l'autre, l'information relative à la grève et à son déroulement suit plusieurs canaux : déplacement des responsables du Comité dans les quartiers, communiqués de presse, réunion d'information dans les différentes mairies, rassemblement au chef-lieu. Ainsi ce compte rendu de réunion tenue à l'Hôtel de ville de Saint-Denis devant "300 personnes au moins

[où] de nombreux orateurs ont pris la parole et ont [tous] montré leur volonté de continuer la grève, leur volonté de faire aboutir leurs justes revendications” (*Le Progrès* 23 juin 1953). La dignité est très souvent invoquée par les grévistes et mise en avant pour justifier leurs actions : “les Créoles ne veulent plus être traités en enfants pauvres, en enfants bâtards de la famille française” (*Le Progrès* 23 juin). C’est la personne dans toute sa générosité, sa foi en la justice et en une société meilleure que semble engager la participation à un tel mouvement. Ainsi cette intervention d’une institutrice au 31^e jour de grève : “ce n’est pas pour nous seulement que nous menons le combat, c’est pour nos enfants afin qu’ils n’aillent pas un jour mendiant leur pain à travers leurs propres rues, pour notre jeunesse afin qu’elle ne soit pas chassée de son propre territoire” (*Le Progrès* 16 juillet 1953). Le mouvement est également rendu possible par un vaste élan de solidarité, qui mobilise également ouvriers et planteurs mais aussi élus de tout bord. C’est ainsi que, réunis en assemblée générale le 9 juin, les maires de toutes les communes de l’Île votent dans une motion leur entière solidarité avec les fonctionnaires dans “leur lutte contre la discrimination dont ils sont victimes” (*Le Journal de l’Île* 9 juin 1953). À la fin de ce même mois de juin, c’est le Conseil général qui, réuni pour la seconde fois en “session extraordinaire spéciale”, proteste à l’unanimité auprès du gouvernement contre “[sa] lenteur à donner satisfaction à des revendications” qui recueillent “l’appui total de la population et de tous corps élus” (30 juin 1953).

L’assemblée locale déclare faire sienne “la suppression des régimes discriminatoires préjudiciables aux fonctionnaires et agents réunionnais dont la compétence et le loyalisme sont indiscutables” (*Le Journal de l’Île* 30 juin). Des élus sont également unanimes à dénoncer les tentatives d’intimidation de l’administration locale pour briser la grève –suspension, retenue de soldes, brimades.

Succès de la grève et rôle du SNI

La lutte des fonctionnaires est considérée comme bien plus qu’un mouvement revendicatif ordinaire. C’est une lutte contre tout ce qui apparaît comme des survivances de la colonie et décisive pour La Réunion. Ainsi le maire de Saint-Paul, Evenor Lucas, “s’inquiète de l’avenir de [ses] compatriotes et des difficultés futures si l’administration centrale continue à envoyer à la Réunion non seulement des fonctionnaires d’autorité et d’encadrement mais aussi des fonctionnaires d’exécution susceptibles d’être recrutés sur place” (*Le Journal de l’Île* 9 juillet 1953). Cette analyse est partagée par de nombreux élus de tout bord comme l’attestent les multiples incidents qui émaillent la session extraordinaire du Conseil général où le Préfet est pris à partie. C’est donc l’ensemble de la conduite gouvernementale Outre-mer qui est contestée, alors que la France est confrontée à une des crises politiques majeures de la IV^e République.

La crise “ne porte pas sur une question particulière mais à la fois sur toutes les questions du moment (...) le choix à droite ou à gauche d'une politique économique susceptible de résoudre une indépendance financière compromise, l'Europe et la place que doit tenir la France, l'Indochine ce boulet qu'on traîne avec une impatience croissante” (Chapsal 1984). Mais tout en mobilisant dans l'île de larges fractions de l'opinion, le “Comité d'Entente” puise également dans les ressources du champ syndical pour accéder au champ politique sur le plan national. Les centrales syndicales nationales sont mises à contribution. C'est ainsi que le 37^e Congrès de l'association des Maires de France et le 16^e Congrès des Présidents des Conseils généraux ont voté à l'unanimité des motions sur “le grave malaise qui existe dans les DOM et sur les conséquences morales administratives et nationales qui peuvent en découler” (*Le Peuple* 11 juillet 1953). C'est dans ces circonstances que Joseph Laniel, nouveau Président du Conseil, finit par recevoir une délégation de tous les parlementaires des DOM. En déclarant vouloir abroger les mesures discriminatoires dont sont victimes les fonctionnaires originaires de DOM et en reconnaissant l'insuffisance de leurs traitements, le Président du Conseil crée les conditions d'achèvement du conflit. Celui-ci prend fin le 16 juillet 1953. Le décret du 22 décembre 1953 concrétise les engagements pris par le Président du Conseil. L'indemnité d'installation est abrogée. Tout fonctionnaire muté à plus de 3000 kilomètres de son département d'origine perçoit désormais une indemnité d'éloignement non renouvelable. L'indemnité de vie chère est augmentée, elle est désormais de 30% (Archives privées Agénor). Porté par une lutte radicale et sans précédent dans l'histoire du monde du travail outre-mer, le mouvement des fonctionnaires, soutenu par l'ensemble des forces sociales et politiques, obtient gain de cause. Noyau central de la fonction publique locale, les instituteurs jouent un rôle majeur dans l'aboutissement des revendications. Héritier d'un engagement ancien, le SNI et ses dirigeants sont donc très présents dans les actions syndicalistes et mutualistes qui accompagnent la transformation de la colonie en département français. C'est d'ailleurs à Agénor Dutremblay qu'on doit, en juin 1949, la création de la section locale de la MGEN qui recruta bien au-delà des rangs du SNI. Effets et conditions de l'amplification d'une culture politique forgée dans la dernière période de la colonisation, la perception qu'ont les instituteurs de l'école publique et du syndicalisme (Archives privées Agénor), l'impulsion donnée aux mouvements mutualistes et aux associations périscolaires trouvent toute leur place dans un système de relations, tant à l'échelon local que national, qui consacre une certaine hégémonie du SNI avec l'avènement de la départementalisation.

Conclusions

Au terme de cette étude, il convient de relier les principaux éléments dégagés. L'assimilation juridique est une revendication longtemps posée comme un idéal à atteindre. Les nombreux liens qui unissent le mouvement amicaliste des instituteurs, puis syndicaliste avec la création du SNI, la franc-maçonnerie et les idéaux républicains tout au long de l'entre-deux-guerres ont constitué une matrice féconde pour l'éclosion de cet idéal dont la loi du 19 mars 1946 est l'aboutissement. Tributaires des rapports de classe à l'intérieur de la société réunionnaise, les forces politiques dominantes en métropole et enfin des rapports entre centre et périphérie, l'évolution de l'assimilation est fonction du rapport des forces en présence, du jeu des acteurs et de la place qu'on veut leur attribuer ou qu'ils veulent conquérir. Dans ce débat, mieux armés que les autres catégories socioprofessionnelles, les fonctionnaires avec les instituteurs comme fer de lance, ont joué un rôle majeur portant les traces d'une histoire politique construite sous la colonie et contre son ordre. S'appuyant sur les grands principes qui sont au fondement de leur démarche comme groupe social, ils revendiquent la parité des droits avec leurs homologues d'origine métropolitaine et bénéficient d'un très large soutien de l'opinion. La revendication professionnelle emprunte alors le chemin de la revendication politique avec une idéologie qui reste empreinte de l'expérience et des idéaux acquis au Cours Normal mais plus globalement à la Ligue des droits de l'homme. D'une période à l'autre, les fonctionnaires –au premier rang desquels les instituteurs– expriment cette quête de justice et d'égalité, dont la grève de 1953 représente un raccourci significatif par le degré historique de la mobilisation. Cette grève s'inscrit dans une conjonction de luttes sociales pour le minimum vital, la sécurité sociale... Dans cette conjoncture, le complément de rémunération est le résultat d'une lutte contre les discriminations et non un traitement de faveur pour assujettir les fonctionnaires même si le pouvoir central tente de l'utiliser comme moyen d'intégration politique et sociale.

Sources

Archives Publiques
Archives de l'Assemblée Nationale Constituante
Archives Nationales d'Outre-Mer
Archives Départementales de La Réunion
Archives Privées
Archives privées, AGENOR Dutremblay
Archives privées, LUCAS Simon

Références bibliographiques

- BASTIDE R. 1967 *Les Amériques Noires*, Paris, Payot
- BIANCONI A. 1985 *L'Idéologie au Syndicat National des instituteurs de 1920 à 1939*, Toulouse, Presses de l'Institut d'Études Politiques
- CÉSAIRE A. 1985 "Entretien", *Hérodote*-37-38, 90-94
- CHAPSAL J. 1984 *La Vie politique en France*, Paris, PUF
- COMBEAU Y. 2001 *La Vie politique à La Réunion, 1942-1963*, Paris, SEDES
- DEFOS du RAU J. 1960 *L'île de La Réunion études de géographie humaine*, Thèse d'État, Bordeaux
- FERRÉ M. 1958 *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs*, Paris, Sudel
- GEAY B. 1999 *Profession Instituteur*, Paris, Le Seuil
- GEAY B. 2005 *Le Syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte
- JACQUEMART S. 1983 *La question départementale Outre-Mer*, Paris, PUF
- LEIRIS M. 1955 *Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe*, Paris, Gallimard
- LEFRANC G. 1978 *Le Syndicalisme en France*, Paris, PUF
- LUCAS R. 1997 *Bourbon à l'École, 1815-1946*, Saint-Denis-Réunion, Océan Éditions
- LUCAS R. 2005 Le développement de la scolarisation... un cas d'École ?, in Si Moussa A. *L'École à La Réunion. Approches plurielles*, Paris, Karthala
- LUCAS R. 2006 *Bourbon à l'École, 1815-1946*, 2^e édition revue et enrichie, Saint-Denis-Réunion, Océan Éditions
- MOURIAUX R. 1996 *Le syndicalisme enseignant en France*, Paris, PUF
- MOURIAUX R. 2004 *Le syndicalisme en France depuis 1945*, Paris, La Découverte
- OZOUF J. 1972 *Nous les maîtres d'École. Autobiographies d'instituteurs de la belle Époque*, Paris, Julliard-Gallimard
- PROST A. 1970 *L'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, A. Colin
- PROST A. 1992 *Éducation, société et politique*, Paris, Le Seuil
- ROBERT A. 1995 *Le syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*, Paris, CNDP-La Documentation française

Comparer deux grèves prolongées d'enseignants : Belgique francophone 1996, France 2003

ANDRÉ D. ROBERT

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

Université Louis Lumière Lyon 2

86 rue Pasteur

69366 Lyon cedex 07

JEFFREY TYSENS

Vrije Universiteit Brussel

Département d'histoire

Pleinlaan 2

B- 1050 Brussel

Bien que relevant de situations politiques et de causes immédiates différentes, les grèves enseignantes de Belgique francophone en 1996 et de France en 2003 justifient une comparaison tenant à plusieurs caractéristiques communes : longue durée, recherche de formes d'action renouvelées, redéfinition de la place des organisations syndicales dans le mouvement revendicatif au profit de "collectifs" censés mieux exprimer la base, climat de radicalité, retentissement dans l'opinion, échec final. Dans les deux cas, il est pertinent de s'interroger sur le type de solidarité cohésive que le groupe professionnel parvient à construire par la grève en même temps que sur le degré de désolidarisation avec le reste de la société, comme élément clé de compréhension du phénomène gréviste (Gubbels 1962, Robert & Tyssens 2007), auquel les acteurs acceptent de consentir. Cela se traduit par l'alternative à laquelle furent confrontés, face à l'intransigeance des deux gouvernements, aussi bien les enseignants grévistes belges que leurs homologues français sept ans plus tard. D'un côté, une attitude jusqu'au-boutiste de désolidarisation extrême inclut la grève effective des examens et des certifications, considérée comme seule en mesure de toucher au cœur de l'activité enseignante, donc d'en révéler le caractère indispensable au fonctionnement de la société. D'un autre côté, une attitude de resolidarisation progressive est destinée

à montrer que, après la menace de rupture contenue dans le choix précédent, l'action continue à trouver sa justification dans la volonté d'améliorer les conditions d'études, d'assurer l'intérêt des élèves et, au-delà d'eux, de la population tout entière. À travers le révélateur de ces deux grèves, relativement exceptionnelles, est posé le problème complexe de la déontologie professionnelle de fonctionnaires qui, à la fois, sont porteurs d'une idéologie du service à autrui ("service ideology", Weber 1978) par laquelle ils s'assimilent volontiers aux professions essentielles (telles que celles de la santé), mais qui restent désireux de se libérer de ces contraintes, en recourant à des actions dont ils ont l'entière maîtrise et responsabilité, quand les circonstances leur semblent l'exiger.

Notre analyse comprend une étude des causes, du déroulement et de l'issue des deux mouvements, suivie d'un essai d'interprétation.

Causes lointaines et proches, conjonctures

Dans la Belgique décentralisée, les compétences pour les matières d'enseignement ont été attribuées, en 1988, de façon quasi intégrale aux "Communautés" (Communautés flamande, française, germanophone). Si le fédéralisme qui a remodelé l'État belge dès 1970 a aussi créé des Régions (la Flandre, la Wallonie, la Région Bruxelles-Capitale) qui gèrent les matières économiques, infrastructurales, liées à un territoire, les Communautés ont des compétences liées aux groupes linguistiques concernant les affaires culturelles, les médias et l'enseignement. Alors que la Communauté française a semblé tirer le meilleur avantage de la loi de financement de 1989 accompagnant la réforme politique, la situation de l'éducation est vite apparue très difficile. D'une part, le déficit budgétaire, dû en grande partie à des frais de personnels élevés, s'est creusé à cause de la généralisation d'un enseignement secondaire "rénové", réforme de type compréhensif, reportant en aval le choix du curriculum classique et augmentant considérablement l'encadrement. Introduite progressivement à partir du début des années 1970, cette réforme concerna d'abord les écoles publiques, avant –du moins dans la Communauté française– de toucher les écoles libres. D'autre part, les salaires des enseignants, non revalorisés depuis 1974 n'avaient pas évolué, le mécanisme d'adaptation à l'inflation n'ayant pas été appliqué à plusieurs reprises. Un cercle vicieux a ainsi commencé à se dessiner : une grève offensive de plusieurs semaines en 1990 valut aux enseignants francophones une majoration de quelques points, entraînant immédiatement une nouvelle augmentation des dépenses salariales de la Communauté, donc un problème budgétaire accru (Bouillon & Lechat 1991) et en conséquence l'obligation pour le gouvernement de faire des économies. La diminution des salaires étant devenue impossible pour les raisons antécédentes, le choix fut de réduire le nombre des emplois.

En France, malgré des mesures de décentralisation affectant l'éducation qui remontent à 1985, les grandes décisions pédagogiques et budgétaires continuent à relever de la responsabilité de l'État central ; la culture enseignante reste profondément imprégnée de jacobinisme, au point que toute nouvelle perspective décentralisatrice est vécue comme l'avancée masquée de la privatisation du service public, donc comme un risque majeur. À la rentrée 2002 précisément, se profile dans les intentions du gouvernement Raffarin (issu de la réélection de Jacques Chirac à la Présidence de la République) le projet de faire passer sous la responsabilité des régions des personnels jusque-là gérés par l'échelon national (agents techniques, conseillers d'orientation psychologues, médecins et infirmières scolaires) appartenant à l'Éducation nationale, quoique non enseignants. Les enseignants interprètent ce projet (dont l'annonce a donné lieu à des cafouillages entre le Premier ministre et son ministre de l'Éducation, personnalité de la société civile, le philosophe Luc Ferry) comme une menace pesant à terme sur eux-mêmes. Plus largement, une série de nouvelles décisions, objets de mécontentement potentiel pour les enseignants et leurs représentants, est envisagée par le gouvernement : réduction des crédits et des emplois dans l'éducation, suppression des aides éducateurs (emplois temporaires réservés aux jeunes), "loi de modernisation" de l'université (visant à lui donner plus d'autonomie), révision défavorable du régime des retraites (ce dernier point concernant tous les salariés de l'État et non les seuls enseignants).

En janvier 1996, en Belgique francophone, le projet Onkelinckx (du nom de la ministre socialiste de l'Éducation) vise à introduire un ensemble de mesures pour calculer de manière plus économique l'encadrement professoral dans les écoles secondaires, provoquant la disparition de 3000 emplois (soit 6% du total) et sapant ainsi les bases de l'enseignement secondaire rénové. Le gouvernement, tenu à des pourparlers par le système néocorporatiste en vigueur, entre en réalité dans la négociation sans disposer d'aucune marge, présentant son projet comme l'unique possibilité. Le gouvernement force d'ailleurs le rythme de la procédure d'acceptation au Parlement communautaire où l'opposition (surtout le parti écologiste) tente de contrer la majorité par des tactiques de "flibustier" (cf. Conseil de la Communauté française, session 1995-1996, 28 mars 1996). Il cherche ainsi à imposer brutalement des mesures qui menacent des emplois et toute l'organisation pédagogique de l'enseignement secondaire. Ce comportement est à l'origine d'une grève essentiellement défensive, à la différence de la précédente six ans plus tôt. Un front commun de huit syndicats d'enseignants se met en effet immédiatement en ordre de bataille, comprenant syndicats socialistes, libéraux et chrétiens, syndicats du secteur libre et du secteur public, syndicats des différents niveaux de l'enseignement. Cette unité apparaît assez nouvelle entre : la Confédération Générale des Services Publics-Enseignement (CGSP-Enseignement) et le Syndicat des Employés Techniciens et Cadres-Enseignement Libre (SEL),

socialistes ; l'Association du Personnel de l'Enseignement Libre (APPEL) et le Syndicat Libéral de la Fonction Publique (SLFP), libéraux ; la Centrale Chrétienne du Personnel de l'Enseignement Technique (CCPET), la Centrale Chrétienne de professeurs de l'Enseignement Moyen en Normal Libre (CEMNL), la Fédération des Instituteurs Chrétiens (FIC) et l'Union Chrétienne des Enseignants de l'Officiel (UCEO), chrétiens.

En France, les différentes mesures envisagées, déjà évoquées ci-dessus, entraînent dès l'automne 2002 des réactions syndicales qui peuvent être lues rétrospectivement comme un processus de construction de la grève dure du printemps 2003, dont le caractère spontané –quoique réel– doit être ainsi relativisé. À partir d'octobre, les principales organisations enseignantes recourent à la batterie classique des actions défensives : grèves nationales de 24 heures, journée nationale de manifestation centralisée à Paris (décidée un dimanche, pour éviter la multiplication de grèves ponctuelles de 24 heures risquant d'apparaître comme un simple rituel), participation aux journées d'action impliquant toutes les fédérations de salariés contre le projet sur les retraites. Sur cette dernière question, le gouvernement a –par volonté tactique– continûment retardé l'annonce publique de ses intentions jusqu'au 18 avril 2003 (en période de vacances scolaires de printemps, sans doute pour désarmer provisoirement la résistance des enseignants, dont les signes avant-coureurs étaient à cette date déjà nombreux). Dès avant cette annonce, qui constitue le déclencheur de la grève historique de mai-juin, et hors des appels nationaux à l'action, néanmoins respectés, certains secteurs de l'Éducation nationale –des villes, Le Havre, Marseille ; des départements, La Réunion, Seine-Saint-Denis, Pyrénées Atlantiques ou des académies, Bordeaux, Créteil– porteurs de revendications locales en plus des motifs de mécontentement généraux, avaient entrepris en mars des mouvements de grève reconductible localisés. Des causes locales se sont ainsi agrégées aux causes nationales, attestant l'existence de ce qu'on a pu appeler un malaise enseignant, particulièrement sensible dans les zones et établissements difficiles et développant le paradoxe d'initiatives décentralisées dirigées, entre autres, contre un projet de décentralisation. Cette combinaison local/national constitue une des nouveautés du mouvement.

Déroulement, formes d'action, rayonnement et difficultés

En Belgique francophone, la réaction syndicale se veut graduée alors même que la base, pour sa part, réclame d'emblée des scénarios plus radicaux –trait commun avec la situation française. Les syndicats couvrent néanmoins les actions locales, qui là aussi se sont développées spontanément ; ils consultent leurs adhérents

pour préparer la suite du mouvement, en cherchant surtout à ce que les instituteurs, non concernés par le projet Onkelinckx, rejoignent les professeurs du secondaire. Des actions spontanées se sont fait jour à Bruxelles et à Charleroi puis, plus largement, dans les régions urbaines et industrielles. Un premier jour d'action dite "amplifiée" est décidé pour le 8 février 1996, selon une formule voulue "flexible", permettant différentes modalités d'entrée dans la lutte –grève d'une journée dans les écoles secondaires, mouvement de solidarité des écoles primaires avec suspension des cours pendant une heure.

En France, dès la rentrée des vacances de printemps, échelonnée selon les académies à partir de la mi-avril, des actions de grève impliquant des établissements primaires et secondaires, dite reconductible par les intéressés, repartent ici et là (Geay 2004). Plusieurs académies sont touchées, certaines entrent dans le mouvement, d'autres le continuent : Aix-Marseille, Créteil –spécialement la Seine-Saint-Denis, département de la proche banlieue parisienne qui concentre le maximum de difficultés sociales et scolaires (van Zanten 2002), Toulouse, Rouen, Montpellier, Corse, Réunion. Ces grèves, dirigées contre l'ensemble des projets éducatifs gouvernementaux ciblent désormais plus précisément le projet Fillon (alors ministre en charge des Affaires sociales) sur les retraites.

Tentatives pour renouveler les formes d'action et d'organisation

À travers tout l'hexagone, des débats ont lieu sur les modalités d'action les plus adaptées, dans un certain climat de radicalité. Participent aux AG (dénomination commune après 1968 des assemblées générales) de différents échelons –établissements, bassin, secteur, district, académies– les syndicats traditionnels ainsi que les coordinations ou collectifs, non sans tensions entre les deux types d'organisations, les unes structurées, officielles et durables, les autres spontanées, plus imprévisibles et temporaires (Robert 2006), mais globalement dans un relatif esprit d'unité. Alors que les syndicats institués appellent à des journées de grève espacées, les AG (d'où ne sont pas absents ces mêmes syndicats) préconisent des grèves reconductibles de jour en jour (l'utilisation d'Internet favorisant par ailleurs l'entraînement dans les actions locales par un effet boule-de-neige). Quant aux militants de l'extrême gauche, très impliqués dans le mouvement –particulièrement les trotskistes de la Ligue communiste révolutionnaire– et aux militants antilibéraux d'ATTAC (Association pour la Taxation des Transactions pour l'Aide aux Citoyens), certains avancent le mot d'ordre de grève illimitée jusqu'à satisfaction. Après les défilés du 1^{er} mai 2003, communs à tous les travailleurs, qui marquent une étape unitaire importante dans cette situation, un appel à une quatrième journée de grève (en comptant les grèves enseignantes de 24 heures depuis le 17 octobre 2002) est lancé pour le 6 mai par l'intersyndicale de l'éducation qui comprend : FAEN (modéré), Ferc-CGT (gauche pro-communiste),

Fnec-FP/FO (gauche socialiste), FSU (gauche anciennement proche des communistes), Sgen-CFDT (gauche socialiste), UNSA (gauche socialiste). L'intersyndicale est rejointe le 21 mai par le SNALC (conservateur). Des manifestations dans toute la France sont prévues dans la perspective de rejoindre les autres salariés lors de la grève interprofessionnelle prévue le 13 mai (Pernot 2005).

En Belgique, le front syndical commun décide de lancer, pour le lendemain de la journée d'action amplifiée (soit à partir du 9 février 1996), un mot d'ordre de grève tournante, c'est-à-dire d'alternance de la participation des provinces à la cessation du travail. Il continue d'autre part à couvrir les actions locales plus radicales. En effet, dans un nombre considérable d'écoles secondaires, on fait grève de manière continue, souvent en accord avec les directeurs d'établissement (phénomène plutôt rare auparavant) et avec l'implication enthousiaste des élèves. De même qu'en France en 2003, quoique sous d'autres modalités tenant aux spécificités nationales, se créent des collectifs qui, transcendant les frontières de syndicats et de réseaux d'écoles (public, chrétien notamment), critiquent la timidité des organisations instituées et visent à radicaliser le mouvement. On ne saurait donc être surpris que des organes de presse traduisent ce phénomène en affirmant que les syndicats donnent "l'impression de gérer la rébellion plutôt que de l'organiser" (*Le Soir*, 27 février 1996, 1). Des manifestations importantes sillonnent les rues de Bruxelles et des villes de toute la Wallonie. Loin de s'atténuer, le mouvement s'étend au retour des vacances, un appel à la grève générale est lancé pour le 26 février, avec couverture des actions qui la prolongeraient le 27 et les jours suivants. Ce principe (journée officielle et légitimation de ses suites diverses) s'est perpétué pendant toute la durée de la mobilisation, sous le nom de "carrousel". Le gouvernement se montrant intransigeant, le front commun s'engage en effet dans un combat presque ritualisé : appels à une journée de grève générale, combinée avec des actions régionales ou locales supplémentaires laissées à l'initiative de la base. Des grèves "perlées" –terme utilisé pour désigner ce type d'action au début de la vague de grèves–, en fait tournantes, s'organisent au sein de chaque école : alternativement des parties de l'équipe enseignante font grève pendant une journée, assurant leurs cours les autres jours, dispositif qui –combiné avec les grèves "officielles" hebdomadaires de 24 heures– permet une perturbation permanente de la vie scolaire, tout en maintenant l'endurance du mouvement, qui se prolonge ainsi du début février jusqu'au 31 mai 1996.

Apogée et difficultés des mouvements

En France, compte tenu du nombre d'appels nationaux à cesser le travail et/ou à manifester depuis octobre 2002, s'amplifiant à partir de début mai 2003, et du nombre des débrayages locaux –environ 3000 établissements sur un total de 54000 écoles primaires et 8000 collèges et lycées publics– des personnels

n'hésitent pas à recourir à une grève reconductible illimitée (particulièrement dans les zones dites sensibles). Beaucoup d'écoles, collèges, lycées inventent des dispositifs de grève tournante, non directement préconisés par les directions syndicales. Comme en Belgique, quelquefois avec l'accord de chefs d'établissement favorables aux revendications, les enseignants s'inscrivent sur une liste pour indiquer les jours où ils n'assurent pas leurs cours, d'autres prenant le relais et ainsi de suite, assurant une perturbation continue de l'activité et atténuant le coût des pénalités salariales. Pendant toute cette phase (fin avril, majeure partie de mai), et sous la plupart de ses formes, sauf lorsqu'elle prend parfois une tournure plus violente –destruction de la *Lettre ouverte à ceux qui aiment l'école* du ministre Luc Ferry adressée à tous les enseignants ; saccages de permanences du parti majoritaire UMP, blocus de routes ou de gares– la grève est populaire, recevant le soutien de nombreux parents (principalement de la FCPE, Fédération des Conseils de Parents d'Élèves, à la sensibilité de gauche. Dans la majorité des cas, les enseignants rivalisent d'inventivité pour trouver des formes innovantes d'action –caractéristiques de cette période–, souvent ludiques (manifestations à vélo, pique-niques revendicatifs, etc.). Les exemples abondent où les parents participent aux manifestations et occupations d'établissements, se disant personnellement concernés par les projets intéressant l'avenir de leurs enfants bien sûr, mais aussi par celui relatif au régime des retraites. Le 13 mai 2003, les organisations syndicales déclarent relever 66% de grévistes parmi les enseignants primaires et secondaires, ceux-ci apparaissant comme les vrais leaders du mouvement social plus général qui essaie de prendre corps. Bien que cette date constitue rétrospectivement l'apogée de la grève, les actions se poursuivent pendant plus d'un mois encore, toujours sous les deux formes d'initiatives syndicales nationales et d'initiatives locales. Les débats se font de plus en plus vifs entre syndicalistes, syndicalistes radicaux et non syndicalistes membres des coordinations, aussi bien qu'à l'intérieur de certaines directions syndicales, quant à la meilleure conduite à tenir, alors que se profilent les examens de fin d'année.

En Belgique, après avoir envisagé deux journées de grève générale par semaine, le front commun y renonce ; l'action gréviste perdure cependant sous différentes formes, mais l'essoufflement des enseignants et les hésitations grandissantes des dirigeants syndicaux face à l'intransigeance gouvernementale acheminent vers une issue non favorable. Un phénomène ajoute à la confusion : celui dit des "faux grévistes". Tirant les conséquences de défauts dans les règles d'enregistrement, les grévistes avaient utilisé –lors de la grève de 1990– la technique des "piquets croisés". Celle-ci permettait de faire bloquer une école par des enseignants venant d'un autre établissement, empêchant ainsi leurs collègues de travailler. Ces derniers, n'étant pas enregistrés comme grévistes, percevaient normalement leur salaire puisqu'ils n'étaient pas responsables de l'empêchement. Bien que cette anomalie dans les règles d'enregistrement ait été depuis en partie

corrigée, en 1996 à nouveau certains enseignants ont cru bon d'inciter les parents à ne pas envoyer leurs enfants à l'école (ou les élèves plus âgés à ne pas y venir) pour cause de "grève", alors qu'ils s'y rendaient eux-mêmes ; n'ayant pas d'élèves, ils se sont déclarés dans l'impossibilité d'enseigner ; enregistrés comme non-grévistes, ils ont continué à percevoir normalement leur salaire. Cette tactique pose un double problème de déontologie, professionnelle et syndicale : aussi bien le gouvernement que les syndicats s'en sont indignés, considérant que ce n'était ni plus ni moins qu'une fraude. Les syndicats restent favorables à la grève "véritable", c'est-à-dire à une interruption de travail classique, déclarée nominativement pour chaque enseignant, impliquant une perte proportionnelle du salaire même si d'aucuns, critiques de la tiédeur syndicale, qualifient cela de grève "passive". La réaction ministérielle immédiate –l'organisation de visites de vérificateurs (*Le Soir*, 15 février 1996)– n'ayant pas été plus suivie d'effets sur le terrain que la consigne syndicale "Tout le monde dehors" –mot d'ordre du dirigeant du syndicat socialiste CGSP-Enseignement, J.-M. Ansciaux–, l'ampleur du phénomène peut être déduite des statistiques de grève issues du ministère. Officiellement auraient été perdues –pour les mois de février et mars 1996– 70 000 journées de travail enseignant, le personnel comptant 100 000 membres. Cela signifierait que 70% du personnel a fait grève une journée seulement, ce qui ne correspond manifestement pas à la réalité.

Si l'argument peut être soutenu que ce procédé, paradoxalement qualifié de grève "active" par certains enseignants (*Le Soir*, 20 février 1996) –cesser le travail, percevoir son salaire intégralement–, est formellement gagnant face à un adversaire gouvernemental arrogant, il ne tient pas sur un plan moral, y compris celui de la morale syndicale. Bien que ce phénomène n'ait pas concerné la France en 2003, un débat un peu similaire traverse néanmoins l'opinion publique à l'issue de la grève, autour de la question des retenues de salaire. Affirmant qu'à la différence de ses prédécesseurs confrontés à de semblables problèmes il ne paierait pas les jours de grève, le ministre Luc Ferry accrédita l'idée qu'il y aurait eu dans le passé une tolérance de l'État à propos des heures non travaillées pour cause de grève. Cela revient à ignorer –avec une intention politique délibérée– que, dans le cas d'une grève longue, les négociations sur le nombre de journées qui sont payées et celles qui ne le sont pas, font encore partie de l'action et de la revendication du point de vue des syndicats. Ces derniers n'obtinrent en 2003 qu'un échelonnement des retenues de salaire dans le temps ; en conséquence des enseignants, ayant pratiqué la grève reconductible plutôt que tournante pendant plusieurs semaines, éprouvèrent dans la suite de sérieuses difficultés financières, alimentant leur amertume vis-à-vis des organisations syndicales, compte tenu de la faiblesse des résultats obtenus.

La question de la grève des examens et l'issue des conflits

Avec l'approche des examens, en Belgique comme en France, une nouvelle problématique émerge, révélatrice des enjeux fondamentaux de la grève enseignante. La grève des examens ne constituerait-elle pas le moyen le plus radical et le plus sûr de faire plier un gouvernement jusque-là resté inflexible face aux autres formes de grève, même prolongée, dans la mesure où ce type de désolidarisation touche au cœur d'une fonction primordiale dans les sociétés modernes, celle de la certification ? Il est vrai que l'acte d'enseigner étant en quelque sorte substituable –des non-titulaires, des bénévoles, des parents, des officines privées, Internet pouvant à la rigueur contribuer à l'assurer en cas de besoin, au moins jusqu'à certains niveaux–, la suspension des cours peut sembler moins pénalisante socialement que le refus de faire passer les examens et de décerner les certifications pour lesquelles les enseignants disposent d'une habilitation officielle de l'État, un des aspects centraux de ce qui constitue leur "mandat" (Hughes 1996). Or celui-ci n'apparaît pas remplaçable dans des délais restreints.

En Belgique, les dirigeants modérés de syndicats chrétiens ont avancé dès avril un contre-plan pour réengager le processus des négociations que la base a rejeté comme insatisfaisant, quitte à prendre le risque d'une issue sans compromis, donc d'une défaite claire et nette (ce qui fut le cas). Le 31 mai 1996 (dernier jour de grève générale), par un phénomène classique d'essoufflement, le nombre de grévistes étant tombé à 2 ou 3% dans le secondaire, secteur le plus concerné (*Le Soir*, 1-2 juin 1996), le front commun a décidé de suspendre les actions. Le communiqué syndical établit explicitement une relation entre la décision de terminer la grève et la volonté de "permettre le déroulement des examens et des certifications". Si l'idée de grève administrative est suggérée à plusieurs reprises par des militants à titre individuel (cf. l'analyse de l'inefficacité de la grève classique par un professeur d'une école normale du Brabant wallon, *Le Soir*, 8 mars 1996, 3 ; cf. aussi la position de la CEMNL de Liège, *Le Soir*, 9 mai 1996, 1), les dirigeants –même les plus radicaux d'entre eux– se refusent à la mettre en œuvre.

En France, les journées d'action interprofessionnelle étendues à tous les salariés de la fonction publique –parmi lesquels les enseignants s'impliquent au premier rang– continuent à un rythme soutenu (grèves nationales et/ou "temps forts" des 19, 22, 27 mai 2003 puis des 3, 10, 12, 19 juin...) alors même que le front syndical a été rompu le 15 mai suite à la signature d'un accord sur les retraites par la confédération CFDT. Il est à noter que le syndicat enseignant de cette confédération, le SGEN, désavoue cet accord et reste dans la lutte aux côtés des autres organisations enseignantes. Il se situe alors dans la minorité oppositionnelle de sa propre confédération. Un important syndicat de cadres, la

Confédération générale des cadres (CGC), signe aussi, ce qui représente un point d'appui politique très appréciable pour le gouvernement. Chez les enseignants, la grève dans les établissements scolaires se poursuit sous des formes très diverses et, à partir de fin mai début juin, les débats se focalisent sur le boycott ou non des examens. Si, ponctuellement, certaines sessions ne purent avoir lieu ou furent perturbées, très majoritairement les examens –et principalement le baccalauréat– se déroulèrent normalement, dans un état d'esprit particulier cependant.

La tenue des examens comme enjeu : des argumentaires à front renversé

Dans les lycées français, des professeurs, qui se déclarent grévistes et n'assurent pas leurs cours dans les autres classes, dispensent leur enseignement dans les classes à examen ; ils tiennent à le faire savoir publiquement. Une certaine ambivalence syndicale sur ce sujet se révèle entre autres le 12 juin, jour de l'épreuve de philosophie du bac (traditionnellement la première et donc hautement symbolique) où l'intersyndicale appelle à l'action et à des manifestations (grand meeting national à Marseille), tout en recommandant et en acceptant de fait que les épreuves se tiennent sans troubles, avec la participation des enseignants convoqués. Une frange non négligeable des grévistes radicaux s'affirme favorable à la grève des examens, mais en usant elle aussi d'une argumentation à double polarité : "Au niveau de la base, c'est quelque chose qui mobilise pas mal [...] c'est la seule arme pour faire pression sur le gouvernement [...] Aller jusqu'au boycott, c'est déchirant. Mais en introduisant des réformes aussi importantes pour l'avenir à cette période de l'année, le gouvernement ne nous laisse pas le choix" (*Libération*, 20 mai 2003, 4).

Ce dernier propos, relatif à une forme extrême de l'action, est néanmoins généralisable et significatif de la manière dont les enseignants entendent légitimer l'acte de désolidarisation que représente la grève comme relevant en réalité de la responsabilité d'un pouvoir intransigeant, sourd à l'intérêt véritable du système éducatif. En Belgique également, les exemples ne manquent pas où la grève est présentée comme une défense contre le "saccage" (*Le Soir*, 2 février 1996) du système éducatif par le gouvernement de la Communauté française, celui-ci étant accusé de "casser l'outil" (*Le Soir*, 23 février 1996), outil qui serait en fait "sauvé" par la grève (*Le Soir*, 16 février 1996). Des expressions généralement utilisées, en référence au monde du travail, à l'encontre des grévistes –comme "casser l'outil"– sont retournées au profit de la légitimation de l'action : jeu rhétorique qui, des deux côtés –grévistes ou gouvernement– occupe une place de choix dans les stratégies déployées, l'opinion publique, singulièrement l'opinion parentale, constituant une cible à conquérir et, en tout état de cause, une cible dont les positions évoluent rapidement.

En France, le soutien des parents qui était acquis assez largement jusqu'alors commence à faire défaut dès que se profile un risque de pénalisation des enfants ; dès le 19 mai 2003, la FCPE a condamné un éventuel boycott des examens. De même en Belgique, si le support parental s'est montré relativement étendu dans les premières semaines du conflit, l'atmosphère a graduellement tourné vers plus de réserve, sinon vers une hostilité ouverte. Progressivement, les grévistes ont été accusés de prendre les élèves en otage, se voyant reprocher de donner un mauvais exemple civique. Ce thème de la prise en otage fait également florès en France où, comme dans un jeu de ping-pong, gouvernement et grévistes s'en renvoient la responsabilité (*Libération*, 29 mai 2003). En Belgique, les grévistes sont parfois présentés comme une menace pour la sécurité, la garde des enfants n'étant plus assurée ; la fédération des parents du réseau libre a même été jusqu'à prétendre que la grève contribue à augmenter le nombre de jeunes toxicomanes puisque les élèves traînent dans les rues pendant les heures de classe ! Le prolongement de la grève est dénoncé comme portant atteinte à la fonction essentielle de l'école en ce sens que, dans le système belge, c'est l'accomplissement du programme qui équivaut à l'attribution de crédits par voie d'examens et que les diplômes sont homologués par une commission spécialisée, contrôlant, à l'aide de sondages a posteriori, les matières effectivement enseignées dans les écoles. Le gouvernement déclare fin avril qu'il n'est pas en position de forcer la main de la commission d'homologation et qu'il craint un désastre éducatif si la grève dure longtemps. Le ministre exclut d'alléger les programmes car cela reviendrait à "brader l'enseignement". Bien que les syndicats l'accusent de chantage et d'intimidation, ce discours a porté dans l'opinion. Il est d'ailleurs symptomatique de relever que la seule action judiciaire lancée contre les piquets de grève ne l'a été ni par le gouvernement ni par quelque autre instance publique, mais par un groupe de parents liégeois qui a d'ailleurs obtenu gain de cause, le juge fondant son arrêt sur le droit constitutionnel des enfants à l'éducation (*Le Soir*, 3 mai 1996, 4 ; 4 mai, 1 ; 5 mai, 4).

En France, la sortie de conflit s'effectue dans une certaine confusion ; le gouvernement concède quelques modestes reculs (notamment en acceptant de supprimer pour certains personnels et de différer pour d'autres les mesures de décentralisation) mais impose l'essentiel, le nouveau régime de calcul des retraites, défavorable aux enseignants et aux fonctionnaires en général, ce qui signe une défaite de la grève. Tandis que les syndicats ne consentent pas à avouer cette défaite, affirmant vouloir s'appuyer sur les "acquis" du mouvement pour mieux reprendre l'action à la rentrée, certains irréductibles poursuivent la grève jusqu'à la fin juin 2003, date de la sortie des classes, où le mouvement s'éteint de lui-même par la force des choses.

Conclusion : essai d'interprétation

Il apparaît que, de part et d'autre de la frontière, ce qui a servi de principe de légitimation de la grève a pu être aisément retourné en principe de délégitimation et de condamnation morale, du point de vue d'autres intérêts que ceux des enseignants. Mais il serait trop facile d'en rester à ce simple constat relativiste. Il est plus intéressant de se placer, pour conclure, au cœur du "projet professionnel" (Larson 1977, Macdonald 1999) du groupe enseignant et de ses contradictions, liées à la manière dont il défend pour son compte une idéologie du service avec ce que celle-ci comporte de sacrifices et d'obligations (à l'instar des métiers de la santé), tout en conservant la liberté de s'en délier sous le coup d'émotions –terme qui peut désigner des mouvements populaires spontanés et parfois violents– particulièrement fortes –à la façon des catégories sociales les plus opprimées. Les deux exemples belge et français de 1996 et 2003 montrent cependant que cet acmé de la grève enseignante que constitue la grève des examens et des certifications n'est pour ainsi dire jamais complètement atteint, fût-ce –en n'allant pas jusqu'au bout– au prix de la défaite (et même si la victoire est loin d'être assurée par sa mise en œuvre car cette configuration contient le risque de perdre la bataille de l'opinion).

Peut-on alors dire que, de manière très délibérée et volontaire, le groupe professionnel enseignant brandit cette menace nécessaire pour mieux réaffirmer in fine sa conscience professionnelle et sa déontologie en proclamant qu'elles lui interdisent de léser les élèves en les privant de l'évaluation, tout en attribuant la responsabilité de la situation aux autorités et en espérant par cette manœuvre obtenir satisfaction ? Cette attitude ne peut être mise au compte de la conscience et de la volonté explicite du groupe que de manière très partielle, car une réponse entièrement positive supposerait une unité, une cohésion et une solidarité fortement constituées que ne confirment pas nos deux exemples. Dans les deux cas en effet, ce qui transparait et se révèle comme une relative nouveauté de ces mouvements grévistes, ce sont des hésitations, des attermolements, une contestation des puissances syndicales instituées et, par là même, un affaiblissement de leur représentativité comme "conscience possible" (Goldmann 1967) de l'ensemble de la profession, au bénéfice de collectifs locaux ou d'autres regroupements plus libres d'eux-mêmes. "Penser local, agir local" revendique haut et fort un gréviste français cité par *Libération* (6 juin 2003, 3).

Autrement dit, la solidarité interne au groupe, que traduisent ces grèves longues massivement suivies, a été elle-même traversée de dissensions et de conflits, comme on l'a vu. Cette valse-hésitation avec la grève des examens et certifications est le reflet de contradictions, expressives de l'univers enseignant dans le choix de ses modes de lutte et de conduite de son projet professionnel. L'insistance sur les phénomènes de dispersion, de fragmentation, de montée de certaines

formes d'individualisme et de relativisation généralisée des valeurs et des institutions conduit assez aisément vers ce qu'on appelle postmodernisme. Recourir à ce terme peut être commode pour rendre compte de ce que montrent les deux phénomènes grévistes comparés ici : une tension entre tradition du mouvement syndical et son renouvellement plus ou moins radical, qui contient certains éléments de remise en cause de la forme syndicale elle-même. Sans opposition avec ce qui précède car il faut considérer les contradictions comme vivantes, une leçon de ces deux expériences est un relatif maintien de l'influence syndicale, avec approbation des contestataires eux-mêmes. Les organisations syndicales jouent, dans les deux cas, un rôle de couverture d'actions spontanées et radicales, de protection des personnels porteurs d'une autre conception de l'organisation et de l'action face à l'intransigeance gouvernementale. Jusqu'à quel point dans l'avenir la forme syndicale, héritée d'un horizon anthropologique différent de celui qui se dessine aujourd'hui sera-t-elle à même de s'adapter aux conjonctures nouvelles, sans se renier ?

Références bibliographiques

- BOUILLON P., LECHAT B. 1991 *Enseignement. De la grève à la négociation*, Bruxelles, EPO
- HUGHES E.-C. 1996 *Le regard sociologique, Essais choisis*, Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie, Paris, éditions de l'EHESS
- GAUTHIER R.-G. & ROBERT A.D. 2005 *L'école et l'argent*, Paris, Retz
- GOLDMANN L. 1967 « Épistémologie de la sociologie », in Piaget J. dir., *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard
- GEAY B. 2004 Le "Tous ensemble" des enseignants, in Bérout S. & Mouriaux R. *L'année sociale 2003-2004*, Paris, éditions Syllepse
- GUBBELS R. 1962 *La grève, phénomène de civilisation*, Bruxelles, ULB/Institut de sociologie
- LARSON M.-S. 1977 *The rise of professionalism: A sociological analysis*, London, University of California Press,
- MACDONALD K.-M. 1999 *The sociology of the professions*, London, Sage publications Ltd
- PERNOT J.-M. 2005 *Syndicats : lendemains de crise ?* Paris, Gallimard, folio actuel, 23-66
- ROBERT A.-D. & TYSENS J. 2007 "Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante", *Éducation et Sociétés-20*, 5-17
- ROBERT A.-D. 2004 "École : sortir de la crise ? Questions à André Robert", *Le Courrier d'Éducation & Devenir-1 & 2*, janvier février
- Van ZANTEN A. 2002 *L'école de la périphérie*, Paris, PUF
- WEBER M. 1978 *Economy and society, An outline of interpretive sociology*, Berkeley, University of California Press

Les enseignants peuvent-ils faire grève ? Trente ans d'hésitations au Brésil (1950-1979)

ROSARIO GENTA LUGLI

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Curso de Pedagogia

Estrada do Caminho Velho, 333

Bairro dos Pimentas - Guarulhos

São Paulo - SP - Brasil

gentalugli@yahoo.com

Traduit de l'anglais par Thierry Bessy, INRP

L'objet de cet article est d'analyser les débats qui ont précédé le recours à la grève des associations d'enseignants du primaire au Brésil, notamment dans les États de Bahia, São Paulo et Minas Gerais entre 1950 et 1979. Les raisons qui poussent les enseignants à se mettre ou non en grève sont envisagées comme l'expression de l'image qu'ils se font de leur travail. Ce thème permet d'identifier les processus de construction des représentations collectives à une époque marquée par de grands changements liés au passage d'un enseignement vu comme un sacerdoce, à un modèle de la formation et des compétences. Ces changements ont un lien avec les modalités de la négociation au Brésil : au cours des années 1950, celles-ci prirent la forme de manifestations et le recours à la grève fut même envisagé dans plusieurs États. La fin des années 1970 marque le déclin de l'enseignement comme vocation dans les discours syndicaux. Alors que cette définition, quasi religieuse, prédominait jusque-là, celle de l'enseignant éducateur s'imposa. Cette évolution modifia profondément la prise de décision et l'organisation du mouvement enseignant, allant jusqu'à réduire au silence ceux qui tiennent toujours aujourd'hui aux représentations précédentes.

Les circonstances de la question de la grève

Au Brésil, chaque État, est responsable du financement et de l'organisation des écoles élémentaires. Cette architecture a entraîné la fragmentation du mouvement enseignant, encouragée au demeurant par les États et les différents

échelons administratifs. Elle aboutit à des différences considérables en raison des particularismes régionaux y compris en matière de financement de la recherche et de qualité des informations disponibles. Il fallut attendre 1960 pour qu'une coordination nationale des enseignants soit créée, bien que le projet ait été discuté dès 1952 lors des conférences nationales de l'enseignement élémentaire. Une autre singularité brésilienne est la période politique au cours de laquelle les débats sur les grèves enseignantes eurent lieu. Les années 1950 et les toutes premières années 1960 furent marquées par l'apogée de la vague "populiste", phénomène qui eut un fort impact sur le mouvement enseignant, notamment dans l'État de São Paulo, plus urbanisé et industrialisé que ceux de Bahia et de Minas Gerais. En 1964 débutèrent vingt années de dictature militaire pendant lesquelles les responsables du mouvement enseignant furent réduits au silence. Le recours à la grève devint alors inconcevable pendant longtemps. Les informations sont rares sur cette période où afficher ses convictions pouvait entraîner enlèvements et meurtres. Les revendications nationales des enseignants brésiliens sont marquées par les évolutions de la conjoncture politique et pédagogique.

Depuis les années 1950, le besoin d'une formation spécifique est central, même si l'expérience demeure une valeur importante comme mesure de la compétence des enseignants. Dès l'après-guerre, de nombreuses initiatives avaient été prises pour former les enseignants en poste dans le cadre d'une politique visant à éliminer l'illettrisme et à accélérer le développement du pays qui s'urbanisait et s'industrialisait. La situation exigeait de nouveaux critères de professionnalisation pour les enseignants comme le révèlent clairement les discours de leurs associations. Deux arguments justifiaient leurs revendications : les salaires étaient trop bas par rapport à la contribution des enseignants au redressement du pays et à la reconnaissance sociale qu'ils méritaient. Il était nécessaire d'augmenter les salaires aussi en raison des nouvelles exigences du métier : les enseignants devaient se tenir informés des dernières méthodes pédagogiques et des études spécialisées liées aux besoins d'amélioration culturelle et professionnelle.

Dès le milieu des années 1950, la hausse significative du coût de la vie conduisit les enseignants à étaler leurs revendications sur la place publique. À cette occasion, luttant contre l'image de leur inefficacité qui prévalait dans l'opinion, ils réussirent à faire avancer le caractère juste et raisonnable de leurs revendications. Les conditions économiques ne cessant de se dégrader, les enseignants du Minas Gerais et de Bahia commencèrent alors à envisager le recours à la grève, précédant ceux de São Paulo qui ne le firent qu'au début des années 1960. Le tableau ci-dessous indique les années où la grève fut envisagée sans traduction concrète et celles où les enseignants se mobilisèrent et se mirent en grève.

Association	Discussions sur l'idée de grève	Grèves
Minas Gerais APPMG Associação das Professoras Primarias de Minas Gerais	1953-1954 1956 1967	1959 1968
Bahia SUPP Sociedade Unificadora do Professorado Primario	1954 1962	Avant 1954 : aucune
São Paulo CPP Centro do Professorado Paulista	Années 1950 : aucune	1963 1978 1979

Le nombre de fois où les associations ont envisagé le recours à la grève sans passer à l'acte indique la difficulté pour les enseignants de prendre cette décision radicale. Leurs hésitations circonstanciées s'expliquent, outre les difficultés liées à toute grève, par les spécificités de leur travail, le souci de leur image sociale et de conserver l'estime publique.

Les études de cas de trois États brésiliens permettent un examen de situations toujours particulières.

Le cas du Minas Gerais

Les revendications salariales portées par l'APPMG débutèrent en 1953 au moment des négociations avec le gouvernement de l'État. L'association n'est pas alors totalement représentative des enseignants du primaire de cet État puisqu'au même moment la CPP, une association rivale –d'ailleurs de sigle homonyme à celui d'une association pauliste–, fut créée et que les archives gardent trace de documents relatifs à plusieurs mouvements indépendants. L'APPMG se caractérise par son caractère professionnel marqué, notamment à propos de la formation des enseignants, alors que la CPP a une nette tendance religieuse, catholique.

Malgré de grandes différences de style dans l'argumentation de leurs présidents, ces deux associations prirent soin de comparer les salaires des enseignants et ceux des prolétaires pour déclarer qu'il était "inconcevable qu'un enseignant gagne moins qu'un ouvrier". Le salaire minimum d'un ouvrier non qualifié était environ deux fois supérieur à celui d'un enseignant en début de carrière. Ces associations exigèrent donc que le salaire d'un enseignant du public fût au moins égal au minimum contractuel des ouvriers du privé. Si la crédibilité de l'APPMG

fut entachée, un mois après le début des revendications salariales, lorsque la presse révéla que le gouvernement lui versait des crédits pour la construction de bureaux, le mouvement des enseignants gagna pourtant le soutien de l'opinion publique et des parents d'élèves dans une ambiance de plus en plus délétère. Malgré l'union des deux associations et une campagne active, ils n'avaient rien obtenu au terme d'un an de revendication. En avril 1954, ils défilèrent jusqu'au palais du gouverneur, entrèrent dans le bâtiment où ils furent enfermés, entourés par la police, pendant cinq heures. Sans résultat, même si la presse faisait écho à leur mouvement, montrant au passage leurs divergences d'analyse. Ainsi, la présidente du CPP décrivait toujours leur sacerdoce : "Forces vives de la nation, ils se battent sans relâche pour inculquer les grands axes de la vie aux enfants : le savoir, l'amour et le sens du devoir. (...) Assurant leur tâche avec héroïsme, sens du sacrifice et persévérance, les enseignants sont une source d'inspiration pour tous alors qu'ils ne font pas cas de leur propre amertume, mal nourris et mal habillés" (Zilka Mendes, *O Diário*, 23 mai 1954, 10). La présidente de l'APPMG insistait sur le lien entre salaires et qualité de l'enseignement soulignant que, dans le Minas, "contraints par leur position sociale de maintenir un niveau de vie incompatible avec un salaire insuffisant, les enseignants sont confrontés à un terrible dilemme : jongler entre plusieurs activités ou se priver de choses essentielles pour vivre" (*O Diário*, 10 septembre 1954).

L'opportunité de poursuivre le mouvement fut discutée lors d'assemblées générales houleuses où germa l'idée d'une forme originale de grève, le "retrait massif des établissements" : tous les enseignants seraient absents 29 jours de suite, nombre maximum d'absences injustifiées autorisé par la loi. Les présidentes des deux associations s'opposèrent à cette proposition assimilable à une forme de grève. La CPP annonça ensuite qu'elle se retirait de la mobilisation, justifiant sa décision par la "désorganisation du mouvement, l'intransigeance et les erreurs de ceux qui poursuivaient d'autres objectifs que ceux de la campagne" (*Diário de Minas* 26 septembre 1954). Ses dirigeants prétendirent qu'ils souhaitaient préserver la "dignité enseignante" et les belles traditions de "noblesse, civisme et dévouement à un noble idéal". Malgré l'absence d'une des associations, la mobilisation de la base se poursuivit, entraînant l'année suivante le vote d'une loi qui garantissait le salaire minimum aux nouveaux enseignants à partir de janvier 1956.

Au cours de l'année 1956, de nouvelles revendications se firent jour, les enseignants se joignant cette fois à tous les fonctionnaires. Maintenant son organisation dans la mobilisation, la présidente de l'APPMG souligna les différences de valeurs qui distinguaient les enseignants des autres fonctionnaires : "L'APPMG est prête à défendre les intérêts des enseignants mais s'oppose aux grèves car elles s'inscrivent dans l'illégalité et contreviennent aux principes de formation des enseignants" (compte rendu du Conseil supérieur, 10 mars 1956). Ils obtinrent cependant la plus grosse augmentation dispensée.

En 1959, la situation étant à nouveau critique, les enseignants se mobilisèrent dès janvier. En septembre, *O Diário* annonçait que “les enseignants du Minas Gerais étaient découragés” : “avec des salaires aussi bas, les nouveaux enseignants refusent des postes dans des écoles publiques si ceux-ci ne sont pas situés dans de grandes villes où ils peuvent aussi travailler dans le commerce ou l’industrie. Ils refusent de s’installer dans l’intérieur de l’État car le salaire ne permet pas de vivre et les possibilités de trouver un second emploi sont plus réduites qu’en ville. Pour pallier ce problème, le secrétariat à l’Éducation recrute des enseignants sans formation spécifique ni préparation pédagogique pour enseigner dans les écoles publiques de l’État” (*O Diário*, 13 septembre 1959, 5). Les parents qui pouvaient se le permettre inscrivaient leurs enfants dans le privé où les enseignants étaient qualifiés. Seuls les enfants pauvres se retrouvaient alors scolarisés dans l’enseignement public. Le gouvernement finit par accorder une augmentation dérisoire et les enseignants se mirent en grève du 16 au 20 novembre, date à laquelle le gouverneur promit d’entamer de réelles négociations salariales. Ce fut la première vraie grève du Minas Gerais.

Entre 1959 et 1966, aucun préavis de grève ne fut déposé par les enseignants. En revanche, en 1967, une grande campagne fut organisée pour le paiement des arriérés de salaire des enseignants du public –jusqu’à 13 mois. Les comptes rendus des réunions du bureau de l’APPMG font état des plaintes d’enseignants n’ayant plus la force ni physique ni morale d’enseigner parce que leurs élèves étaient les enfants de leurs créanciers, ce qui générait des conflits dans la classe. Malgré cette situation, l’APPMG refusa le recours à la grève en raison de son illégalité mais requit l’intervention du gouvernement fédéral en mai 1967 pour faire pression sur le gouvernement du Minas Gerais –paradoxe de l’appel au centre pour traiter un problème local. Des mouvements isolés dans des villes à l’intérieur des terres laissaient planer la menace de grève et permettaient de maintenir la pression sur le gouvernement. L’APPMG utilisa ces deux arguments dans ses négociations avec le gouverneur. Ce dernier réclama un mois supplémentaire pour régler le problème, en échange les enseignants s’engagèrent à abandonner leurs menaces de grève. Le gouverneur ne tint pas parole et se contenta de payer quelques mois de salaires dans les villes qui avaient menacé de se mettre en grève. Les dirigeants de l’APPMG étaient toujours contre la grève car ils craignaient une intervention du gouvernement au sein de l’association. “Mme Marta s’est fait traiter de gréviste mais elle s’est mise en grève à une époque où la conjoncture politique du pays était bien différente de la période actuelle (...) Une grève mal organisée est très dangereuse” (réunion du bureau de l’APPMG, 10 mai 1967, 59).

L’association et ses dirigeants essuyèrent des accusations et diverses mises en cause. Des enseignants de l’intérieur de l’État, qui ne croyaient plus à une issue par des moyens légaux, arrêtaient le travail. Lorsque l’État se retrouva avec vingt

villes sans classes, le gouvernement contacta l'APPMG pour négocier un échéancier des salaires en souffrance. Cette fois, l'association organisa un sit-in devant le bâtiment du secrétaire d'État à l'Éducation tandis qu'on préparait les papiers préalables au paiement. Le sit-in se déplaça devant le secrétariat d'État aux Finances à mesure de l'avancée des discussions. Il s'agissait d'une manifestation discrète, sans panneaux, sans discours, "respectueuse de l'autorité" bien qu'interdite par la police. Elle dura quarante-trois jours et les enseignants aidèrent les employés à remplir la paperasserie pour effectuer le paiement. Pourtant, le 20 octobre 1967, les salaires n'étaient toujours pas versés et la situation continua ainsi jusqu'en 1968. En février, la grève fut enfin déclarée et menée par l'APPMG. Le mouvement dura trois mois et les enseignants finirent par avoir gain de cause pour les retards de paiement et l'indexation des salaires sur la hausse du coût de la vie.

La situation à Bahia

Entre 1953 et 1969, la SUPP (Sociedade Unificadora do Profesorado Primario) a toujours réclamé, directement ou indirectement, une hausse des salaires et défendu un ajustement de la grille des salaires de la fonction publique.

Le mouvement débuta en mai 1954. La revendication principale portait sur un salaire de 3000 cruzeiros minimum en raison de "la hausse vertigineuse du coût de la vie". La SUPP organisa une réunion dans ses locaux, le 11 mai 1954, avec plusieurs enseignants qui devaient remettre un document au gouverneur de l'État. Furent discutées les stratégies à suivre pour continuer la campagne –remise d'un manifeste à la presse, appel aux parents, aux associations professionnelles, etc.– mais face à l'indignation des enseignants, l'idée de la grève germa. Ce n'était visiblement pas la première fois qu'elle était discutée, un des enseignants affirmant qu'il ne servait à rien de l'envisager pour ne pas la faire. Les responsables de l'association réagirent aussitôt. Le président déclara qu'un mouvement conduit par la SUPP devait être organisé –faire grève revenait à semer le désordre– et précisa que l'association n'avait pas délibéré sur le recours à la grève. Le débat se focalisa dès lors sur la grève, bien que les responsables de l'association eussent rappelé qu'ils n'étaient pas autorisés à organiser une manifestation aussi grande. Ils demandèrent aux enseignants de ne pas perdre leur enthousiasme pour autant. En juin, le gouverneur proposa devant l'assemblée législative un salaire minimum de 2500 cruzeiros, ce qui suscita l'indignation des membres de la SUPP dont le président essaya de tempérer la colère : "Nous devons agir dans le calme et la sérénité. N'abandonnons pas nos revendications et poursuivons jusqu'à obtenir gain de cause". Réunis en assemblée générale, les enseignants décidèrent finalement d'attendre l'issue du délai réglementaire de deux mois et le résultat des délibérations de l'assemblée législative. En fonction des décisions prises, ils envisageraient la marche à suivre.

Les négociations entre les responsables de la SUPP et le gouvernement n'aboutirent qu'à des pertes pour les enseignants : le gouvernement força les responsables de la SUPP à accepter le nivellement des salaires des professeurs de l'enseignement élémentaire à 3000 cruzeiros. Une telle proposition allait à l'encontre des droits des enseignants plus expérimentés, supprimant la grille de salaires à l'ancienneté et au mérite.

Un autre moment clé se situe en 1962. Le compte rendu du bureau fait état d'une menace de grève en raison du retard de paiement de la hausse salariale promise par le gouvernement. La présidente ayant rappelé la position de la SUPP opposée à la grève, il fut décidé d'envoyer un manifeste au gouverneur sans appel à la grève. En juillet, devant la situation calamiteuse des enseignants l'association refusa la nouvelle grille des salaires. Les menaces de grève s'intensifiaient, en particulier dans l'intérieur des terres, mais l'association refusait toujours l'appel à la grève. L'agitation des enseignants fut accentuée par un préavis de grève indépendante. Le 12 juillet 1962, la SUPP fut invitée à rejoindre le mouvement conduit par l'Association des Employés Publics, comprenant des enseignants du secondaire et tous les salariés qui réclamaient une hausse des salaires et de meilleures perspectives de carrière. La SUPP resta ambiguë face à ce mouvement, se prononçant contre la grève mais pour la hausse des salaires. Le 23 juillet 1962, la réunion de l'assemblée de la SUPP opposa des enseignants défavorables à la grève dont le président faisait partie, estimant que la question des salaires ne devait pas gêner les élèves et ceux qui voulaient faire grève. Le président et sa définition de l'éthique sociale l'emportèrent, l'idée de la grève fut abandonnée, l'assemblée décida d'attendre les propositions du gouvernement le 26 juillet. Les enseignants, en fait, durent attendre jusqu'en août le résultat des négociations avec le gouvernement.

Leur déception conduisit, en octobre, à la menace d'une grève de tous les fonctionnaires publics. À nouveau, les débats à la SUPP furent très tendus, le président affirmant d'emblée son opposition à la grève. L'assemblée du 17 octobre 1962 décida finalement que les enseignants se mettraient en grève avec tous les salariés du secteur public si d'ici quinze jours le gouvernement n'accédait pas à leur demande. Décision que la direction de la SUPP contesta car l'assemblée ne réunissait pas tous ses membres. Ensuite, elle rencontra le gouverneur, envoya un télégramme au président du pays, des télégrammes aux membres de l'assemblée législative pour qu'ils prévoient des crédits suffisants dans le collectif budgétaire de l'année suivante, etc. Toutes ces mesures visant à monter des alternatives viables au mouvement de grève furent vaines parce qu'un grand nombre d'enseignants pensait que la grève était le seul moyen de se faire payer. Lors de l'assemblée du 26 octobre 1962, une vive discussion vit s'affronter partisans et opposants à la grève qui révéla différentes représentations de l'enseignement et différents degrés de professionnalisation. La résistance d'une partie des professeurs de

l'enseignement élémentaire et les menaces exercées par le gouvernement d'appliquer la loi en cas de grève mirent un terme à toute velléité. Le rôle joué par la SUPP dans son opposition à la grève fit l'objet de nombreuses critiques, y compris de la part de ses membres. L'une d'entre eux déclara lors de cette assemblée que "la SUPP abandonnait sa classe comme une mère sans cœur". Elle termina en disant qu'elle préférerait qu'on la traite de "communiste plutôt que d'être déloyale envers la classe à laquelle elle appartenait". Un autre enseignant ajouta qu'ils attendaient depuis juillet et qu'un tel retard rendait l'appel à la grève évident. Un vote eut lieu : 52 se prononcèrent pour et 57 contre la grève. L'annulation du vote fut envisagée parce que la liste d'émargement ne correspondait pas au nombre de votes... mais n'aboutit pas car la différence ne changeait rien au résultat. Les enseignants estimèrent cependant que la SUPP n'était plus ni représentative ni digne de confiance et son président fut contraint à la démission.

Il fallut attendre 1964 pour qu'un groupe d'enseignants de l'intérieur de l'État sollicite le soutien de l'association à un mouvement indépendant en faveur de la régularisation des salaires. Le 5 février 1964 eut lieu une assemblée extraordinaire à l'initiative du Mouvement pour l'Unification et l'Estime des Professeurs de l'Enseignement Élémentaire. Ce groupe d'enseignants appela ceux de la capitale à les soutenir parce qu'ils "travaillaient pour survivre et qu'il était crucial d'être payé en temps et en heure". L'implication politique de la SUPP pendant la campagne de 1962 avait fait l'objet de sérieuses critiques et tous espéraient que les questions professionnelles prévaudraient cette fois-ci. Ils décidèrent de présenter leurs revendications auprès du gouvernement en les assortissant d'une date butoir : si le gouverneur ne trouvait pas d'issue au conflit d'ici le 1^{er} mai, les enseignants se mettraient en grève. Le secrétaire de l'association rejeta cette proposition car il y avait trop peu d'adhérents de la capitale lors de cette assemblée (seulement sept directeurs de la SUPP) et "ils ne pouvaient prendre la responsabilité de débrayer sans l'accord massif des enseignants de la capitale". Ils abandonnèrent l'idée de la date butoir et se dirigèrent vers le palais du gouverneur pour remettre leur document. On pouvait lire sur des pancartes : "Rejoignez les enseignants, le pays vous en sera reconnaissant" ; "Les profs aussi achètent du pain et de la viande, d'où notre combat pour une hausse des salaires ; "Sans les enseignants pour guider l'éducation du peuple, le pays est déboussolé". Aucune trace des résultats de ce mouvement ne subsiste probablement parce qu'il précédait de peu le coup d'État militaire qui réduisit au silence tous les mouvements sociaux y compris celui des enseignants.

La singularité de São Paulo

Le CPP (Centro do Professorado Paulista) constitue la plus grande association d'enseignants du Brésil au XX^e siècle, notamment depuis 1958 et l'arrivée de Sólton Borges dos Reis à sa tête. En 1963, l'organisation –sans prôner la grève– fit descendre les professeurs de l'enseignement élémentaire dans la rue pour exposer leurs difficultés au public : salaires insuffisants, conditions de travail difficiles en raison de l'accélération de la croissance urbaine qui a augmenté le nombre d'élèves déshérités par classe. C'est dans cette conjoncture que se déroula la première grève enseignante dans l'État de São Paulo, épisode exceptionnel dans les annales de l'histoire de l'éducation brésilienne.

Il était en effet jusqu'alors impensable que les enseignants du primaire et du secondaire se mettent en grève pour exiger une hausse de salaire au même titre que les prolétaires. Les enseignants réclamaient une revalorisation de 60% de leur salaire. Le slogan porté par le CPP pendant cette grève de 1963 révèle le malaise salarial : “le travail des enseignants n'a pas de prix, mais ils méritent tout de même un salaire”. Les négociations salariales avaient déjà duré dix mois, sans résultat, avant le vote de la grève. Les délégués syndicaux souhaitaient une autre issue que la grève mais les enseignants, outrés par l'immobilisme du gouvernement de l'État, firent pression. Le compte rendu de la réunion du 16 septembre 1963 indique que la direction du CPP, tout en défendant les intérêts de la profession ne souhaitait pas aller jusqu'à la grève proposée par plusieurs groupes d'enseignants de la capitale et de l'intérieur de l'État : “Le CPP et sa base sont démunis après avoir fait preuve d'une patience de bénédictins pendant huit mois (...) Bien que les appels à la grève se soient multipliés, notamment lors de la manifestation du 12 septembre (...) devant les pouvoirs publics, le CPP ne se résoudra à cette mesure extrême que si les enseignants préfèrent cette voie et s'il n'existe aucune alternative plus efficace”.

Selon le journal *Folha de São Paulo*, la décision de “se mettre en grève ne fut pas facile à prendre. Le dilemme finit par être tranché. Sur 500 personnes, seules deux souhaitaient maintenir la discipline plutôt que d'obtenir un meilleur salaire. D'autres affirmaient que le marasme économique et l'humiliation ressentie par les enseignants étaient des raisons suffisantes pour se mettre en grève”. Un autre journal, *O Estrado de São Paulo*, décrivit le désespoir des enseignants comme un motif juste pour se mettre en grève. On y lisait que la grève était le recours privilégié des prolétaires qui ont du mal à s'exprimer et n'ont d'autre choix que d'arrêter le travail pour se faire entendre. Cette stratégie, d'ordinaire inadaptée aux enseignants qui avaient les capacités intellectuelles pour faire valoir leurs revendications, était, dans ce cas précis, la seule option pour sauver l'école.

La presse souligna l'organisation et la discipline des enseignants, le caractère professionnel des revendications débattues entre les délégués et le gouvernement.

Malgré la réussite de la grève, qui révéla aussi les progrès de la professionnalisation des enseignants, les revendications salariales n'aboutirent pas et les professeurs de l'enseignement élémentaire durent faire campagne chaque année pour l'amélioration de leurs salaires. Ils s'adressèrent d'abord aux pouvoirs exécutif et législatif puis manifestèrent devant l'assemblée législative et le siège de l'exécutif afin de marquer leur poids électoral. Les enseignants, au statut de fonctionnaires, étaient trop nombreux pour obtenir les hausses de salaires réclamées mais ils représentaient également un nombre de voix trop élevé pour que l'État se désintéresse de leurs problèmes.

Conclusion : un basculement relatif à l'image du métier d'enseignant

Il convient de comprendre les réticences des associations envers le recours à la grève en raison de leurs représentations anciennes de l'enseignement et en fonction de deux facteurs : elles dépendaient financièrement de l'État et leurs dirigeants occupaient des postes dans le système éducatif, n'enseignaient plus devant les élèves et étaient donc plus susceptibles d'envisager les conséquences d'une grève du point de vue de l'État. Cela renforçait l'écart entre les dirigeants et la base. Les débats sur l'opportunité du recours à la grève doivent être compris lus avec tous ces facteurs à l'esprit.

Les années 1950 et 1960 ont néanmoins été marquées par de profonds changements dans les représentations des enseignants. En termes de connaissances, des techniques scientifiques et de nouvelles ressources ont été présentées comme des informations nécessaires au bon enseignant, dont le rôle a été formalisé. Auparavant, c'était surtout l'expérience qui permettait d'identifier un bon enseignant mais dès 1955 cette expérience fut assimilée à une tradition d'immobilisme et de manque de compréhension du rôle de l'école dans les sociétés urbaines et industrialisées. Ces changements dans la représentation du bon enseignant gagnèrent peu à peu certains adhérents des associations analysées ici. Les connaissances pédagogiques ont ainsi contribué à cristalliser la polarisation entre les enseignants traditionnels et les modernes. C'est dans la relation entre les deux modèles éducatifs que se forgèrent les représentations qui pesèrent ensuite sur les revendications des enseignants. L'école traditionnelle correspond dans l'ensemble aux pratiques pédagogiques répétitives, inchangées et fondées sur l'expérience pratique sans base théorique. Ce modèle a pour seule fonction d'assurer les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture et arithmétique). L'école moderne ouvre l'éducation à la vie sociale et aborde les aspects pratiques de la vie des élèves. Elle implique de nouvelles méthodes fondées sur les sciences de l'éducation, une réorganisation du calendrier et une nouvelle administration.

À cette école moderne correspond évidemment un enseignant moderne, sélectionné par des tests psychologiques censés déceler si l'enseignant potentiel a le bon profil, et aussi sur ses connaissances pédagogiques. Ces critères de sélection des enseignants sont très différents du repérage d'une vocation à enseigner (qualité naturelle) garante autrefois de l'expertise enseignante. Ce processus eut de grandes conséquences sur les revendications et permit aux modernes de se joindre aux rassemblements publics, pour des hausses de salaires notamment.

Le régime autoritaire installé en 1964 musela tous les mouvements sociaux. En 1971, le vote d'une loi sur l'éducation porta l'enseignement élémentaire de quatre à huit années, intégrant les quatre premières années de l'ancien enseignement secondaire. Concrètement, cette décision signifia la réorganisation du statut professionnel des enseignants du public et la restructuration des syndicats entre enseignement primaire et secondaire. Dans les établissements, leur division permettait de différencier des enseignants aux formations et aux pratiques différentes. Dans les mouvements enseignants, l'arrivée de nouveaux personnels contribua à transformer les représentations et les stratégies car ils avaient des diplômes universitaires et avaient fréquenté les organisations étudiantes.

Ces nouveaux enseignants du primaire défendirent dès 1975 des formes démocratiques de prise de décision dans les associations professionnelles. Une nouvelle image de l'enseignant émergea, salarié d'État plus que professionnel mû par une vocation. Cette tendance l'emporta dans de nombreuses associations et au sein de l'Association Nationale des Enseignants à la fin des années 1970. Ce succès s'est traduit par le rôle moteur des enseignants lors des deux grandes grèves de 1978 et 1979 à São Paulo, malgré les risques pris. Ils avaient toutes les chances d'être enlevés et tués si les forces gouvernementales les repéraient. Ces grèves s'inscrivant dans d'autres mouvements de gauche contribuèrent à assurer le passage vers un régime démocratique.

L'histoire actuelle du mouvement enseignant au Brésil néglige souvent le rôle important que les associations, en se transformant grâce à leur base (plutôt qu'à leurs dirigeants) et en changeant leur modèle pédagogique de référence, ont joué dans la constitution du syndicalisme enseignant contemporain. Elles ont de fait contribué à mettre sur pied les structures administratives, permis aux enseignants d'avoir des représentants dans les assemblées législatives, établi le socle d'idées et de pratiques par rapport auquel se sont définies les nouvelles images des enseignants.

Références bibliographiques

- BOURDIEU P. 1996 *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*, São Paulo, Papirus
- CARVALHO M.E.P. de & RAMALHO B.L. 1994 “O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa”, *Cadernos de Pesquisa*-88, 47-54
- CATANI D.B. 1989 *Educadores à Meia-Luz - um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*, São Paulo, doutoramento, FEUSP
- CHARTIER R. 1991 “O Mundo como Representação”, *Estudos Avançados*-5-11 (USP), 173-191
- CHARTIER R. 1990 *A história Cultural: entre práticas e representações*, Rio de Janeiro, Difel
- Educação e região: problemas de política e administração escolar no Nordeste brasileiro*, 1960 MEC-INEP/ CRPE/PE
- FERREIRA Jr.A. 1998 *Sindicalismo e proletarização : a saga dos professores brasileiros*, São Paulo, FFLCH – USP, doutorado
- GOMES C.B. 1984 *Um estudo da formação dos professores primários*, Universidade Federal da Bahia, mestrado
- LOBO Y.L., PASSOS C.O., CHAVES M.W. & COSTA E.M.S. 1994 “A formação de um ‘novo’ tipo de professor no modelo nacional-desenvolvimentista (1950-1962)”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*-75-179-180-181, 301-371
- LUGLI GENTA R.S. 2002 *O Trabalho Docente no Brasil: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971)*, São Paulo, Faculdade de Educação/ USP, doutorado
- MITRULIS E. 1993 “Os últimos baluartes” – *Uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e de Supervisão Pedagógica*, Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- NÓVOA, A. 1998 “Professionnalisation des enseignants et sciences de l’éducation”, *Paedagogica Historica*, supplementary series vol.II, 403-430
- PEREIRA L. 1963 “O Magistério Primário na Sociedade de Classes”, *Boletim de Sociologia*-277, São Paulo, FFCL/USP
- VICENTINI P.P. 2002 *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1963)*, São Paulo, Faculdade de Educação/ USP, doutorado

Les enseignants, le militantisme et la grève au Canada (XIX^e-XX^e siècles)

HARRY SMALLER

Faculty of Education,

York University

4700 Keele Street

Toronto, ON M3J 1P3, Canada

hsmaller@edu.yorku.ca

Traduit de l'anglais par Thierry Bessy, INRP

P ourquoi les enseignants se mettent-ils en grève ? Au cours du siècle dernier, les enseignants au Canada comme leurs homologues de nombreux autres pays se sont engagés dans l'action militante. Ils ont quitté leur salle de classe pour manifester leur intention de voir leurs salaires revalorisés et leurs conditions de travail améliorées. Certaines grèves ont duré un ou deux jours et n'ont mobilisé que quelques établissements, d'autres se sont poursuivies pendant plusieurs mois et ont rassemblé des milliers d'enseignants. Depuis, aucun signe ne laisse augurer un changement de la situation à moyen terme (*Globe and Mail* 2005).

Cependant, l'histoire du militantisme enseignant au Canada est complexe, porteuse de nombreuses différences et incohérences, qu'elles soient temporelles, géographiques, scolaires (enseignement élémentaire ou secondaire) ou résidentielles (fossé ville-campagne). D'autres problématiques ont une influence directe, y compris les changements de nature des systèmes éducatifs par province et la situation (conjoncture...) politique, sociale et économique au sens large. Un examen approfondi laisse apparaître que ces différences reflètent une diversité de genre, de classe sociale, de religion et d'appartenance ethnique au sein du corps enseignant.

Cet article aborde brièvement l'histoire des syndicats et du militantisme enseignants au Canada avant d'explorer les raisons sous-jacentes de l'inconstance apparente de ce militantisme à travers le temps et l'espace. Certains thèmes sociaux sont examinés dans cette perspective : les relations sociopolitiques dans leur ensemble, la nature et l'objet des systèmes éducatifs provinciaux, l'identité enseignante et le projet politique ancien des pouvoirs publics à propos de la "professionnalisation" du métier.

Enrichir l'histoire du syndicalisme enseignant est indispensable car la littérature critique est assez rare dans ce domaine. Pour des motifs qui nous échappent, les historiens du travail n'ont guère pris les enseignants (ou les salariés du secteur public) comme sujets de recherche. Un classique de l'histoire des syndicats au Canada écrit en 1982 ne fait état ni des enseignants ni de leurs syndicats (Forsey 1981). Morton (1980) fait trois brèves mentions des syndicats enseignants lors de grèves de salariés auxquelles ils se sont joints. Une étude nationale (Heron 1989) ne fait pas cas des enseignants dans l'édition originelle mais comprend deux ajouts d'une phrase dans l'édition de 1996. La première, en référence à la période agitée d'après 1918, précise que "même les enseignants, les cols blancs des banques, bureaux commerciaux et de la fonction publique fédérale se sont ralliés, enthousiastes, à la cause syndicale" (Heron 1996, 48). On lit dans le second ajout, à propos des années 1950 : "Des enseignants de plusieurs provinces avaient créé des organisations bien plus influentes mais la législation ou l'inclinaison professionnelle les poussaient vers des canaux de négociation en marge des syndicats, où le militantisme et les grèves étaient le plus souvent inconnus" (Heron 1996, 83).

Une autre raison au manque de travaux sur le militantisme enseignant réside dans la friolité des responsables syndicaux canadiens devant les actions militantes. On comprend donc mieux pourquoi le militantisme enseignant ne fait pas partie des priorités des histoires officielles ou des recherches publiées sur ces organisations (Althouse 1967, Hopkins 1969). À cela s'ajoute le fait que, sous l'influence néolibérale actuelle et de ses pressions pour individualiser les relations sociales de travail, la professionnalisation s'est accélérée, déplaçant le curseur de la responsabilité (accountability) du collectif vers l'individu, lui-même de moins en moins protégé. (Robertson 2000, Rose 2002)

Pour toutes ces raisons, l'examen approfondi des déterminants sociaux, culturels, politiques et économiques des grèves enseignantes apparaît nécessaire.

Genèse de la scolarisation par province et militantisme enseignant au Canada

Pour comprendre la nature du militantisme enseignant au Canada, il faut retracer la mise en place des systèmes scolaires provinciaux ainsi que leurs réformes dans la mesure où ils ont affecté le travail enseignant ; s'intéresser surtout à la façon dont les enseignants et l'enseignement ont été mis sous la coupe des fonctionnaires provinciaux, à leurs modes de recrutement, de formation, d'évaluation ainsi qu'au renforcement des contrôles sur la structure de leur lieu de travail, le curriculum, la pédagogie et l'évaluation des élèves (Apple 1993, Lawn 1996, Smaller 1997). D'une part ce contrôle s'exerce de façon directe par

des lois, règlements et politiques publiques aux échelons provinciaux et locaux ; l'ensemble est chapeauté par un nombre toujours croissant d'inspecteurs pédagogiques et d'administrateurs. D'autre part, ces contrôles ont pris une autre connotation car les fonctionnaires provinciaux et les responsables syndicaux se sont efforcés au fil des ans d'encourager le professionnalisme enseignant.

Rappelons qu'au Canada et aux États-Unis, terres d'immigration et de colonisation, les établissements ont été créés et administrés non par des gouvernements fédéraux mais par des collectivités locales. Souvent, des parents se sont regroupés pour embaucher des enseignants. Il était également fréquent de voir les enseignants eux-mêmes créer leur salle de classe et attirer les élèves potentiels par la publicité (Houston & Prentice 1988). En réalité, lors de la première moitié du XIX^e siècle, les gouvernements coloniaux n'avaient guère d'intérêt à promouvoir la scolarisation, soit pour des raisons budgétaires, soit par crainte que l'éducation de masse se fasse au détriment de la stabilité politique et sociale.

Ironie de l'histoire, il a fallu attendre que les masses se révoltent à la fin des années 1830 au Bas et Haut Canada (Québec et Ontario actuels) pour que le gouvernement britannique daigne mettre sur pied un système éducatif provincial afin de promouvoir les "matières qui convenaient à la Couronne". Les pouvoirs publics provinciaux ont été prompts à faire voter des lois pour la mise en place et le contrôle des établissements dans les zones rurales et urbaines. À l'orée des années 1870, les provinces plus peuplées de l'Est du Canada ont installé des bureaucraties éducatives centralisées ; au fur et à mesure que l'émigration gagnait du terrain vers l'Ouest, le même type d'organisation s'est mis en place dans le reste du pays.

Lorsque les assemblées législatives de chaque province ont voté les premières lois instituant des systèmes éducatifs centralisés, les collectivités locales se sont vu confier la responsabilité de l'ouverture des établissements, leur gestion et leur financement. Les résidents (tout du moins les hommes qui avaient des terres et/ou payaient des impôts) tenaient des élections annuelles pour choisir dans leurs rangs des représentants officiels au conseil d'administration. Ces représentants locaux étaient chargés du recrutement et du licenciement des enseignants, de la construction et de l'entretien des bâtiments scolaires (qui se résumaient souvent à une seule salle), des manuels et fournitures scolaires. Néanmoins, leur marge de manœuvre était limitée. L'activité législative s'est ensuite accélérée pour concerner aussi bien le curriculum, le choix des manuels, l'évaluation des élèves, le financement et la gestion des établissements. Le droit de regard sur les enseignants a également été renforcé (formation, examens, titularisation et inspection). Par ailleurs, les ministères de l'Éducation propres à chaque province ont fortement grossi au fil des années ainsi que le nombre d'inspecteurs et d'administrateurs en chef chargés de surveiller le fonctionnement du système scolaire naissant. Si la Constitution canadienne votée en 1867 accorde à chaque

province une totale autonomie en matière éducative, les échanges d'informations et d'idées ont été nombreux entre responsables sur tout le territoire. Ce n'est donc pas une coïncidence si les lois et règlements propres à chaque province ont fini par se ressembler fortement (Curtis 1988).

En raison de la bureaucratisation précoce menée par les fonctionnaires de chaque province, les premiers signes d'un militantisme enseignant organisé sont apparus presque en même temps que la construction des écoles. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène. D'abord, les enseignants s'adressaient aux parents pour le versement de leur salaire ; or leur financement passait par une fiscalité locale lourde. Ensuite, les enseignants ne furent plus sous la responsabilité directe des parents ; différents échelons bureaucratiques ayant été créés à la place, ils passèrent sous l'autorité des membres élus du conseil d'administration qui avaient leur idée de ce qu'est un bon enseignement et de son coût. Enfin, des exigences de plus en plus élevées pour la certification des enseignants ont placé nombre d'entre eux sous la menace de perdre leur emploi malgré la qualité du travail effectué, jusqu'alors, à la satisfaction des parents. Au cours du XIX^e siècle, de nombreux enseignants durent préparer et réussir des examens annuels pour conserver leur emploi. Or des jurys locaux et régionaux étaient notoirement connus pour leur sévérité et leur manière arbitraire d'évaluer les enseignants qui se présentaient devant eux en essayant d'obtenir un poste pour l'année scolaire suivante. Toutes ces raisons expliquent pourquoi les enseignants ont progressivement joint leurs forces pour faire prendre conscience aux responsables de la situation. En 1850, les enseignants de Kingston (Ontario), préoccupés des retards de paiement, se sont organisés et ont adressé leurs revendications à l'administrateur local. Ce hiérarque, qui estimait "leur démarche déplacée, voire illégale", écrivit à son supérieur, l'administrateur en chef des établissements de la province, pour lui expliquer qu'il avait réussi à convaincre les enseignants qu'il "entre dans les prérogatives" du gouvernement provincial de décider qui doit organiser les associations d'enseignants et les diriger. Ce courrier demandait des précisions sur la période à laquelle les crédits gouvernementaux seraient débloqués parce que "les enseignants s'impatientaient de voir leur salaire versé" (Smaller 1988, 287). Si ces enseignants de Kingston s'abstinrent finalement de former une association indépendante en 1850, il est indéniable que, à travers l'ensemble du territoire canadien, des enseignants ont réussi à se regrouper pour faire pression sur leur hiérarchie. Si leurs exigences concernaient surtout leurs conditions matérielles, ils n'ont pas non plus hésité à attirer l'attention sur les questions structurelles.

Formation locale et provinciale des associations d'enseignants : 1880-1920

Associations contrôlées par les provinces

Devant la grogne des enseignants, leur militantisme grandissant et leur volonté de se regrouper en associations locales pour défier publiquement les fonctionnaires chargés de l'éducation, les gouvernements provinciaux ont adopté une nouvelle stratégie et créé leurs propres associations. Ces organismes se sont efforcés d'organiser un semblant de représentation des enseignants mais étaient dans les faits sous l'autorité des fonctionnaires éducatifs. À la suite du Québec et de l'Ontario au début des années 1860, les fonctionnaires de la plupart des provinces de l'Est du pays ont mis sur pied le même type d'associations à la fin des années 1870.

Ces associations ne se réunissaient que lors des conventions annuelles dans la capitale de chaque province avec force publicité. Si la participation des enseignants était fortement souhaitée, rares étaient ceux qui se déplaçaient en raison de frais de voyage et de logement prohibitifs. Certains enseignants ont par ailleurs bien compris les objectifs de ces associations sans voir l'intérêt d'y participer. "Les enseignants vont en réunion encadrés par leur hiérarchie" (Paton 1962, 23). De nombreuses sessions, destinées à motiver les personnels, étaient consacrées à des discours soulignant l'importance des enseignants et de l'enseignement – ainsi en 1874 sur "l'antique grandeur de l'enseignant" (cité par Guillet 1960, 70). D'autres abordaient des sujets intéressant l'encadrement (le "besoin" d'accroître la centralisation, la standardisation, la bureaucratisation et la régulation des systèmes éducatifs provinciaux). Bien que les préoccupations matérielles des enseignants aient fait çà et là l'objet de quelque attention, elles n'ont jamais été sérieusement discutées et ont encore moins donné lieu à décision. On peut affirmer qu'au cours du XIX^e siècle, ces associations officielles ont peu ou pas du tout contribué à l'amélioration des conditions d'enseignement. Néanmoins, en raison de leurs liens avec les pouvoirs publics provinciaux et les grands médias de l'époque, il n'est guère surprenant qu'elles aient pu faire passer une idéologie dominante parmi les enseignants, les parents et l'opinion publique au sens large.

Associations locales sous l'autorité des enseignants

Au cours des années 1880, des enseignants ont pris conscience que ces organisations se moquaient bien d'améliorer leurs conditions matérielles. Ils se sont à nouveau organisés en associations indépendantes, notamment dans les zones urbaines où il était plus facile de se rassembler. À titre d'exemple, la "Teachers' Association" de Toronto a vu le jour dans les années 1870, celle du Nord-Alberta en 1896 (Chalmers 1968, 14). Dans une province au moins, l'Ontario,

les représentants de plusieurs associations d'enseignants ont même concouru au milieu des années 1880 à créer un syndicat pour toute la province, composé uniquement d'enseignants, dont le mandat consistait à améliorer les conditions matérielles sous tous leurs aspects (Smaller 2004). Malheureusement, cette tentative fit long feu ; l'opposition des fonctionnaires provinciaux a certainement contribué à causer sa perte.

L'analyse de la genèse de ces associations montre que les enseignants venaient de milieux, avaient des opinions, des croyances différents. Outre leurs dé-mêlés quotidiens avec leur employeur, les divergences entre enseignants étaient fréquentes, notamment dans leur façon d'envisager leur condition matérielle, les raisons de leur oppression et les moyens d'y remédier. Ces tensions éclataient davantage entre enseignants des zones rurales et plus dans l'enseignement élémentaire que dans le secondaire. Néanmoins, les différences entre hommes et femmes étaient les plus criantes à cet égard dans la mesure où nombre de femmes s'estimaient clairement défavorisées non seulement vis-à-vis de leur employeur mais également de leurs homologues masculins.

Dans les zones rurales, où la rotation des enseignants était considérable, les femmes ne gagnaient que la moitié du salaire des hommes, voire moins. Elles connaissaient aussi la précarité de l'emploi puisque les membres du conseil d'administration choisissaient en priorité des hommes. En ville, où les établissements étaient sensiblement plus grands, le déroulement de carrière dépendait du sexe. Chaque établissement ne comptait qu'un ou deux hommes, bien payés, qui encadraient toutes les femmes enseignantes. Les hommes enseignaient dans les grandes classes (à effectifs réduits) alors que les femmes se voyaient confier les niveaux inférieurs avec soixante à soixante-dix très jeunes élèves dont un certain nombre de primo-arrivants à qui il fallait enseigner l'anglais.

Il n'est dès lors guère surprenant que les femmes aient été à l'avant-garde de l'action militante et de la création d'associations. Dès les années 1870, des femmes de Toronto, frustrées de leur traitement par l'encadrement, menèrent des actions de résistance individuelles et collectives. En 1879, à l'occasion de la visite de membres de la famille royale britannique, des enseignantes contrevinrent à l'ordre officiel de rassembler (pendant leur temps libre) leurs élèves sur le lieu de la parade malgré la menace d'actions disciplinaires (*Canadian Education Monthly*, octobre 1879). Au milieu des années 1880, ces mêmes femmes créèrent leur propre association, la "Toronto Women Teachers' Association", groupe organisant et menant des actions militantes pour faire pression sur les employeurs.

Jusqu'au début du XX^e siècle, de nombreuses associations ont eu des difficultés pour mobiliser des membres potentiels et faire avancer leurs revendications. À la campagne, les distances, le manque de transports fiables et de ressources rendaient les rencontres difficiles (jusqu'en 1890, 94% d'enseignants du primaire du Brunswick et 76% de ceux de l'Ontario exerçaient leurs fonctions dans des écoles

rurales à salle unique). En outre, s'il y avait consensus parmi les enseignants sur les objectifs de ces organisations, les divergences d'opinion et de croyances étaient réelles sur la meilleure façon de les atteindre. Enfin, lorsqu'il s'avérait que les enseignants faisaient progresser leurs revendications, les fonctionnaires éducatifs locaux ou provinciaux se mobilisaient pour empêcher ces groupes de parvenir à leurs fins (Smaller 2004).

Dans la plupart des cas, hommes et femmes du primaire et du secondaire se regroupaient au sein d'une seule organisation, malgré de notables exceptions lors des premières années (en Ontario, on en dénombrait trois) et des divisions ultérieures ville-campagne et primaire-secondaire. Il convient de noter qu'à cette époque, une organisation trans-provinces, la "Canadian Teachers' Federation" a été créée, gouvernée par des représentants des syndicats provinciaux. Néanmoins elle n'avait aucune influence sur les activités de chaque syndicat provincial et servait en fait de forum aux responsables de plusieurs syndicats provinciaux qui exprimaient leurs opinions et désaccords sur des questions liées au militantisme enseignant et aux grèves. Selon un des observateurs de l'époque, c'était une véritable "foire d'empoigne" (Nason 1964, 171).

Militantisme enseignant : années 1920-1970, puis de 1970 à nos jours

Au cours des trente premières années de syndicalisme enseignant (1920-1950) à l'échelle des provinces, plus on avançait vers l'Ouest, plus le militantisme enseignant était fort. Les négociations étaient plus bien âpres à l'Ouest, caractérisées par la rédaction de courriers, l'envoi de pétitions, le déblocage de fonds pour les grèves, de grandes réunions, des manifestations et le boycott des commissions scolaires locales. Les premières grèves eurent lieu en Colombie Britannique en 1917 et à l'horizon de 1925 les quatre provinces de l'Ouest (Manitoba, Saskatchewan, Colombie Britannique et Alberta) avaient été touchées. Lorsque les dirigeants syndicaux hésitaient ou s'opposaient à l'action militante, ils étaient souvent débordés par leur base. Au Saskatchewan, des enseignants favorables à un mouvement de grève sont allés jusqu'à renverser l'encadrement syndical de la province pour se faire entendre (Mc Dowell 1965, 102). En Colombie Britannique, les efforts résolus de la base enseignante (contre l'avis des dirigeants syndicaux de la province) ont permis leur affiliation nationale au "Trades and Labour Congress" dès 1934 (Skolrood 1967). De même les enseignants du Saskatchewan "ont entamé des discussions sérieuses avec des syndicats ouvriers. Jusqu'en 1942, leur affiliation à ces syndicats était tout à fait plausible" (McDowell 1965, 137).

Dans les années 1950, les provinces de la côte Est se sont également fortement mobilisées. En 1952, au Cap Breton en Nouvelle-Écosse (terre de longue

tradition syndicale, notamment à travers les grèves de mineurs ou de pêcheurs), les enseignants menèrent une grève dure portant sur les conditions de travail. Néanmoins au cours de cette période (1920-1960), les enseignants dans les deux provinces les plus peuplées, le Québec et l'Ontario, se mobilisèrent nettement moins pour négocier de meilleures conditions de travail. Dans certaines municipalités, notamment dans les années 1960, les enseignants qui n'avaient pu faire aboutir les négociations ont alors remis leur démission collective avec effet à la fin de l'année scolaire. Ils espéraient ainsi que leur employeur accepterait de conclure un accord avant la rentrée de septembre. Si cette stratégie a permis de trouver des solutions au cas par cas, elle a échoué pitoyablement dans d'autres cas, les administrateurs scolaires locaux ayant engagé de nouveaux enseignants (moins bien payés), laissant les anciens collègues sur le carreau. On comprend pourquoi cette stratégie a refroidi les enseignants et les pressions ont redoublé pour convaincre leur hiérarchie syndicale qu'une démarche plus militante était nécessaire.

Le militantisme s'est beaucoup développé au début des années 1970, notamment dans les provinces et les régions où il était peu présent, voire absent, auparavant. Un événement fit date au Québec : le principal syndicat enseignant associé aux syndicats de salariés du public et du privé a défendu une position ferme face au gouvernement de l'époque et organisé une grève unitaire, théâtre d'affrontements violents qui est allée jusqu'à l'incarcération du président du syndicat enseignant. En Ontario, les premières grandes grèves ont commencé en 1973. Lorsque le gouvernement provincial a menacé d'interdire les grèves, les enseignants de toute la province ont appelé à une journée morte (18 décembre 1973) et organisé la plus grande manifestation devant le parlement provincial. Une loi a alors été rapidement votée, instaurant le droit de grève après épuisement de tous les autres recours. Quelques mois plus tard, 8000 professeurs du secondaire ont arrêté le travail pendant plus de deux mois. D'autres enseignants ont déclenché des actions similaires dans d'autres municipalités au cours de la décennie suivante.

Dans les provinces de l'Ouest canadien, l'action militante présente depuis plus d'un siècle s'est poursuivie. Des grèves dures ont marqué les années 1980. Le militantisme s'avère toujours très actif à ce jour.

Discussion

Si les grèves d'enseignants sont désormais réparties sur tout le territoire canadien depuis un quart de siècle, il en allait différemment lors du siècle précédent. Pourquoi y avait-il une tradition militante à certains endroits et à certaines périodes et pas à d'autres ? Quelles sont les raisons qui expliquent cette différence ?

Il est indiscutable que les conditions matérielles des enseignants ont joué un rôle important quant à leur degré d'engagement. De manière générale, les

données statistiques indiquent que le salaire moyen des enseignants aux XIX^e et XX^e siècles était sensiblement inférieur ou au mieux égal au salaire des ouvriers non qualifiés ou spécialisés de leur juridiction (Nason 1964, 16-17 ; del Bruno-Jofré 1993). Le droit aux prestations sociales et la précarité de l'emploi posaient problème. Il existait de fortes disparités entre enseignants selon le sexe, le type d'établissement (primaire ou secondaire) et la provenance (ville-campagne). Néanmoins, malgré ces préoccupations universelles, le degré de militantisme était fort variable d'un enseignant à l'autre. Parfois des enseignants relativement bien payés étaient le plus à l'avant-garde des revendications.

Si des enseignants connaissaient les mêmes conditions de travail médiocres dans deux provinces différentes, pourquoi, dans un cas, certains s'engageaient-ils et dans l'autre non ? De même, lorsque les réglementations qui encadrent les relations professionnelles et les droits des enseignants sont similaires entre deux provinces, pourquoi certains exercent-ils leurs droits à un endroit et pas à l'autre ?

Conjoncture socio-économique

Quand on analyse les époques et les lieux du militantisme enseignant, on s'aperçoit qu'ils sont souvent liés à la situation économique et sociale locale. Par exemple, il n'est peut-être pas surprenant que les grèves enseignantes aient d'abord éclaté sur la côte Ouest du Canada, terre traditionnelle du militantisme ouvrier (pêche, exploitation du bois et de la mine). La première grève enseignante en Ontario s'est déroulée en 1974 à Windsor, au cœur de l'industrie automobile. La grève la plus longue, et peut-être la plus dure, a eu lieu à Sudbury, ville minière où l'action militante est courante. Outre ces exemples qui attestent la réussite de mouvements militants, d'autres liens solides unissaient la collectivité. Tout d'abord, les salaires et le coût de la vie étaient plus souvent élevés dans ces régions que dans le reste du pays et les enseignants éprouvaient le besoin de revendiquer des salaires comparables. Il se trouvait aussi des salariés syndiqués pour écouter d'une oreille bienveillante les enseignants affirmer leurs droits et les encourager dans leur initiative (Blais 1972).

Les enseignants militants étaient engagés dans des organismes locaux progressistes et des mouvements politiques, notamment dans les villages des provinces rurales (le Manitoba et le Saskatchewan en particulier) dès la fin du XIX^e siècle (Macpherson 1966). Les récits des premières grèves enseignantes dans les années 1920 attestent en effet des références à des responsables de ces organismes qui soutenaient les enseignants en grève et intercédèrent en leur nom auprès de la hiérarchie locale ou provinciale du système éducatif (Mitchell 1993). En comparaison, ce type d'organisation était bien moins présent en Ontario. Les nombreux clubs traditionnels locaux, ouverts aux seuls hommes dans cette province, abritaient toutes les tendances politiques conservatrices.

Tensions et changements des objectifs éducatifs provinciaux

Dès l'après Seconde Guerre mondiale, marqué par le début du baby-boom, les objectifs éducatifs sont passés d'une logique où on satisfaisait les intérêts individuels des élèves à une autre où il s'agissait de répondre aux objectifs économiques et sociaux de la nation (la mondialisation gagnait déjà du terrain). Le nombre d'écoles techniques et professionnelles augmenta de façon spectaculaire. Le nombre d'enseignants de formation technique et professionnelle crût dans les mêmes proportions par rapport aux enseignants –une grande majorité– ayant une formation universitaire. Des travaux de recherche ont montré l'influence que cette nouvelle cohorte d'enseignants techniques, dont la plupart avait auparavant travaillé dans des professions syndiquées, avait sur le militantisme enseignant en général. À titre d'exemple, cette influence s'est exercée lors des premières grèves en Ontario dans les années 1960-1970, province où le militantisme était auparavant absent (Humphreys 1970).

Les transformations structurelles de l'enseignement public comprenaient la refonte des curricula et du calendrier scolaire pour satisfaire à une logique de résultats en termes de réussite du système éducatif (mesurée à travers des tests standardisés). Ces changements ont relégué le développement intellectuel, social et personnel de l'élève au second plan et augmenté la pression sur les enseignants pour qu'ils s'adaptent à ce nouveau fonctionnement. Ce nouveau contexte pourrait bien aggraver des relations professionnelles déjà tendues entre enseignants et employeurs (Mahoney & al. 2003).

Enseignants et enseignement sous surveillance

Ces changements se sont accompagnés d'une bureaucratisation et d'une centralisation accrues. Les règlements et les procédures administratives venaient alourdir chaque jour davantage le travail des enseignants. Cette situation a conduit à la constitution des premiers mouvements associatifs d'enseignants au Canada dans les années 1940-1950.

Cette tendance se poursuit à ce jour (Lawton & al. 1995, Leithwood 2006) mais la centralisation était plus particulièrement marquée lors de la période d'expansion de la scolarisation des enfants du baby-boom lors des années 1960-1970. En Ontario à la fin des années 1960, une loi réduisit le nombre de commissions scolaires de 1500 à 200 ; les enseignants ont rapidement senti les effets de cette bureaucratisation nouvelle sur les relations sociales dans leur établissement (Hennessy 1979). Cette aliénation du corps enseignant eut pour conséquence directe les mouvements de grèves apparemment inopinés qui touchèrent cette province peu de temps après. De même, lors de la grève générale au Québec

en 1972, les enseignants protestèrent contre “la bureaucratisation de l’enseignement” et la “déshumanisation des enseignants et des étudiants” (Martel 1974, 166). La plupart des travaux de recherche montrent que le contrôle accru des enseignants, leur mise à l’écart de la prise de décision –et non les questions de salaire– constituaient les raisons principales de leurs mouvements de grève (Berube 1988).

Relations hommes-femmes

Les femmes enseignantes avaient des salaires de 25 à 50% inférieurs à leurs homologues masculins pour un travail similaire sur tout le territoire canadien. Ces disparités allaient d’ailleurs bien au-delà des questions de salaire. Les discriminations n’ont été levées que dans les années 1950 et 1960 bien que de nombreux militants affirment que des formes officieuses mais influentes (fondées sur le sexe, la race, l’orientation sexuelle, etc.) en subsistent aujourd’hui dans les établissements (Coulter & Harper 2005).

Au regard de ces disparités, il n’est pas étonnant que le genre ait joué un rôle déterminant dans l’histoire du militantisme enseignant au Canada. Des associations autonomes de femmes ont été parmi les premières à voir le jour dans certaines juridictions au tournant du XX^e siècle. Une militante a eu ces mots : “nous nous sommes rendu compte que nous ne ferions jamais avancer notre cause en restant dans les mêmes associations que nos homologues masculins” (Johnston & al. 1932, 12). Des femmes étaient parfois à l’initiative d’actions militantes contre leur employeur. Dans d’autres circonstances, elles faisaient aussi le choix de ne pas se joindre à leurs collègues masculins parce qu’elles savaient qu’en cas de réussite de leur mouvement, seuls les hommes en tireraient le bénéfice dans les établissements. En Colombie Britannique, “les rares formes visibles et organisées de résistance enseignante au XIX^e siècle s’appuyaient sur les enseignants les plus formés et qualifiés pour protéger leurs plates-bandes, défendre la reconnaissance de leur compétence professionnelle et leur autonomie” (Wotherspoon 1993, 109).

Au moment où les enseignants canadiens entament des négociations avec leur employeur, les discussions portent sur les solutions à apporter aux disparités matérielles entre hommes et femmes, notamment les congés maternité et la garde des enfants, la question des salaires, la titularisation, l’avancement, la retraite, etc. Inutile de dire que ces questions pèsent d’un poids particulier, notamment lorsque des actions sont envisagées et qu’il faut mesurer le degré d’engagement des membres syndiqués.

Questions d'“identité enseignante” et professionnalisation

Ces dernières années, de plus en plus d'études historiques portent sur l'identité enseignante : sa définition, son développement et ses effets sur le comportement individuel sont conçus comme contradictoires avec l'attitude militante et gréviste. Par exemple, au milieu des années 1880, les enseignants de tout l'Ontario se sont associés pour créer un syndicat provincial, décision forte à l'époque. Les pouvoirs publics locaux n'avaient manifestement aucune envie de voir cette tentative aboutir et ont tout tenté pour faire échouer cette initiative. Les enseignants se voyaient souvent rappeler la “bonne conduite” à avoir par la hiérarchie qui avait accès aux médias. Un éditorial dans une revue enseignante affirmait que “les enseignants étaient trop intelligents pour être influencés par ce type d'organisation”. Ce genre d'appel a indubitablement rencontré un écho favorable auprès de certains enseignants qui souhaitaient se voir et être vus (leurs supérieurs les y encourageaient) comme sortant du lot. Néanmoins, le conservatisme de certains ne signifiait pas leur désintéret ni leur opposition à l'engagement militant en certaines occasions. Les recherches sur les grèves enseignantes qui se sont déroulées dans plusieurs villes du Manitoba dans les années 1920 ont montré que nombre de grévistes et même de responsables syndicaux avaient en réalité des opinions assez conservatrices et tenaient beaucoup à l'identité professionnelle. Les concepts de professionnalisme et de professionnalisation s'inscrivent dans le droit fil des questions d'identité enseignante. Ces concepts ont assurément des acceptions bien différentes selon les sociologues. Les explications traditionnelles fondées sur des théories fonctionnelles, structurelles, interactionnistes abondent (Lieberman 1956, Elliot 1972, Blase 1991). Néanmoins pour notre objet – tenter de comprendre le militantisme enseignant – il convient d'approfondir comment le professionnalisme est analysé dans sa conjoncture historique par les théoriciens des conflits sociaux tels que Larson (1980), Derber & al. (1990). Ces auteurs estiment qu'à travers ce projet de professionnalisation, les responsables publics avaient pour objectif de créer et promouvoir l'identité d'une classe moyenne professionnelle dont le rôle serait de contenir les classes populaires toujours dangereuses. Les enseignants rempliraient une mission essentielle qui les verrait transmettre à la génération suivante des valeurs et des comportements dociles et permettrait ainsi d'endiguer des menaces potentiellement révolutionnaires.

Les fonctionnaires provinciaux ont été prompts à créer et promouvoir une culture du professionnalisme dans tout le pays, culture qui décourageait fortement les relations sociales avec les parents et la collectivité, préférant encourager les enseignants à défendre des valeurs et des attitudes plus élitistes d'autorégulation morale (Smaller 1997). L'objectif affiché était double : il s'agissait d'en faire des citoyens modèles afin de tenir l'objectif du système scolaire, à savoir garantir une bonne socialisation politique et culturelle de la jeunesse du pays et aussi dis-

suader les enseignants eux-mêmes d'adopter des attitudes et des pratiques plus ouvrières pour tenter d'améliorer leurs conditions matérielles. La capacité de cette force idéologique à influencer les opinions et les attitudes des enseignants aura été déterminante dans l'avènement d'associations et de syndicats enseignants tout au long de l'histoire de l'enseignement provincial au Canada.

Conclusion

L'histoire des syndicats enseignants au Canada fait apparaître une contradiction. Alors que beaucoup d'encre a coulé sur les préoccupations matérielles des enseignants, il ressort nettement que les responsables syndicaux ont tout au long du XX^e siècle évité l'opposition frontale et ont préféré défendre l'amélioration du statut professionnel des enseignants. Cette politique passait par le maintien de relations cordiales avec les employeurs et les responsables provinciaux. S'il y avait lutte, c'était avec les enseignants. Il fallait les convaincre de cette longue marche vers le progrès où seuls des responsables omniscients et infatigables pouvaient vaincre les réticences de la base (Hopkins 1969, Chafe 1969). Ces raisons expliquent le faible nombre de grèves, tout au moins dans la partie Est du Canada, avant les vingt-cinq dernières années du XX^e siècle.

Pendant les années 1920 et 1930, décennies de forte mobilisation syndicale et de troubles sociaux (Heron 1996), les responsables provinciaux du syndicat enseignant de l'Ontario affichaient une volonté de maintenir de bonnes relations avec les responsables éducatifs de la province.

Plusieurs théories ont été avancées pour expliquer le conservatisme syndical. D'aucuns prétendent qu'en raison de systèmes scolaires hiérarchisés, il est plus facile pour les enseignants conservateurs qui ont un pied dans ces structures d'être membres du bureau syndical. En réalité, l'adhésion à un syndicat provincial était ouverte non seulement aux enseignants mais aussi aux administrateurs scolaires ; des historiens ont fait état de l'influence que ces derniers ont exercée sur les affaires syndicales (Smaller 1998). D'autres ont remarqué que même si des membres plus militants étaient élus à de hauts postes syndicaux, soit ils abandonnaient leur engagement sous la pression de l'encadrement, soit ils changeaient de conviction en conséquence. Une historienne des syndicats enseignants du Manitoba (del Bruno-Joffré 1993, 330-31) montre que les délégués étaient "instruits, croyants et pour la plupart conservateurs sur le plan politique".

Si des associations se sont réellement efforcées d'améliorer les conditions des enseignants, elles ont aussi continué à promouvoir les intérêts de l'éducation et la défense du professionnalisme enseignant (Cavanagh 1999). Les relations entre la hiérarchie syndicale et les responsables locaux et provinciaux sont restées très cordiales (dans les années 1920 et 1930, les associations d'enseignants

de l'Ontario partageaient des bureaux avec l'organisation qui représentait les administrateurs scolaires de la province). Par conséquent, certains observateurs ont fait le lien entre ces relations cordiales et la faible amélioration des conditions matérielles des enseignants, même pendant les années folles (Bryans 1974, Graham 1974).

Jusqu'à quel point l'idéologie du professionnalisme, favorisant un contrôle bureaucratique permanent sur les enseignants, a-t-elle contribué à modérer les revendications ? Ainsi que cet article tente de le montrer, l'histoire diverse des militantismes (et du non-militantisme) enseignants au Canada constitue un exemple intéressant pour explorer les différentes directions dans lesquelles les luttes (ou leur absence) ont évolué, influençant immanquablement la manière d'éduquer de chacun de nos systèmes scolaires fédéraux.

Références bibliographiques

- ALTHOUSE J.G. 1967 *The Ontario teacher: The historical account of progress, 1800-1910*, Toronto, Ontario Teachers' Federation
- APPLE M.W. 1993 *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*, London, Routledge
- BERUBE M.R. 1988 *Teacher politics: The influence of unions*, New York, Greenwood Press
- BLAIS G. 1972 *Collective bargaining for teachers in Canada: A comparative study*, Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles
- BLASE J. 1991 *The Politics of life in schools: Power, conflict and cooperation*, London, Sage
- BRYANS W. 1974 *Virtuous women at half the price: The feminization of the teaching force and early women teacher organizations in Ontario*, M.A. Dissertation, University of Toronto
- CANADIAN EDUCATION MONTHLY, October, 1879
- CAVANAGH S.L. 1999 *Professionalism as a legislated code of moral conduct: The government of the woman teacher in education, Ontario, 1918-1949*, Ph.D. dissertation, University of Toronto
- CHAFE J.W. 1969 *Chalk, sweat and tears: A history of the Manitoba Teachers' Society*, Winnipeg, The Manitoba Teachers' Society
- CHALMERS J.W. 1968 *Teachers of the foothills province: The story of the Alberta Teachers' Association*, Toronto, University of Toronto Press
- COULTER R.P. & HARPER H. (eds) 2005 *History is hers: Women educators in twentieth century Ontario*, Calgary, Detselig Enterprises
- CURTIS B. 1988 *Building the educational state: Canada West, 1836-1871*, London, Falmer Press
- del BRUNO-JOFRÉ R. 1993 *Issues in the history of education in Manitoba: From the construction of the common school to the politics of voices*, Lewiston/Queenston, The Edwin Mellon Press
- DERBER C. & al. 1990 *Power in the highest degree: Professionals and the rise of a new mandarin order*, New York/Oxford, Oxford University Press

- ELLIOT P. 1972 *The sociology of the professions*, London, The MacMillan Press
- FORSEY E. 1981 *Trade-unions in Canada, 1812-1902*, Toronto, University of Toronto Press
- GLOBE AND MAIL, October 18 2005
- GRAHAM E. 1974 Schoolmarm and early teaching in Ontario, in Acton J., Goldsmith P. & Shepard B. (eds) *Women at Work, Ontario, 1850-1930*, Toronto, Canadian Women's Press
- GUILLET E.C. 1960 *In the cause of education: Centennial history of the Ontario Education Association, 1861-1960*, Toronto, University of Toronto Press
- HENNESSY P. 1979 *Schools in jeopardy: Collective bargaining in education*, Toronto, McClelland and Stewart
- HERON C. 1989 *The Canadian labour movement: A short history*, Toronto, J. Lorimer
- HERON C. 1996 *The Canadian labour movement: a brief history*, 2^d ed., Toronto, J. Lorimer
- HOUSTON S. & PRENTICE A. 1988 *Schooling and Scholars in Nineteenth Century Ontario*, Toronto, University of Toronto Press
- HOPKINS R.A. 1969 *The long march: History of the Ontario Public School Men Teachers' Federation*, Toronto, Baxter Publications
- HUMPHREYS E.H. 1970 *Interaction and prestige of secondary school teachers in the Province of Ontario*, Toronto, Department of Educational Planning, OISE
- JOHNSTON H., SEMPLE J.P. & GRAY A.A. 1932 *The story of the Women Teachers' Association of Toronto*, Toronto, Thomas Nelson and Sons
- LARSON M.S. 1980 "Proletarianization and educated labour", *Theory and Society*-9-1, 131-175
- LAWN M. 1996 *Modern times? Work, professionalism and citizenship in teaching*, London, The Falmer Press
- LAWTON S., ROBERSTON H.J. & FREEDMAN J. 1995 *Busting bureaucracy to reclaim our schools*, Montreal, Institute for Research on Public Policy
- LEITHWOOD K. 2006 *Teacher working conditions that matter*, Toronto, ETFO
- LIEBERMAN M. 1956 *Education as a profession*, Englewood Cliffs, Prentice Hall
- MAHONEY P., MENTER I. & HEXTALL I 2003 *Edu-business: Are teachers working in a new world?*, Paper given at the 2003 annual conference of the American Education Research Association, Chicago (April)
- MACPHERSON C.B. 1966 *The real world of democracy*, Oxford, Clarendon Press
- MARTEL G. 1974 *The politics of the Canadian public school*, Toronto, J. Lewis and Samuel
- McDOWELL S. 1965 *The dynamics of the Saskatchewan Teachers' Federation*, Ph.D. dissertation, University of Alberta
- MITCHELL T. 1993 "We must stand fast for the sake of our profession: Teachers, collective bargaining and the Brandon schools crisis of 1922", in del Bruno-Joffre R (ed.) *Issues in the history of education in Manitoba: From the construction of the common school to the politics of voices*, Lewiston/Queenston, The Edwin Mellon Press
- MORTON D. 1980 *Working people: An illustrated history of the Canadian labour movement*, Ottawa, Deneau and Greenberg
- NASON G. 1964 *The Canadian Teachers' Federation: A study of its historical development, interests and activities from 1919 to 1960*. Ed.D. dissertation, University of Toronto
- PATON J.M. 1962 *The role of teachers' organizations in Canadian education*, Toronto, W.J. Gage

- ROBERTSON S. 2000 "Teachers' labour, class and the politics of exchange", *International Studies in the Sociology of Education*-10-3, 285-302
- ROSE J. 2002 The assault on school teacher bargaining in Ontario, *Industrial Relations* 57/1, 100-128
- SKOLROOD A. 1967 *The British Columbia Teachers' Federation*, Ed.D. dissertation, University of Oregon
- SMALLER H. 1988 *Teachers' protective associations, professionalism and the 'state' in Nineteenth Century Ontario*, Ph.D. dissertation, University of Toronto
- SMALLER H. 1997 Regulating the regulators: The disciplining of teachers in nineteenth century Ontario, in Rousmaniere K. & al. (eds) *Discipline, moral regulation, and schooling: A social history*, New York, Garland Publishing
- SMALLER H. 1998 "Canadian teachers unions: A comparative perspective", *Contemporary Education*-69-4, 223-227
- SMALLER H. 2004 "Teacher unions, (neo)liberalism and the state: The Perth County Conspiracy of 1885", *Pedagogica Historica*-40-1-2, 75-91
- TORONTO TELEGRAM, February 22 1883
- WOTHERSPOON T. 1993 "From subordinate partners to dependent employees: State regulation of public school teachers in Nineteenth-century British Columbia", *Labour/Le Travail*-31, 75-110

Glossaire des sigles d'organisations mentionnées dans le dossier

- AMMA Assistant Masters and Mistresses Association (Royaume-Uni)
 APPEL Association du Personnel de l'Enseignement Libre (Belgique)
 APPMG Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (Brésil, État de Minas Gerais)
 ATTAC Association pour la Taxation des Transactions pour l'Aide aux Citoyens (France)
 CCPET Centrale Chrétienne du Personnel de l'Enseignement Technique (Belgique)
 CEMNL Centrale Chrétienne de professeurs de l'Enseignement Moyen en Normal Libre (Belgique)
 CFDT Confédération Française Démocratique du Travail (France)
 CFTC Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (France)
 CGSP Confédération Générale des Services Publics-Enseignement (Belgique)
 CGT Confédération Générale du Travail (France)
 CGTU Confédération Générale du Travail Unitaire (France)
 CNAL Comité National d'Action Laïque (France)
 CPP Centro do Professorado Paulista (Brésil, État de São Paulo)
 CPP Casa da Professora Primária (Brésil, État du Minas Gerais)
 CRADS Comité Républicain d'Action Démocratique et Sociale, La Réunion (France)
 DGB Deutsche Gewerkschaftsbund (Allemagne)
 FAEN Fédération Autonome de l'Éducation Nationale (France)
 FCPE Fédération des Conseils de Parents d'Élève (France)
 FDP Freie Demokratische Parte (Allemagne)
 FEN Fédération de l'Éducation Nationale (France)
 FEP-CFDT Fédération de la formation et de l'Enseignement Privés-CFDT (France)
 Ferc-CGT Fédération de l'enseignement, de la recherche et de la culture-CGT (France)
 FIC Fédération des Instituteurs Chrétiens (Belgique)
 FMEL Fédération des Membres de l'Enseignement Laïc (France)
 Fnec-FP/FO Fédération nationale de l'enseignement, de la culture et de la formation professionnelle-Force Ouvrière (France)
 FNV Federatie Nederlandse Vakbeweging (Pays-Bas)
 FO Force Ouvrière (France)
 FSU Fédération Syndicale Unitaire (France)
 LCR Ligue Communiste Révolutionnaire (France)
 NAS National Association of Schoolmasters (Royaume-Uni)
 NUT National Union of Teachers (Royaume-Uni)
 PCF Parti Communiste Français (France)

SEL Syndicat des Employés Techniciens et Cadres-Enseignement Libre (Belgique)
SFIO Section Française de l'Internationale Ouvrière (France)
SGEN-CFDT Syndicat Général de l'Éducation nationale-CFDT (France)
SLFP Syndicat Libéral de la Fonction Publique (Belgique)
SN, SNI, SNI-PEGC Syndicat National des institutrices et des instituteurs, puis des Institutrices, Instituteurs et des Professeurs d'Enseignement Général des Collèges (France)
SNALC Syndicat National Autonome des Lycées et Collèges (France)
SNES Syndicat National des Enseignements de Second degré (France)
SUPP Sociedade Unificadora do Professorado Primário (Brésil, État de Bahia)
TUC Trade Union Congress (Royaume-Uni)
UA Unité et Action –tendance considérée proche des communistes– au sein de la FEN (France)
UCEO Union Chrétienne des Enseignants de l'Officiel (Belgique)
UID Unité Indépendance et Démocratie –tendance considérée proche des socialistes– au sein de la FEN (France)
UNSA Union nationale des syndicats autonomes (France)

Organes de presse syndicale cités dans le dossier

Bulletin mensuel, organe du SN,

Éducation démocratique, puis *Syndicalisme enseignement privé*, ORGANES DE LA FEP-CFDT
L'Émancipation et *L'École émancipée* sont originellement les organes de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs ; ultérieurement, *L'École émancipée* est l'organe de la Fédération des membres de l'enseignement laïc, appelée Fédération de l'enseignement, puis Fédération unitaire.

L'École libératrice, organe du SNI puis du SNI-PEGC

L'Université syndicaliste, organe du SNES

Syndicalisme universitaire, organe du SGEN-CFDT

V ARIA

La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens

MARC DEMEUSE

Institut d'Administration scolaire
Université de Mons-Hainaut
Académie universitaire Wallonie - Bruxelles
Place du Parc 18, B-7000 Mons (Belgique)

ARIANE BAYE

Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement
Université de Liège
Académie universitaire Wallonie - Europe
Boulevard du Rectorat 5 (Bât. B32), B-4000 Liège (Belgique)

La communication de la Commission européenne, intitulée *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation* (2006), propose de considérer le double défi qui s'offre aux systèmes d'enseignement et de formation européens : assurer compétitivité et cohésion sociale. Elle pose d'emblée le cadre dans lequel ce défi doit prendre place : une conjoncture de restriction des dépenses publiques et quatre pressions importantes : la mondialisation, la démographie, l'évolution rapide de la nature du marché du travail et l'innovation technologique. Dès le deuxième paragraphe, se dessine une approche résolument économique qui se maintient dans l'ensemble du texte, élaboré sur la base d'un document interne *Commission staff working document* (SEC-2006 1096), lui-même préparé par un texte produit par les experts du "Réseau Européen d'Experts en Économie de l'Éducation" (EENEE) (Wößmann & Schültz 2006). Cette orientation se traduit dans l'approche des deux concepts centraux du texte : l'équité et l'efficacité.

L'équité est définie comme "le degré auquel les individus peuvent bénéficier de l'éducation et de la formation, en matière de possibilités, d'accès, de traitement et de résultats". Cette définition mêle, sans le préciser, différentes conceptions qui mériteraient plus d'attention qu'une note en bas de page (note 2, 2). Ces différentes conceptions, bien décrites par exemple dans les travaux du Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (EGREES 2005), reposent sur des exigences différentes : égalité des chances d'une part, égalité effective d'accès, de traitement ou de résultats (internes ou externes) d'autre part. Si la première conception renvoie à l'idée d'une égalité potentielle (avoir virtuellement les mêmes chances d'obtenir un diplôme ou un autre bien éducatif), les trois autres concernent des égalités effectives –pouvoir accéder à un même service éducatif (l'enseignement supérieur, par exemple), bénéficier d'un traitement égal (enseignants ou locaux de qualité égale), obtenir des résultats égaux (par exemple, maîtriser les compétences de base). Poursuivant sa définition, la communication de la Commission précise qu'un système est défini comme équitable, d'une part si "les résultats de l'éducation et de la formation sont indépendants du milieu socio-économique et d'autres facteurs conduisant à un handicap éducatif" et, d'autre part, si "le traitement reflète les besoins spécifiques des individus en matière d'apprentissage". La conception de l'équité éducative retenue par la Commission, à savoir l'indépendance entre le statut socioéconomique et les résultats de l'éducation, correspond au dénominateur commun sur lequel s'accordent la plupart des théoriciens de la justice (Meuret 2001). La Commission ne retient cependant pas la notion de "seuil" introduite par le GERSE (EGREES 2005), qui précise qu'en deçà d'un certain seuil de compétences, les individus ne sont pas suffisamment armés pour poursuivre leur scolarité et faire face aux demandes de compétences nécessaires pour s'insérer de manière satisfaisante dans la société civile et sur le marché de l'emploi. La suite de la note explicative est par contre assez curieuse : "Les injustices fondées sur l'appartenance à l'un ou l'autre sexe ou à une minorité ethnique, un handicap, des disparités régionales, etc., ne forment pas le thème principal du présent document, mais doivent être prises en considération dans la mesure où elles contribuent aux désavantages socioéconomiques globaux". Il semble donc que la Commission, dans sa communication, ne souhaite traiter que des inégalités d'origine socioéconomique, à l'exclusion de toute autre source qui ne conforterait pas cette origine. Il est pourtant à la fois difficile d'isoler les causes, notamment lorsqu'elles entrent en interaction, et regrettable de ne pas prendre en compte des facteurs aussi déterminants que ceux évoqués par la Commission elle-même. Le sexe, l'appartenance ethnique ou un handicap constituent autant de conditions auxquelles les individus ne peuvent échapper, ce qui rend les inégalités dont ils sont victimes particulièrement injustes. La situation de handicap, lorsqu'elle frappe les facultés mentales, peut néanmoins, assez classiquement,

être traitée de manière distincte puisqu'elle ne permet pas aux individus d'atteindre les mêmes objectifs cognitifs, malgré l'accroissement des moyens éducatifs. Il reste à déterminer ce qu'il est juste de consacrer à la réalisation d'autres objectifs que les objectifs communs pour cette population spécifique qui ne peut atteindre les objectifs de compétitivité et d'excellence.

Un système équitable est donc un système qui ne produit pas d'inégalités injustes. Les récents travaux du GERESE (EGREES 2005, Baye, Demeuse, Monseur & Goffin 2006) expliquent que l'équité est une notion normative intimement liée à la notion de justice. Il s'agit donc, pour les États-membres, de définir les inégalités d'éducation injustes. Remplacer le terme égalité par celui d'équité ne dispense pas de se prononcer sur le modèle de justice, ce que la note de la Commission passe sous silence.

La Commission (note 3, 2) définit l'efficacité comme "la relation, dans un processus, entre les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus". Il s'agit donc davantage d'une mesure de l'efficience –atteinte de résultats à moindre coût– que de l'efficacité au sens pédagogique –atteinte des objectifs (sur la distinction entre efficacité et efficience, Reezigt 2001, 2-4). Selon la note, un "système est efficace si les moyens mis en œuvre donnent un résultat maximal". Cette approche est celle de la stratégie de Lisbonne : il ne s'agit pas tant d'assurer à tous un niveau de vie satisfaisant en regard de critères définis que de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive (Conseil européen 2000). Cette approche utilitariste visant le meilleur résultat moyen possible, au risque de laisser sur le côté une part importante de la population– conforte la nécessité de s'intéresser, au moins sous couvert d'équité, à la frange des individus sous le seuil et pas uniquement aux écarts entre les plus favorisés et ceux qui le sont moins.

En termes d'équité pédagogique, les objectifs de Lisbonne pour les États-membres de l'Union européenne pourraient être considérés comme le minimum à atteindre. Les rapports de suivi du processus de Lisbonne (Commission of the European Communities 2004 et sq.) peuvent dès lors être lus comme autant d'évaluations de l'efficacité pédagogique des systèmes éducatifs européens. L'évaluation de leur efficience (économique) supposerait qu'on s'entende sur un rapport idéal entre des investissements et des résultats ou, du moins, que les entrées (inputs) soient prises explicitement en compte, en regard des résultats. Or il n'y a pas encore d'indicateurs allant dans ce sens et on constate que la Commission ne fait pas de proposition en ces termes, ce qui semble logique dans la mesure où les objectifs établis à Lisbonne prévoient d'augmenter les dépenses, y compris privées (Communication de la Commission janvier 2003). Les rapports sur lesquels se fondent les propositions de la Commission, même s'ils utilisent le terme "efficacité", confondent cette notion avec celle d'efficience, puisque les évaluations sont réalisées par rapport aux données cognitives, mesurant les acquis des élèves (donc le rendement "cognitif" des systèmes éducatifs), et non en fonction

des “inputs” (en termes d’argent, de charges enseignantes, de temps...) introduits dans les différents systèmes éducatifs. Si la littérature récente dans le domaine des sciences de l’éducation montre bien que l’efficacité et l’équité peuvent se renforcer mutuellement, une telle analyse n’a pas encore été effectuée par la Commission sur le lien entre efficacité et équité.

Enseignement préprimaire : se concentrer sur l’apprentissage à un âge précoce

Les propositions de la Commission se fondent en grande partie sur le modèle théorique proposé par Cunha, Heckman, Lochner & Masterov (2005). Ce modèle économique du développement de l’enfant postule que les compétences innées ou acquises à un certain âge sont le socle sur lequel se greffent les apprentissages ultérieurs. Partant de ce principe que le bon sens ne saurait contredire, les auteurs affirment que, plus les investissements sont précoces, meilleur sera leur taux de retour, puisque les fruits de ces investissements durent toute la vie. À l’inverse, des investissements ultérieurs ont moins de retour, puisqu’effectifs sur une plus courte période, et doivent être plus conséquents, puisque, plus l’enfant grandit, plus il est difficile de remédier à des lacunes accumulées depuis la petite enfance.

Aussi séduisante que puisse paraître cette théorie “balistique”, elle peut être remise en cause sur plusieurs points. D’abord, elle ne prend pas en compte le fait que les difficultés d’apprentissage puissent survenir relativement tard dans le processus de développement de l’enfant ou de l’adolescent, sans qu’il soit aisé de rattacher ces difficultés à un déficit lors des étapes antérieures. Les difficultés constatées à un moment ou à un niveau scolaire donné pourraient ainsi être trop facilement et systématiquement attribuées au niveau scolaire précédent. Ceci peut avoir pour effet de déresponsabiliser les intervenants éducatifs ultérieurs, tout en les privant d’une attention et d’outils nécessaires pour prévenir les décrochages scolaires et y remédier, notamment dans le secondaire. En second lieu, le modèle de Cunha & al. (2005) repose sur des données empiriques recueillies aux États-Unis, peu convaincantes pour les pays européens. Ensuite, elles ne conviennent pas pour tester le modèle général des auteurs, puisqu’elles ne rendent pas compte du développement des compétences mesurées dans le préprimaire et dont on aurait suivi l’évolution jusqu’au moins la fin de la scolarité secondaire (pas de suivi longitudinal long).

Enfin, pour saisir la portée du modèle proposé, il faut connaître la spécificité de l’enseignement préprimaire aux États-Unis. Les données internationales sur la fréquentation du préprimaire montrent que les traditions nationales divergent : alors que le taux de participation des enfants de moins de 4 ans est de

52,9 % aux États-Unis, il est en moyenne de 73,5 % dans les pays membres de l'Union européenne (EU-19, d'après OECD 2006, 266). Cette moyenne élevée s'explique à la fois par une implantation de longue date du préprimaire dans certains États-membres (Belgique, France, Italie, Espagne) et par de gros efforts de développement ces dernières décennies dans l'Union européenne, comme l'indiquent les données d'Eurydice sur l'évolution (1979-2002) des taux de fréquentation dans les établissements préprimaires à finalité éducative par les enfants de 4 ans (2005, 133).

L'affirmation selon laquelle l'enseignement préprimaire affiche le rendement le plus élevé sur les plans des résultats obtenus et de l'adaptation sociale des enfants ne se fonde pas sur des données empiriques dans les États-membres de l'Union européenne. Étant donné la diversité des taux nationaux de fréquentation du préprimaire, une politique commune de l'Union européenne ne peut être uniformément valable. Il faut souligner que les travaux évaluant l'impact des structures de garde précédant la scolarité obligatoire sont discordants. Si l'impact est globalement positif, il l'est plus sur l'adaptation sociale que sur le langage (Duru-Bellat 2003). Dans sa synthèse sur les inégalités sociales à l'école, Duru-Bellat indique aussi que les écarts sociaux peuvent s'accroître légèrement par la fréquentation de l'école maternelle, car, tous les enfants tirant profit d'une scolarisation précoce, les plus favorisés en profitent encore davantage.

Dans les pays de l'Union européenne, les données de la récente étude PIRLS (Mullis & al. 2003) portant sur les compétences en lecture des élèves du primaire, peuvent être convoquées pour étayer le débat. S'il ne s'agit pas de données longitudinales permettant de répondre à l'affirmation de la Communication, les questionnaires de contexte utilisés permettent de corrélérer les résultats en lecture et la durée de fréquentation du préprimaire. En moyenne, pour les pays de l'Union participant à l'enquête, la corrélation est inexistante (-0.14) entre la proportion d'enfants ayant fréquenté le préprimaire plus de deux ans et les résultats moyens en lecture en primaire. Pourtant, la fréquentation de structures préprimaires semble bénéfique aux plus faibles, puisque le taux de fréquentation des enfants de 4 ans de dispositifs d'enseignement préprimaires à finalité éducative (Eurydice 2002, 133) est positivement corrélé (0.41) au taux d'élèves atteignant au moins le 25^e percentile en lecture (Mullis & al. 2003, Eurydice 2002).

La faiblesse de l'argumentaire de la Commission ne doit cependant pas faire oublier l'importance de l'enseignement préscolaire. Elle souligne surtout l'insuffisance de la recherche sur les bénéfices à long terme de l'enseignement préprimaire dans l'Union européenne. Les recommandations de la Commission gagneraient à intégrer les politiques déjà mises en œuvre dans les États-membres. À ce titre, l'étude portant sur l'éducation et l'accueil des enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire réalisée par l'OECD (2001) relève des politiques convergentes. Le rapport note une tendance à l'extension des services vers au moins

deux ans de services subventionnés gratuits pour tous avant la scolarité obligatoire. La centration sur ce point des mesures financières proposées par la Commission, ne ferait que renforcer des politiques en cours, au détriment de la scolarité obligatoire pour laquelle la Commission préconise peu. Le rapport de l'OCDE (2001) indique que les préoccupations actuelles privilégient la qualité des services, en raison du manque de cohérence des politiques et des services visant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, du manque de formation de certains personnels, de la tendance pour les familles à faibles revenus à avoir des services moins bons.

Plus qu'une attribution prioritaire des ressources, il faut chercher, pour le préprimaire, plus d'efficacité via la coordination des politiques et des services et affecter les moyens disponibles à la formation initiale et continuée des personnels, l'amélioration de leur statut et salaires, de meilleurs services pour les enfants les moins favorisés, passant notamment par le travail avec les familles. La définition de documents cadres et d'objectifs pédagogiques centrés sur le développement global de l'enfant devrait permettre de fixer les standards et d'évaluer leur atteinte pour un meilleur pilotage des systèmes d'éducation de la petite enfance. Le rapport de l'OCDE (2001) met aussi en garde contre des mesures décentralisées qui ne limiteraient pas les variations dans l'accès et la qualité des services. Enfin, il pointe la nécessité d'une harmonisation internationale de recueil de données concernant ce niveau.

La nécessité d'investir en faveur des enfants provenant des familles les plus défavorisées est reconnue. Ce constat appelle cependant une réflexion sur la manière d'aider les populations fragilisées, sans les stigmatiser ou les culpabiliser quand, malgré l'aide accordée, elles ne parviennent pas aux résultats escomptés. Les politiques d'éducation prioritaires peuvent parfois se révéler décevantes, pour de multiples raisons, dont le fait qu'elles ne disposent pas toujours réellement des moyens en principe accordés, notamment, parce que les enseignants les plus aguerris sont affectés ailleurs ou choisissent des établissements fréquentés par des élèves moins fragilisés. Un autre handicap provient de l'absence d'évaluations sérieuses prenant en compte à la fois les problèmes en amont (ciblage des publics, définition et sélection des programmes, affectation des moyens humains et matériels...) et la manière dont sont mises en place, sur le terrain, ces actions (Slavin & Fashola 1998, Wang, Haertel & Walberg 1998).

Enseignement primaire et secondaire

La communication de la Commission réserve une place relativement limitée à l'étude de l'efficacité et de l'équité lors de la scolarité obligatoire qui devrait être l'objet de toute sa vigilance. En effet, une partie des enfants, notam-

ment ceux des milieux les moins favorisés, n'a effectivement accès qu'à la scolarité obligatoire et la recherche a montré que des structures et des pratiques pédagogiques différentes peuvent produire des résultats différents, tant en termes d'efficacité que d'équité (Elley 1992, Mullis & al. 2003, 2004a, 2004b).

Pour la scolarité primaire, la Commission ne mentionne aucune analyse, ne prévoit aucune mesure. Or les données d'études internationales montrent que les pays divergent déjà, tant en termes de rendement moyen que d'inégalités sociales, entre les sexes ou de proportion d'élèves atteignant un certain seuil de compétences, dès le primaire.

À cet égard, on pourrait mettre en parallèle le modèle cumulatif et multiplicateur des compétences acquises proposé par la Commission avec un modèle cumulatif et multiplicateur des inégalités. Ainsi par exemple, l'effet du milieu social sur le rendement scolaire, qui peut être tenu en début de scolarité et sur une année, est incorporé progressivement au niveau scolaire, qui est l'ingrédient principal de la progression au degré ultérieur. Autrement dit, les inégalités sociales qui se sont mises en place à un moment ont un effet pérenne, par l'intermédiaire du niveau atteint à l'entrée dans l'année suivante (Duru-Bellat, 2003). La recherche en sciences de l'éducation (Demeuse, Crahay & Monseur 2001, 2005, Crahay 2000, Demeuse & Baye à paraître) a montré combien les structures éducatives pouvaient renforcer ces inégalités à tous les degrés de la scolarité, puisque tous les mécanismes de sélection explicites ou implicites instaurés ou non contrôlés par les systèmes éducatifs peuvent produire cet effet.

Parmi les mécanismes implicites, citons le regroupement des élèves dans des classes homogènes. Si cette pratique peut être favorable aux élèves les plus compétents, elle nuit gravement aux élèves les plus faibles en les plaçant dans des conditions souvent moins favorables –en termes de climat de travail, d'attentes des enseignants, de temps consacré effectivement à l'apprentissage. Or il s'agit là de facteurs d'efficacité pédagogique (Scheerens 2000) : ce que gagneraient les élèves faibles à la généralisation de classes hétérogènes est de l'ordre de deux fois plus que ce que les forts y perdraient. L'hétérogénéité des classes apparaît la solution la plus efficace pour optimiser les progrès des plus faibles, sans obérer proportionnellement les progrès des plus forts (Crahay 2000, Duru-Bellat 2003).

Certains pays de l'Union européenne se caractérisent aussi par de fortes différences entre établissements. Souvent, ces derniers sont bien plus inégaux que les élèves qu'ils accueillent (Coleman 1966, OCDE 2004, Grisay 2006). Un marché d'établissements de plus en plus diversifié est vecteur de ségrégation sociale. Les résultats de l'évaluation internationale PISA 2000 indiquent que la grande majorité des pays les plus performants en lecture font montre d'un grand degré d'homogénéité de performances entre établissements (OECD 2005), ce qui incite à poursuivre simultanément les objectifs d'équité et d'efficacité.

Parmi les mécanismes explicites générant des inégalités sociales, citons la pratique du redoublement, encore possible dès le primaire et davantage encore au secondaire dans certains États-membres (Eurydice 2005). Dans sa synthèse sur l'échec scolaire, Crahay (1996) a montré que le redoublement est à la fois inefficace, puisqu'il ne permet pas aux élèves de combler leur retard, et inéquitable, car il est socialement et sexuellement marqué.

D'autres mécanismes structurels peuvent renforcer les inégalités à certains moments clés du système éducatif : les transitions (entre niveaux d'enseignement, filières, options...) sont susceptibles de renforcer les disparités entre élèves (Boudon 1973). En particulier, l'accumulation régulière des inégalités s'accélère lors du passage du primaire au secondaire inférieur (Sammons 1995, Duru-Bellat 2002), à tel point qu'en deux ans, autant d'inégalités sociales se créent que pendant toute la scolarité primaire (Duru-Bellat 2003). Par le jeu des filières et des options, les élèves de milieux défavorisés se voient offrir des programmes plus concrets. Les enseignants visent plus avec eux la motivation que les contenus, ont des attentes moins élevées à leur égard, des représentations plus négatives qui peuvent créer des "prophéties autoréalisatrices" ou effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson 1971).

La Commission met en avant le caractère inefficace et inéquitable de filières précoces. La recherche confirme qu'une longue période de tronc commun avant toute sélection est moins sélective socialement (Crahay 2000, OCDE 2005) et évite le piège de la "démocratisation ségrégative" dénoncé par Merle (2000). Assurer la réussite de tous impose d'empêcher un système à plusieurs vitesses dans lequel certains élèves seraient amenés à poursuivre un enseignement valorisé tandis que d'autres, ayant accumulé du retard, seraient réorientés vers des écoles ou filières d'éducation spéciale distinctes. Cela pose à la fois le problème de la valorisation des filières, de l'orientation scolaire et de la place d'un enseignement spécialisé, séparé plutôt qu'intégré au système ordinaire.

À côté des pays scandinaves qui ont adopté des politiques volontaristes menant à la fois à une grande efficacité et une grande équité des résultats cognitifs, citons l'exemple récent de la Pologne, qui a modifié en profondeur ses structures éducatives, a allongé le tronc commun et réduit les inégalités sociales de performances à 15 ans, tout en élevant le niveau moyen (OCDE 2004).

Si toutes les différenciations implicites et explicites produisent de l'inégalité et souvent de l'inefficacité, c'est notamment parce qu'elles font intervenir le choix de parents inégalement informés et inégalement capables d'investir financièrement. Les moments de bifurcations et les paliers de la scolarité sont autant d'occasions d'(auto)sélection socialement différenciée de la part des écoles, des élèves et de leurs parents. La Commission ignore dans la discussion sur l'efficacité et l'équité les stratégies des familles en fonction de leur situation sociale et ne prend pas position sur la forte inégalité de la liberté de choix. Or ces stratégies

doivent être prises en compte pour éviter un gâchis de talents. À cet égard, la proposition structurelle de la Commission, qui plaide pour la combinaison de l'autonomie locale et d'une responsabilisation centrale, doit être maniée avec beaucoup de prudence. En effet, "chaque fois que des possibilités de choix ont été introduites, elles sont utilisées avant tout par les familles de milieu aisé, notamment pour s'assurer que leur enfant sera bien scolarisé parmi les siens, dans une école pas trop hétérogène socialement ou ethniquement" (Duru-Bellat 2003, 60). Plus d'autonomie peut donc conduire à des choix stratégiques inégaux, selon la qualité d'information des usagers ou de formes d'autosélection familiale. La proposition d'augmentation de l'autonomie locale est interrogée par les comparaisons internationales du rendement scolaire. Celles-ci n'établissent pas de relation entre une plus grande autonomie des établissements et de meilleures performances des élèves (Duru-Bellat 2003, OCDE 2004). La supériorité de rendement des établissements autonomes et privés peut tenir de la composition socio-économique de leur public (OCDE 2005). Le renforcement de l'autonomie locale peut favoriser les disparités géographiques, offrant des conditions optimales pour que s'accroisse une offre différenciée de filières, d'options, d'établissements inégalement prestigieux.

La Commission fait peu de recommandations sur les structures et les pratiques pédagogiques. Elle identifie un seul mécanisme structurel à la fois inefficace et inéquitable : la différenciation précoce par le biais des filières. Or les systèmes éducatifs sont des systèmes complexes, où les acteurs saisissent toute opportunité de distinction stratégique (Demeuse, Crahay & Monseur 2001, 2005). Ces mécanismes, compréhensibles dans des systèmes discriminants où personne n'a intérêt à être du mauvais côté de la barrière éducative, doivent être pris en compte dans leur globalité pour favoriser l'efficacité et l'équité à l'échelle du système éducatif. Il est donc impératif de relever les mécanismes implicites et explicites de différenciation et d'anticiper les stratégies des acteurs, pour proposer des solutions efficaces.

Pour définir de bonnes pratiques, il importe d'identifier précisément les conditions dans lesquelles elles s'avèrent efficaces, tant pour accroître le niveau moyen des apprentissages que pour réduire les disparités entre élèves et limiter l'échec des plus faibles. Il convient de mettre à l'étude des protocoles qui permettraient d'identifier ces pratiques et leurs conditions de généralisation en impliquant des spécialistes des méthodes de recherche en éducation. La Commission devrait davantage soutenir des recherches observant et analysant des pratiques en classe et évaluant leurs résultats. Ce soutien implique aussi l'aide à la diffusion de telles pratiques.

Enseignement supérieur

Les constats présentés dans le document de travail préparatoire de la Commission (SEC(2006) 1096) indiquent à juste titre que la massification de l'enseignement supérieur n'a pas été accompagnée de sa démocratisation : les jeunes issus de familles défavorisées sont toujours désavantagés en termes d'égalité d'accès et, par conséquent, d'obtention des titres correspondants. En outre, ceux qui accèdent à l'enseignement supérieur ne choisissent pas les orientations les plus rentables et ont tendance à abandonner plus vite en cas d'échec. Cette situation est autant préjudiciable en termes d'efficacité que d'équité, puisqu'il y a gaspillage de talents déterminé par des caractéristiques intrinsèques des individus.

La massification de l'enseignement supérieur étant un phénomène récent, ce constat peut paraître logique : ce sont les familles les plus favorisées qui continuent à se placer le mieux lorsque se généralise l'accès à un degré d'enseignement traditionnellement réservé à une élite. Même sans tenir compte du caractère récent de l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur, ce phénomène est cohérent par rapport aux autres niveaux : les filières, options ou établissements les plus prestigieux sont sélectionnés et sélectionnent prioritairement un public favorisé. Le supérieur est pourtant désigné, plus que les autres, comme inéquitable, en raison de l'inéquitable distribution des ressources financières collectives qu'il mobilise. Le raisonnement est simple : la collectivité contribue au financement d'un bien éducatif dont les plus favorisés sont les bénéficiaires. Ce caractère injuste est seulement contredit si on tient compte des externalités positives que produisent les plus diplômés, notamment en termes d'innovation et de productivité. Ce constat peut être dressé, mutatis mutandis, pour le secondaire, mais la contribution personnelle des bénéficiaires est envisagée comme un moyen de rendre le système plus équitable. Ce qui peut se justifier davantage qu'à d'autres niveaux, si on tient compte de l'inégale répartition de leurs coûts relatifs (EGREES 2005, 175).

Si les constats de la Commission peuvent être partagés, les solutions proposées sont à interroger. La généralisation des droits d'inscription, même accompagnée de mesures d'aides aux moins nantis sous la forme de prêts risque de rendre l'enseignement supérieur encore plus inégalitaire. Les droits d'inscription introduisent des mécanismes de marché censés favoriser une saine pression au sein du système (SEC-2006 1096, 25) conduisant à une plus grande qualité d'enseignement et à une plus grande motivation à la réussite des élèves (augmentation de la présence aux cours, diminution des taux d'échec). Or, comme le reconnaît la Commission, les données manquent totalement en Europe pour étayer ces arguments alors que ce moyen peut entraîner les conséquences inverses. Ainsi, les pays de l'Europe du Nord, qui recouraient aux prêts dans l'enseignement supérieur ont constaté que les étudiants préféreraient financer leurs études par du travail

rémunéré. Le travail étudiant ayant tendance à prolonger la durée des études, ces pays ont finalement augmenté la part des bourses (Eurydice 1999).

Bayenet & Demeulemeester (2005), dans leur revue de la littérature sur les politiques publiques de financement de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE, invoquent trois arguments pour préférer les bourses aux prêts et aux droits d'inscription : i) la non-existence d'études sur les effets de ces politiques en termes de choix de programmes et de durée des études, ii) la difficulté de déterminer l'incidence des obligations de remboursement et iii) l'exemple des pays de l'Europe du Nord confrontés aux résultats d'une politique privilégiant les prêts.

Enseignement et formation professionnelle

La Commission regroupe dans une même section l'enseignement et la formation professionnels dispensés dans le cadre de l'enseignement secondaire ou dans celui des programmes pour adultes. Ce regroupement non conventionnel est intéressant, puisqu'il souligne la nécessité d'améliorer la qualité de toute formation liée au marché du travail. La Commission reconnaît que certaines formations professionnelles comportent des impasses, qu'il s'agisse de l'enseignement professionnel secondaire qui n'assure pas l'accès à l'emploi et à la formation ultérieure ou des programmes pour adultes à destination des moins qualifiés.

Pour améliorer la situation, la Commission propose deux démarches. La première consiste à renforcer les partenariats entre secteurs publics, privés et partenaires sociaux. La seconde est l'adaptation des programmes de formation aux besoins des employeurs. Si le dialogue entre le secteur du marché du travail et celui de l'enseignement et de la formation professionnels doit être conforté, il ne faut pas nourrir l'illusion que cette collaboration garantit une meilleure efficacité des systèmes d'éducation et de formation. Une trop forte adéquation des programmes de formation à des besoins ponctuels du marché du travail peut mener, en période de récession, à une forte inadéquation entre les compétences spécifiques acquises et les nouveaux besoins du marché du travail. En outre, la Commission souligne la difficulté à convaincre le secteur privé de financer la formation professionnelle, dès que celle-ci n'est pas en relation avec les besoins de l'entreprise. Cette réflexion plaide pour que le secteur public conserve un rôle important de promotion sociale des travailleurs, surtout les moins formés, de manière à permettre l'acquisition soit de compétences génériques, non directement en rapport avec l'emploi occupé, soit de compétences permettant d'acquérir une meilleure position sur le marché de l'emploi.

Action de l'Union européenne

Une collaboration internationale entre pays de l'Union européenne est indispensable. Leur destinée commune les pousse à collaborer à la définition des objectifs à atteindre et des méthodes pour les évaluer. Sur les méthodes, la Commission recommande l'échange de bonnes pratiques et reconnaît la responsabilité particulière des États-membres. Il est illusoire d'imaginer que des méthodes identiques produiront des résultats identiques dans des conjonctures historiques, culturelles, économiques et éducatives différentes. Pour être utile, la coopération entre États doit favoriser l'évaluation de pratiques prometteuses en envisageant leur efficacité, leur capacité à accroître l'équité et les conditions de leur transfert ou de leur généralisation.

La Commission voit dans l'amélioration de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs une source de mobilité des personnes. La mobilité est-elle entendue comme un résultat corollaire ou un objectif visé ? Ce n'est pas clair. S'il s'agit d'un objectif, il convient de le questionner. De quelle mobilité veut-on faire bénéficier les personnes : d'un palliatif des problèmes d'emplois régionaux qui ne résout rien ; d'une mobilité centrée sur l'emploi ; sur les échanges entre citoyens ? Dans tous les cas, il faut s'interroger sur la valeur ajoutée d'un investissement visant la mobilité. Il semble plus important de souligner celle d'un investissement centré sur le développement des compétences de base de tous, y compris et prioritairement des moins favorisés et des moins qualifiés. Il faut aussi interroger les conditions de la mobilité des étudiants, repenser la juste allocation des bourses d'échanges et leurs montants, car ces derniers ne permettent pas un accès équitable à des formations dans d'autres États-membres. Sans un rééquilibrage, le fossé entre des étudiants aisés et mobiles et des étudiants moins favorisés et moins mobiles bien qu'ayant accédé à l'enseignement supérieur va s'amplifier d'autant que la mobilité comptera pour l'emploi. La mise en place de centres d'excellence d'enseignement et de formation, plutôt qu'un service universel, accessible sur l'ensemble du territoire de l'Union, s'il n'est pas couplé à des aides réellement proportionnées aux coûts générés par cette mobilité, conduira à renforcer les disparités régionales et les écarts entre les individus selon leurs ressources propres.

La Commission conclut sur la priorité à donner à l'équité et à l'efficacité des systèmes éducatifs européens. Les remarques liminaires sur la nécessaire précision de la définition de ces concepts résonnent ici avec force. La culture d'évaluation et d'échanges doit être développée pour parvenir à ces objectifs. La Commission la prévoit uniquement dans le domaine de l'enseignement préprimaire, alors qu'elle devrait concerner tous les niveaux d'enseignement. L'enseignement et la formation doivent être conçus comme un ensemble en connexion avec les autres secteurs économiques et sociaux. Des politiques plus vastes visant

à réduire les inégalités de condition de vie et de sécurité économique sont nécessaires pour augmenter l'égalité des chances (Shavit & Blossfeld 1993). Une cohérence des politiques et de leur évaluation doit être recherchée. L'évaluation des politiques, la valorisation des travaux déjà menés sous l'égide de la Commission (par exemple les réseaux EURYDICE, le Network of experts in Social Sciences of Education and training –www.nesse.fr–, le GERESE –www.schoolequity.eu) doit être effectuée. Une politique ambitieuse et multilingue de valorisation des résultats de la recherche européenne en sciences de l'éducation doit être mise en place. Si l'économie de l'éducation constitue une discipline relativement structurée qui partage des méthodes communes, il n'en va pas de même des autres sciences sociales, dont les financements nationaux et internationaux sont en outre modestes. Il importe de soutenir le développement d'une approche cumulative, en mettant en place ou en soutenant le développement de centres de recherche européens sur l'éducation et la diffusion des savoirs, dans une perspective interdisciplinaire.

Références bibliographiques

- BAYE A., DEMEUSE M., MONSEUR C. & GOFFIN C. 2006 *A Set of Indicators to measure Equity in 25 European Union Education Systems*, Bruxelles, Rapport remis à la Commission européenne, Direction générale "Éducation et Culture"
- BAYENET B., DEMEULEMEESTER J.-L. 2005 Politiques publiques de financement de l'enseignement supérieur : une tentative d'évaluation, in Demeuse M., Baye A, Straetent M.-H. & Nicaise J. 2005 *Efficacité et équité des systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck
- BOUDON R. 1973 *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin
- COLEMAN J.S. 1966 Equal schools or equal students ? *The Public Interest*-4, 70-75
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES 2003 *Investir efficacement dans l'éducation et la formation: un impératif pour l'Europe*, Communication de la Commission (COM(2002)779 final), Bruxelles, CCE
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES 2006 Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation* (COM(2006)481 final), Bruxelles, CCE, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_fr.pdf
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES 2004 et sq. Commission staff working paper, *Progress towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks*, Bruxelles, CCE
- CONSEIL EUROPÉEN 2000 *Conclusions de la Présidence*, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 (DOC/00/8)
- CRAHAY M. 1996 *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck
- CRAHAY M. 2000 *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck

- CUNHA F., HECKMAN J., LOCHNER L. & MASTEROV D. 2005 Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. *IZA Discussion Paper-1675*. <http://ssrn.com/abstract=766744>
- DEMEUSE M. & BAYE A. 2007 Medir y comparar la equidad de los sistemas educativos en Europa, in Sancho Gargallo M.A. & De Esteban Villar M. *Libertad, Calidad Y Equidad en Los Sistemas Educativos (Buenas prácticas internacionales)*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Fundación Europea Sociedad y Educación, 69-92
- DEMEUSE M. & BAYE A. (sous presse) Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe, in Soguel N. & Jaccard P. (eds.), *Educational Systems and the Challenge of Improving Results: Explaining and Enhancing Performance and Equity*, Dordrecht, Springer
- DEMEUSE M., BAYE A., STRAETEN M.H., NICAISE J. & MATOUL A. (eds) 2005 *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université
- DEMEUSE M., CRAHAY M. & MONSEUR C. 2001 Efficiency and Equity, in Hutmacher W., Cochrane D., Bottani N. *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht, Kluwer, Academic Publishers
- DEMEUSE M., CRAHAY M. & MONSEUR C. 2005 Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ?, in Demeuse M., Baye A., Straeten M.H., Nicaise J. & Matoul A. (eds) 2005 *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 391-410
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école. Genèses et mythes*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. 2003 *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris, UNESCO-Institut international de planification de l'éducation
- EGREES European Group for Research on Equity in Educational Systems 2005 Equity in European Educational Systems: a set of indicators, *European Educational Research Journal*, volume IV Number 2, 1-151
- ELLEY W.B. ed. 1992 *How in the World do Students Read ?*, Hamburg, Grindeldruck GMBH
- EURYDICE 1999 L'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur en Europe, Tendances et Débats, *Questions clés de l'éducation-1*, Bruxelles, Commission européenne
- EURYDICE 2002 *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, Bruxelles, Commission européenne
- EURYDICE 2005 *Chiffres clés de l'éducation en Europe*, Bruxelles, Commission européenne
- GRISAY A. 2006 Que savons-nous de l'"effet établissement" ?, in Chapelle G. & Meuret D. eds, *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 215-230
- MERLE P. 2000 Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population-55-1*, 15-50
- MEURET D. 2001 School Equity as a Matter of Justice, in Hutmacher W., Cochrane D. & Bottani N. eds *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers
- MULLIS I, MARTIN M., GONZALEZ E. & KENNEDY A. 2003 *PIRLS 2001 International Report. IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*, Chestnut Hill, Boston College
- MULLIS I.V.S., MARTIN M.O., GONZALES E.J. & CHROSTOWSKI S.J. 2004a *TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, Chestnut Hill MA, Boston College

- MULLIS I.V.S., MARTIN M.O., GONZALES E.J. & CHROSTOWSKI S.J. 2004b *TIMSS 2003 International Science Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, Chestnut Hill MA, Boston College
- OCDE 2004 *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*, Paris, OCDE
- OECD 2001 *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*, Paris, OECD
- OECD 2006 *Education at a Glance, OECD Indicators 2006*, Paris, OECD
- OECD 2005 *School Factors Related to Quality and Equity. Results from Pisa 2000*, Paris, OECD
- REEZIGT G.J. ed. 2001 *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project*, Institute for Educational Research, University of Groningen, (Groningen) GION
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. 1968 *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart and Winston
- SAMMONS P. 1995 Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress : a longitudinal analysis of student achievement over 9 years, *British Educational Research Journal*-21-4, 465-485
- SCHEERENS J. 2000 *Improving school effectiveness*, Paris, UNESCO
- SHAVIT Y. & BLOSSFELD H. 1993 *Persistent Inequality*, Boulder, Westview Press
- SLAVIN R.E. & FASHOLA O.S. 1998 *Show Me the Evidence ! Proven and Promising Programs for America's Schools*, Thousand Oaks, Corwin Press
- WANG M.C., HAERTEL G.D. & WALBERG H.J. 1998 *Models of Reform: A comparative Guide. Educational Leadership*, April
- WÖBMAN L. & SCHÜLTZ G. 2006 *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>

Évolutions personnelles sur parcours obligé : stagiaires enseignants en formation, représentations et premiers pas dans le métier

PATRICK DUBOIS

UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-INRP)

IUFM de Bourgogne

9 rue de Flacé, 71000 MÂCON

RACHEL GASPARINI

Groupe de Recherche Sociologique Lyon 2-ENS (UMR 5040)

et UMR Éducation & Politiques (Lyon 2-INRP)

IUFM de Lyon,

5 rue Anselme, 69317 LYON cedex 04

GÉRARD PETIT

IUFM de Bourgogne,

9 rue de Flacé, 71000 MÂCON

L' éloge de la pratique et la critique de la théorie font partie des discours attendus dans les formations professionnelles (Blanchard-Laville 2001, Dubet 2002, Peyronie 1998, Perrenoud 2000) et ce de manière internationale (Baillauquès & Breuse 1993). Concernant la formation en Institut Universitaire de formation des Maîtres (IUFM), ces discours prennent une tournure particulière, notamment parce que les savoirs liés à l'enseignement souffrent d'un manque de légitimité, contrairement à d'autres domaines comme la médecine ou le droit (Tardif, Lessard & Gauthier 1998). Les propos critiques des stagiaires, régulièrement rapportés par les médias français, tendent à faire croire qu'il y a consensus chez eux sur les éléments de la formation à conserver et ceux à éliminer. Rien n'est moins sûr. Ainsi, en arrivant à l'IUFM, les stagiaires sont déjà travaillés par des procès de socialisation multiples (Lahire 1998), qui viennent interférer diversement avec l'expérience subjective qu'ils ont de leur formation et des éléments qu'ils souhaiteraient y trouver. Cependant, ces réappropriations individuelles ne signifient pas la disparition des normes dans la formation enseignante. L'objet de cet

article est précisément d'observer comment s'opèrent à l'échelle individuelle des articulations différenciées de cette tension : d'un côté, des individus avec des trajectoires passées, des expériences parallèles ; de l'autre, une institution de formation qui, tout en offrant, comme d'autres formations professionnelles, une préparation au métier caractérisée partiellement par une socialisation scolaire, vise un public de novices appelés eux-mêmes, prochainement, à perpétuer le mode scolaire de socialisation. Ils y sont soumis autant que leurs élèves, à travers les savoirs scolarisés dans les manuels qu'ils utilisent, leurs préparations écrites, les emplois du temps qu'ils organisent, l'observation de règles codifiées dans les circulaires officielles, les évaluations régulières (Vincent 1980).

Cet article s'appuie sur une recherche menée auprès de professeurs d'école (Pe2) et de professeurs en éducation physique des lycées et collèges (Plc2-EPS) stagiaires (2^e année) dans un IUFM (Dubois, Gasparini & Petit 2005). Le recueil des données s'est effectué en 2001-2002, par un questionnaire rempli en début et en fin d'année (77 Pe2, 16 Plc2-EPS) et un entretien de fin d'année (16 Pe2, 4 Plc2-EPS).

Une plainte uniforme, des attentes disparates

Le discours des enquêtés ne présente pas une frontière toujours très nette entre ce qu'ils désignent par théorique et par pratique, le même savoir pouvant être dit théorique, du fait de son degré de formalisation, du lieu où il s'énonce ou du statut professionnel de son locuteur, ou pratique, parce qu'il prend pour objet le métier dans son fonctionnement quotidien (Blanchard-Laville 2001). Si bien que lorsque certains voudraient "plus de théorie" là où d'autres en voudraient moins (Rayou & van Zanten 2004), on n'est jamais sûr qu'ils parlent de la même chose. La dichotomie entre pratique et théorie renvoie souvent, en fin de compte, à ce qui sert ou ne sert pas (ce qui me concerne ou ce qui est trop général pour concerner ma pratique), mais aussi au statut de celui qui est à la source de la formation (formateur de terrain contre formateur considéré comme théorique) et au lieu d'exercice de celle-ci (en salle ou sur le terrain) : les mêmes propos appréciés de la part d'un instituteur maître formateur sous forme de conseils en situation sont peu écoutés s'ils émanent d'un enseignant faisant cours en salle.

Les revendications de moins de théorie et de plus de pratique, pour générales et imprécises qu'elles soient, expriment cependant la demande d'une prise en compte dans la formation professionnelle des dimensions artisanales du métier (tours de main, savoir-faire, routines, recettes qui marchent...). En cela, nos enquêtés paraissent proches des nouveaux professeurs interrogés par Rayou & van Zanten (2004), qui font preuve de davantage de pragmatisme et d'une vision plus désacralisée de la fonction que leurs aînés. De nombreux travaux actuels sur le

métier enseignant (Chartier 1998, Durand 1996, Gauthier 1997, Tardif & Lessard 1999) soulignent l'intelligence rusée qu'il requiert en situation, proche de la "mètis" des Grecs (Detienne & Vernant 1974). L'admiration toujours très forte de nos enquêtés pour les praticiens de terrain (maîtres formateurs, conseillers pédagogiques, collègues...) traduit également le désir de reconnaître la dimension affective et intuitive des interactions en classe (impression d'avoir trouvé sa vocation, plaisir à être avec les élèves, intérêt pour leur singularité, vécu de moments magiques où les élèves comprennent ce qui leur est enseigné sans qu'on sache expliciter pourquoi...). Or ces réalités du métier, peu verbalisables, mais importantes à leurs yeux, leur paraissent escamotées par une formation qui, sous l'influence d'un vaste courant international d'origine nord-américaine vulgarisé sous la figure du "praticien réflexif" (Schön 1994), vise à "professionnaliser" l'enseignement davantage par l'intégration de savoirs universitaires, la construction de compétences regroupées en référentiels, l'incitation à la réflexivité que par l'imitation de savoirs d'expérience (Tardif, Lessard & Gauthier 1998).

De la socialisation en IUFM

La théorie du mode scolaire de socialisation est-elle suffisante pour décrire les processus d'apprentissage de la formation enseignante, où se mêlent une dimension scolaire et une dimension pratique ? Elles se différencient selon trois plans. D'abord, l'école propose des savoirs décontextualisés des situations pratiques, objectivés dans et par l'écriture. À l'opposé, de nombreux savoir-faire mis en œuvre dans l'exercice d'un métier sont transmis au cours de la pratique elle-même, oralement et visuellement, sans recours à la formalisation écrite. La transmission est alors incorporée à l'activité elle-même, l'apprentissage ne pouvant se faire que sous la forme d'une mimesis (Lahire 1993, 41). Ensuite, les savoirs scolaires sont soumis à des procédures de codification qui les constituent en disciplines et les organisent méthodiquement pour les rendre scolairement transmissibles. Ils peuvent être issus de savoirs scientifiques, transposés didactiquement ou construits artificiellement pour les besoins mêmes d'autres enseignements : la grammaire en offre un exemple, matière "historiquement créée par l'école elle-même, dans l'école pour l'école" (Chervel 1988, 66). Les produits scolaires forment ainsi ce que Demailly définit comme un "lait régulièrement composé de quatre éléments : 1) des contenus explicites (exposables, avec une bonne forme) ; 2) des techniques de motivation ; 3) une batterie d'exercices ; 4) un appareil d'évaluation" (1991, 250). Enfin, la transmission scolaire des savoirs s'effectue dans un lieu et un temps distincts de ceux relevant des sphères professionnelles et familiales. Delbos & Jorion (1984) ont analysé les conditions de transmission des savoirs pratiques dans des familles liées aux métiers de la mer :

l'enfant connaît ses premières expériences "professionnelles" du fait qu'il participe à un travail familial, il n'est pas considéré comme un "apprenti" mais il est une "aide" évidente (on ne peut pas rester à "rien faire"). Il acquiert des techniques et des savoirs non explicités, mais aussi toute une cosmologie, une représentation du monde liée à la profession. Certes, tous les métiers ne se transmettent pas dans la famille, mais on peut se demander si les enfants ne retiennent pas toujours quelque chose de l'expérience du travail de leurs parents (en termes de "savoir-dire" et de "savoir-vivre"), même s'ils n'accèdent pas directement au "savoir-faire" (c'est-à-dire aux conditions pratiques d'exercice du métier).

Cependant, la dichotomie théorique mode scolaire / mode pratique d'apprentissage ne s'observe pas sur le terrain sous une forme aussi simple, contrairement à ce que pourrait laisser penser l'approche spontanée des stagiaires. À l'IUFM, le mode scolaire d'apprentissage ne se limite pas à la diffusion sous une forme magistrale de savoirs formels, validés scientifiquement ou non : nombre de formateurs en salle évoquent des expériences de terrain, ont recours à des anecdotes pour illustrer leurs propos, donnent des tuyaux, des astuces, des exemples de séquences-séances, s'appuient sur les questions ou les témoignages des stagiaires, montrent des vidéos de classes en situation, etc. De son côté, le mode pratique d'apprentissage n'est pas complètement étranger à des références théoriques au moins implicites, ni au mode scolaire d'apprentissage (par exemple, les fiches de préparation sont organisées rationnellement, par écrit, avec une progression logique en lien avec les programmes, le niveau des enfants ; ces fiches sont évaluées, rectifiées par l'enseignant, etc.). Dans un autre domaine professionnel, la formation des bergers, Tolley (2004) souligne les limites des interprétations de Delbos & Jorion, qui différencient trop nettement la transmission formelle des savoirs (lors de moments prévus, comme les cours ou les stages, dans des institutions notamment scolaires) de leur transmission informelle (acquisition de savoirs et savoir-faire à l'occasion du travail, comme "bénéfice secondaire" de celui-ci).

La théorie du mode scolaire de socialisation n'est donc pas inadéquate pour décrire la formation en IUFM mais, transposée à la formation professionnelle enseignante, elle intègre les dimensions pratiques du métier, par exemple dans les mises en formes théoriques et rhétoriques autour des modèles de la socio-construction des savoirs et du praticien réflexif, même si la formation se déploie selon des modalités très variables, parfois antinomiques, et qu'on ne sait pas toujours dans quelle mesure l'IUFM socialise à un métier ou à l'IUFM lui-même. Cette combinaison complexe permet de comprendre en quoi la figure du praticien réflexif n'est pas exempte d'ambiguïtés, puisqu'elle appelle à une responsabilisation sous forme d'injonction à l'autonomie, lors même que les enseignants demeurent entourés de normes. Les plaintes des stagiaires contre les aspects trop scolaires de l'IUFM, plus présentes chez les Pe2 que chez les Plc2-EPS, en adéquation avec les résultats de Charles & Clément (1997), ne sont donc pas à inter-

prêter comme une mise en cause du mode scolaire de socialisation, mais comme une résistance à sa variante la plus directive. Nos enquêtés perçoivent en effet une contradiction entre, d'un côté, certaines formes d'enseignement (des cours trop "magistraux" éloignés de la démarche constructiviste qu'on leur demande d'adopter, des formateurs peu ouverts à la discussion de ce qu'ils énoncent, l'"infantilisation" des stagiaires, considérés comme des élèves et non comme des collègues, l'utilisation de l'évaluation comme instrument de pression), des contraintes horaires qui leur donnent l'impression d'être dépossédés de leur temps (un contrôle strict des absences, l'imposition de changements de dernière minute dans les emplois du temps) et, d'un autre côté, l'injonction permanente à la responsabilisation de soi dans le cadre d'une formation d'adultes, l'incitation à des retours réguliers sur soi et ses pratiques dans la perspective de leur amélioration. Cette expérience qu'ils vivent en formation est d'autant plus forte qu'ils paraissent se distinguer de la génération des stagiaires rencontrés par Mosconi (1990), qu'elle décrivait traversant une crise en trois dimensions : séparation d'avec l'institution de formation et changement de statut (l'élève devient enseignant), déplacement des investissements relationnels (vers les élèves, collègues, parents, responsables hiérarchiques), passage de la personne jeune vers la position d'adulte responsable. Les stagiaires interrogés dans l'enquête sont déjà porteurs d'expériences variées (professionnelles, bénévoles, universitaires). Leur entrée dans le métier ne se caractérise plus comme une transition brusque entre l'école et le monde enseignant : ils ont connu parfois d'autres univers professionnels, ont fréquemment vécu une expérience d'enseignement, ont déjà assumé des responsabilités sociales et présentent un profil plus proche de l'adulte que du jeune. De plus, ils semblent peu déstabilisés par le passage de l'investissement intellectuel dans une/des disciplines(s) choisie(s) à son/leur enseignement : les Pe2 sont préparés depuis le concours à l'idée d'enseigner plusieurs matières et d'y consacrer les efforts pédagogiques et didactiques nécessaires ; les Plc2-EPS sont habitués à travers les animations sportives à la vulgarisation de leur discipline et sont outillés didactiquement et pédagogiquement lors de leur formation universitaire antérieure.

La valorisation de la variante la plus responsabilisante de la forme scolaire, dans la formation en IUFM comme dans le face-à-face enseignants-élèves, pourrait être expliquée par la marge d'initiative importante qu'elle accorde, la stimulation qu'elle offre contre l'ennui résultant d'activités trop répétitives (Barrère 2003). Mais cette responsabilité est aussi parfois source d'anxiété chez les nouveaux enseignants, qui ne voient pas toujours quelles sont les pratiques attendues, qui sont fatigués d'être "eux-mêmes" (Erhenberg 1998) tout en cherchant à correspondre aux normes de l'institution. Il n'est donc pas étonnant qu'aucun des enquêtés, même ceux qui paraissent les plus assurés, n'entre dans le métier sans inquiétude, ce qui explique la réassurance chaleureuse qu'ils recherchent

auprès des formateurs, des professionnels ou des pairs. Cette inquiétude, plus ou moins vive selon les sujets, n'est aucunement prédictive de difficultés éventuelles dans la profession enseignante : on peut même dire que si le sujet peut trouver en lui les éléments pour la dominer –éviter qu'elle conduise à une peur panique inhibitrice–, elle préfigure une évolution positive dans un métier où l'implication forte de soi est corrélative de l'investissement professionnel. Il est possible que le paradigme actuellement dominant du praticien réflexif contribue à nourrir cette inquiétude, en incitant à ne pas imputer aux situations les causes d'un échec, mais à interroger aussi ses propres attitudes ou manières de faire pour éventuellement travailler à les modifier. Par exemple, le fait de rapporter les problèmes d'autorité à la personne même de l'enseignant et ses pratiques peut favoriser une sous-estimation des données d'ordre sociologique, pourtant importantes pour comprendre nombre de situations scolaires (Dubet 2000) : l'école n'a plus le monopole de la culture, les élèves vivent une désillusion face à la protection que pouvaient offrir auparavant les études pour accéder à une profession, les relations d'autorité ont évolué, les élèves se sentent autorisés à contester plus directement leurs enseignants, les formes de violence ou d'humiliation que ceux-ci pourraient exercer, officiellement prohibées, se sont raréfiées ou subtilisées. La résolution des difficultés rencontrées par les enseignants devient très personnelle, ce qui peut être gratifiant lorsque l'enseignant s'en sort bien, mais peut être personnellement très destructeur dans le cas contraire. Le risque de culpabilisation est dès lors plus important, à l'image de ce que vit l'individu dans nos sociétés contemporaines, sommé d'être responsable de sa vie et donc aussi de ses échecs éventuels (Kaufmann 2001). Dans cette perspective, une partie des explications concernant les situations rencontrées peut être occultée, relative à leur dimension socioculturelle.

Par ailleurs, l'idée même de réflexivité, entendue comme une réflexion intime sur soi et ses actes, peut conduire à malentendu : car les stagiaires accomplissent leur formation dans une institution où, légitimement, leurs aptitudes professionnelles sont développées et évaluées, y compris leur capacité réflexive, qui doit donc s'objectiver et en quelque sorte s'afficher au travers de procédures codifiées, telles le mémoire professionnel, les rencontres régulières avec l'équipe de formateurs au moment des stages, les groupes d'analyse de pratique, etc. Celles-ci sont régulées par un référentiel de compétences, qui fixe pour tous les membres de l'institution ce qu'on est en droit d'attendre des stagiaires en formation. Mais les attentes institutionnelles peuvent également se régler sur d'autres normes sociales plus implicites, celles relatives à la correction de la présentation de soi (habillement, maquillage, manière d'être...), de son langage, de son comportement avec les élèves et les adultes (collègues, hiérarchie, parents), etc., qui forment un maillage normalisateur discret des sociétés démocratiques, parallèlement à leur proclamation omniprésente de la liberté individuelle (Kaufmann 2001,

Martuccelli 2002). La réflexivité ouvre certes une marge d'autonomie indispensable pour l'exercice du métier, mais elle peut aussi être lue comme le moyen de renforcer l'autocontrôle de soi, corrélat nécessaire de cette responsabilité accrue (Elias 1991). Même s'ils ont tous connu l'école en tant qu'élèves, les stagiaires sont probablement inégalement préparés par leurs milieux familiaux et leurs expériences antérieures à cette "culture" globale propre au métier enseignant et aux images de soi qu'elle impose de maîtriser (Goffman 1973).

Face aux risques de contrôle, voire d'intrusion, que pourrait représenter cet usage public de la réflexivité dans le cadre de la formation en IUFM, les stagiaires ont évidemment appris à se protéger. Personne ne se dévoile totalement (sauf à faire preuve de naïveté). L'injonction à l'"authenticité" (Martuccelli 2004) dans les discussions avec l'équipe tutorale, les bilans, les temps d'analyse de séances filmées, vise en fait un épanouissement personnel mis au service d'une adaptation à un univers social bien particulier. Il ne s'agit pas d'une authenticité consistant à faire part réellement de ses impressions affectives personnelles, par exemple, de la connivence avec les élèves (certains enquêtés nous parlent d'"instants magiques", de moments heureux où on s'aperçoit dans leurs regards que les élèves ont compris ; dans un autre registre, un stagiaire évoque avec émotion son plaisir de voir ses anciens élèves à son mariage). Les enquêtés regrettent que ces moments vécus personnellement ne soient pas recevables dans leur formation, où ils s'exposeraient au risque de manque de professionnalisme, alors qu'ils font partie de la profession. Ils comprennent, pour les plus adaptés à IUFM, que si on leur demande de faire le plus sincèrement possible l'analyse de leurs pratiques, on ne peut cependant pas tout dire. Quelques-uns ont l'habileté de mettre en avant des difficultés mineures pour occulter des problèmes plus profonds car, en présence des formateurs, ne pas trouver de problèmes dans l'évaluation de ses pratiques pourrait paraître suspect. D'autres reproduisent artificiellement le langage officiel du praticien réflexif, sans en adopter véritablement la posture, comme Marianne (Pe2, antérieurement intervenante en musique pendant vingt ans dans les écoles) qui dit le rôle joué dans sa formation professionnelle présente par sa réflexion, reposant sur ses études antérieures en sciences de l'éducation, ses lectures, une analyse de ses pratiques à partir d'enregistrements vidéo de ses séances mais adopte des propos très empiriques dès qu'on lui demande ses ressources face aux questions posées sur le terrain (par exemple, elle justifie par son expérience maternelle l'attitude qu'elle adopte face à un élève énervé en récréation). Cette revendication d'une posture réflexive, plus signalétique qu'effective, trahit probablement dans ce cas une stratégie distinctive. Vis-à-vis des autres stagiaires Pe2, beaucoup plus jeunes qu'elle, elle se sent "dcalée" car elle les trouve trop demandeurs de "techniques" : "la formation générale qu'on recevait n'était pas toujours perçue avec l'intérêt qu'elle aurait mérité, enfin moi je n'ai pas eu la même expérience, donc je ne vois pas les choses de la même manière".

Dans notre recherche, l'adoption de modalités concrètes d'engagement réflexif relativement à leurs pratiques est plus présente chez les Plc2-EPS que chez les Pe2, à la fois dans les descriptions qu'ils font de leurs séances et dans l'écriture de leurs mémoires : les Plc2-EPS ont été exercés à l'analyse des pratiques dans leur cursus antérieur et leur formation actuelle insiste beaucoup sur cet aspect. Les Pe2, quant à eux, mobilisent volontiers la rhétorique de la réflexivité mais n'en donnent pas souvent les signes d'un usage opératoire. Cela ne signifie pourtant pas qu'ils travaillent aveuglément. Comme tous les acteurs sociaux, ils développent des conduites partiellement rationnelles, orientées par des savoirs souvent construits dans l'action elle-même et manifestent à leur propos des capacités réflexives, en particulier lorsqu'ils décrivent une difficulté d'apprentissage ou de discipline qu'ils ont dû surmonter. Aucun de nos stagiaires n'incarne un modèle pur de réflexivité ni, à l'inverse, un contre-modèle d'application mécaniste de travaux élaborés par d'autres. Même ceux qui affichent leur désintérêt pour les questions théoriques, au profit d'un investissement dans les problèmes concrets de la classe et/ou qui exigent de leurs enseignants des séquences immédiatement exploitables avec leurs élèves, développent par ailleurs des capacités réflexives. Il semblerait même qu'une interprétation trop littérale du discours sur le praticien réflexif soit un frein à une entrée sereine des stagiaires dans le métier. Sophie (Pe2) semble presque paralysée par une réflexion qu'elle mobilise constamment (elle cite les ressources suivantes pour l'entrée dans la profession : "toutes les lectures qu'on peut avoir, les schémas de pensée, enfin justement ces valeurs, ces idéaux, pourquoi je fais ça, où je veux aller"), par les retours qu'elle opère sans cesse sur ses pratiques forcément toujours imparfaites. Dans un autre style, Wilfried semble perpétuellement pris par une effervescence réflexive tous azimuts qui l'amène à cumuler beaucoup de réflexions, mais qui restent inorganisées (il parle de "créativité" de l'enseignant).

Un cadre normalisateur, des réappropriations personnelles

La méthode idéal-typique telle qu'elle est utilisée dans certaines recherches (Gérome 2001, Ayraud & Guibert 2001) pour caractériser les stagiaires IUFM aboutit à des modèles séduisants, mais nous est rapidement apparue peu pertinente pour la nôtre, tant le risque était grand d'associer les types dégagés à des qualificatifs implicitement normatifs et d'occulter les dissonances, voire les contradictions internes que nous percevions chez nos enquêtés. Pour ne pas amputer artificiellement la complexité de chacun, nous nous sommes inspirés d'une sociologie "dispositionnelle" (Lahire 1998), pour laquelle l'individu, acteur "pluriel", "incorpore" au cours de ses expériences plusieurs "dispositions"

(par suite des expériences socialisatrices antérieures et des interactions multiformes des circonstances pragmatiques de l'action), qui ne sont pas directement observables, mais constituent un stock disponible qui se déploie de façon différenciée en fonction de l'environnement social : certaines dispositions, dans une situation donnée, peuvent se manifester telles quelles, d'autres devront se transformer, d'autres enfin seront "inhibées" et pourront même disparaître si elles demeurent durablement inutilisées. Dans un environnement social donné, le même individu côtoie des réalités multiples et parfois hétérogènes (par exemple, dans une famille, un père et une mère ont souvent des dispositions différentes).

La substitution des IUFM aux institutions antérieures (écoles normales, centres pédagogiques régionaux) n'a pas supprimé leur cadre normalisateur, qui perdure dans l'institution nouvelle, en dépit d'une redéfinition de l'identité professionnelle des enseignants des deux degrés autour de la thématique du praticien réflexif. À leur origine, les IUFM avaient pour ambition de recomposer l'identité professionnelle des enseignants par un rapprochement entre les professeurs du secondaire et ceux du primaire (même recrutement à la licence, formation commune dans la même institution). Or les deux sous-populations de notre enquête apparaissent nettement différenciées : le groupe des Pe2, en effet, exprime moins fortement son identité professionnelle que celui des Plc2-EPS. Ces derniers ne sont pas représentatifs de l'ensemble des Plc2. L'EPS se différencie des autres matières du secondaire longtemps hostiles à toute formation pédagogique : dans la majorité des disciplines prédomine la conviction que pour enseigner en collège et en lycée, il convient d'être un homme cultivé (en référence au modèle humaniste de l'agrégation) et qu'une formation sur le tas suffit à l'acquisition des gestes quotidiens du métier (Lang 1999). Discipline sans cesse en quête de légitimité, l'EPS se distingue par une réflexion pédagogique plus avancée, des efforts déjà anciens de rationalisation des savoirs et des compétences à acquérir pour enseigner. De plus, la formation des Plc2-EPS se caractérise par une socialisation professionnelle assez marquée, qui s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs, irréductibles aux seuls effets de la formation : d'abord le parcours étudiant anticipe la formation en IUFM, notamment par des stages et un apprentissage aux préparations de séquences d'enseignement. Ensuite, les stagiaires présentent un profil homogène lors de leur recrutement (même tranche d'âge, expérience étendue en animation ou en enseignement, projets professionnels tournés vers les métiers de l'éducation physique ou sportive et plus tôt amorcés que chez les autres Plc2 ou les Pe2). Enfin, la formation des Plc2-EPS en IUFM est proche du milieu professionnel, avec une forte tradition de socialisation professionnelle intégratrice au sein de l'équipe des professeurs d'EPS en poste. L'EPS paraît avoir eu moins de difficulté que les autres disciplines à intégrer les conceptions de formation organisées autour des notions de professionnalisation et de praticien réflexif, qui entraînent en résonance avec

ses préoccupations disciplinaires. Il n'est donc pas étonnant, dans cette situation, que les stagiaires Plc2-EPS nous aient paru plus proches, à leur entrée dans le métier, des objectifs de la formation en IUFM.

Les réappropriations, au gré des parcours personnels des Pe2 et des Plc2-EPS interrogés, s'inscrivent dans ce cadre. L'analyse sociologique en termes de dispositions s'adapte bien à une recherche qui vise à repérer une série de comportements, d'attitudes, de pratiques cohérentes chez un acteur à travers différentes circonstances de sa vie (Lahire 2002). La construction de notre grille d'entretien, centrée sur la formation en IUFM, avec quelques débords vers leur expérience scolaire, professionnelle et bénévole (animation, participation à des clubs, garde d'enfants...), interdit de parler de "dispositions" (en tant qu'inclinations permanentes), mais nous autorise à repérer chez eux des "compétences" ("savoirs, savoir-faire bien circonscrits, liés à une circonstance ou à une pratique spécifiques", Lahire 1998, 415 et 416).

Il est impossible de dresser une liste des expériences préalables qui favorisent idéalement l'entrée du stagiaire dans le métier d'enseignant : avoir fréquenté le monde de l'animation est un atout pour ceux qui perçoivent la transférabilité des compétences qu'ils y ont développée (s'occuper d'un groupe, avoir des connaissances sur le monde de l'enfance, travailler en équipe, avoir l'expérience des contacts avec les parents, s'organiser dans la préparation de son intervention, chercher à motiver les enfants, être attentif à leurs difficultés...) ainsi que ses limites, mais s'avère inopérant chez les stagiaires qu'elle conduit à confondre la posture de l'enseignant avec celle plus amicale de l'animateur, au risque d'oublier la mission de conduire méthodiquement une cohorte d'élèves dans les savoirs définis par les programmes officiels. Florence (Pe2) estime ainsi que son passage par l'animation ne l'a pas aidée à trouver la juste "distance" aux élèves exigée par la position d'enseignante, surtout "avec les plus grands", "parce que quand on est animateur on est quand même plus proche que quand on est enseignant, j'ai dû savoir me positionner, trouver la distance à prendre par rapport aux élèves" ; Sandrine (Pe2), de même, pense que son expérience en animation ne lui a pas été utile pour son entrée dans la profession enseignante : "Disons que bon, je l'ai fait, c'est une expérience, mais ça ne m'a pas plu tant que ça, moi je n'arrive pas à me placer en tant qu'animatrice. Je pense avoir fait mon boulot quand même, mais je n'étais pas non plus à ma place".

Avoir été animateur sportif peut être une ressource pour conduire un groupe, préparer et mettre en place des progressions d'exercices... ou un désavantage pour ceux qui n'en retiennent que l'aspect compétitif, au détriment de l'objectif, propre à l'école, de progression de tous. C'est ce que décrit par exemple David (Plc2-EPS), qui se rend compte qu'il impose des méthodes d'entraînement répétitives ou des situations d'apprentissage valables pour des compétiteurs motivés mais inadaptées pour ses élèves en enseignement professionnel : "Après

de trop nombreux échecs successifs, les élèves avaient plus envie de rien, bon ben normal, quand on ne réussit pas, on n'a plus envie". Vincent (Plc2-EPS) aborde également les difficultés auxquelles il s'est heurté lorsqu'il a essayé vainement de transposer des démarches acquises en club sportif dans un enseignement en ZEP sensiblement différent : "Disons que la difficulté, moi je pense que c'est d'abord la question des apprentissages, justement. Réussir à faire apprendre quelque chose aux élèves et, en plus, des élèves qui ont des caractéristiques un peu spécifiques, c'est vrai que c'est d'autant plus difficile. Je vois, autant j'arrive à le faire en tant qu'éducateur de tennis, parce que j'en ai six au maximum, donc je peux en faire travailler quatre, en prendre deux. C'est vrai que là, au collège, j'ai eu plus de mal, parce que, déjà, ils sont plus nombreux, en plus, y'a des problèmes de discipline, d'autonomie".

Côtoyer l'univers enseignant dans sa propre famille ou par ses amis peut représenter un avantage, en favorisant l'accès à une certaine culture du métier, à ses manières d'être et de penser. Cette proximité peut aider à l'organisation du travail (apprendre à hiérarchiser les urgences, à se préserver des moments de repos, à préparer une inspection...) ou offrir une aide ponctuelle lors de difficultés (mise en contact avec des personnes-ressources, prêt de matériel et de documents, conseils sur des pratiques, des contenus et des expériences...). Mais elle peut aussi menacer la préservation de soi dans sa sphère intime : la perméabilité entre les différents univers sociaux fréquentés par un individu comporte toujours le risque qu'une image dépréciée de soi se diffuse d'un univers à l'autre lorsqu'une période difficile est traversée et pénètre des lieux qui pouvaient représenter pour le sujet un appréciable réconfort. Ainsi Ève (Pe2) n'a pas fait appel aux membres enseignants de sa famille, mais plutôt à des amis enseignants qu'elle connaissait par ailleurs, "parce que ce n'est pas évident de parler de ça". Sandrine (Pe2) a sollicité des enseignants de sa famille, mais elle reconnaît qu'il faut "faire l'effort d'en parler" et qu'il y a "des limites à ne pas dépasser". Henri (Pe2) ne veut pas abuser des discussions professionnelles avec sa femme, professeur des écoles, "parce qu'après, ça peut être pesant parce qu'on parle que de ça et on ne fait que ça".

Inversement, certaines expériences qui a priori n'ont rien à voir avec la profession enseignante se révèlent être des atouts efficaces chez certains stagiaires : c'est le cas d'activités théâtrales (qui facilitent la présentation de soi, même face à des classes difficiles) ou même le fait d'avoir fréquemment joué à la maîtresse dans son enfance. On peut ainsi supposer que telle stagiaire, attirée par le métier lorsqu'elle était petite, a développé une importante capacité d'observation de ses enseignants et qu'elle s'est entraînée dès son plus jeune âge à l'exercice de certaines compétences avec ses pairs.

Cependant les stagiaires ne traversent pas simplement leur formation en confortant des compétences antérieurement ou parallèlement acquises. Les Pe2

comme les Plc2-EPS sont incités en formation à investir pédagogiquement des méthodes officiellement reconnues (qui changent par exemple des cours particuliers qu'ils ont pu donner ou de l'école qu'ils ont eux-mêmes connue), à s'approprier des contenus et des démarches didactiques dans des domaines qu'ils ne maîtrisent parfois que médiocrement ou pas du tout (du fait de la polyvalence de l'enseignement pour les Pe2 ou de la diversité des activités physiques sportives et artistiques à enseigner pour les Plc2-EPS), voire qui les rebutent. Certains enseignants s'avèrent par la suite particulièrement efficaces sur des matières où ils avaient été eux-mêmes mauvais élèves, arrivant peut-être par là à mieux comprendre les difficultés et les inhibitions des apprenants. Inversement, d'autres enseignants peuvent entraver des apprentissages chez leurs élèves lorsqu'ils n'ont pas conscience de blocages personnels antérieurement constitués et restés enfouis (Blanchard-Laville 2001). Parfois aussi, une trop grande spécialisation conduit à inhiber des pratiques enseignantes (le professeur qui, par excès d'exigences, se désespère du faible niveau de ses élèves).

Enfin, le passage par l'IUFM conduit à des transformations de soi, aisément réparables chez plusieurs enquêtés entre le début et la fin de l'année : l'expérience de la confrontation avec le métier conduit à des évolutions personnelles, les représentations de la formation changent (par exemple certains cours s'avèrent plus utiles qu'il n'y paraissait ou le mémoire professionnel ne se révèle pas la perte de temps redoutée...). Certains stagiaires connaissent ainsi des évolutions dans leur attitude réflexive. C'est le cas d'Aline (Pe2) qui attendait à la rentrée des "séquences toutes prêtes" et qui reconnaît lors de l'entretien de fin d'année que "cela ne servirait pas à grand-chose, c'est tellement sans cesse à adapter en fonction du niveau des enfants. Il faut toujours remettre en cause ce que l'on a fait, ne pas croire qu'il n'y a une façon de faire ou une façon d'aborder les choses. Toujours envisager plusieurs pistes et après, revenir sur ce qu'on a fait, ne pas croire qu'il y a des solutions toutes faites ou des recettes miracles". Anne-Sophie (Pe2) avait une telle attente de contenus concrets à transmettre en début d'année qu'elle en avait contesté l'intérêt du mémoire professionnel : "Maintenant, quand j'y réfléchis, je me dis que le mémoire n'a pas été inutile parce que justement... on revient sur sa pratique... Moi, je me suis rendue compte que telle et telle séance n'avaient pas marché et, après, les raisons pour lesquelles elles n'avaient pas marché, en fait, c'était plus revenir sur sa pratique".

Conclusion

Il apparaît au terme de cette recherche qu'il existe différents styles de stagiaires opérationnels, de même qu'il existe plusieurs profils d'enseignants efficaces sur le terrain. Les stagiaires rencontrés conduisent à penser qu'à partir du

cadre socialisateur général de la formation actuelle en IUFM, qui situe globalement les bornes des comportements acceptables et des compétences requises, chacun se compose une trajectoire de formation en fonction de ce qu'il est par ailleurs. Cette entrée dans un métier qui engage beaucoup de soi ne se fait pas sans une certaine déstabilisation, d'autant que chaque stagiaire, incité à prendre part à l'évaluation de ses propres pratiques, se trouve confronté à des normes professionnelles dont la lisibilité est brouillée par la diversité des formateurs. En même temps, ce serait un leurre de croire qu'il suffirait de supprimer ou seulement de réduire des savoirs considérés comme inutiles et d'homogénéiser les profils des formateurs pour permettre aux stagiaires de vivre une socialisation professionnelle plus lisible, donc plus sereine : le patchwork certes imparfait que constitue l'IUFM actuellement, n'est-il pas le gage que des styles d'enseignement différents peuvent émerger, laissant en fin de compte leur chance à des types d'élèves différents ? Une formation trop uniforme risquerait de privilégier un profil de stagiaire, donc de futur enseignant, ce qui ne donnerait pas leur chance aux différents profils d'élèves.

Références bibliographiques

- AYRAUD M. & GUIBERT P. 2001 Constructions identitaires, in Blanchard-Laville C. dir. *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan
- BAILLAUQUES S. & BREUSE E. 1993 *La première classe ou les débuts dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF
- BARRERE A. 2003 *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR
- BLANCHARD-LAVILLE C. 2001 *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PARIS, PUF
- CHARLES F. & CLÉMENT J.-P. 1997 *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg
- CHARTIER A.-M. 1998 "L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques", *Recherche et Formation*-27, 67-82
- CHERVEL A. 1988 "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *Histoire de l'éducation*-38, 56-119
- DELBOS G. & JORION P. 1984 *La transmission des savoirs*, Paris, Éd. de la maison des sciences de l'homme
- DEMAILLY L. 1991 *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL
- DÉTIENNE M. & VERNANT J.-P. 1974 *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion
- DEROUET J.-L. 2003 "Du temps des études à la formation tout au long de la vie. À la recherche de nouvelles références normatives", *Éducation et Sociétés*-11, 65-86
- DUBAR C. 2000 *La socialisation*, Paris, A. Colin
- DUBET F. 2000 "Une juste obéissance", *Autrement*-198, 138-151
- DUBET F. 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil

- DUBOIS P., GASPARINI R. & PETIT G. 2005 *La formation IUFM au regard des représentations et des pratiques des Pe2 et des Plc2-EPS*, CREB IUFM Bourgogne-UMR Éducation & Politiques
- DURAND M. 1996 *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF
- ELIAS N. 1991 *La société des individus*, Paris, Fayard
- ERHENBERG A. 1998 *La fatigue d'être soi*, Paris, O. Jacob
- GAUTHIER C. dir. 1997 *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sherbrooke, De Boeck
- GEROME F. 2001 "Un concours de circonstances. L'identité des nouveaux professeurs des écoles formés en IUFM", intervention au colloque de Reims "Quelles compétences? Pour quelle professionnalité?"
- GOFFMAN E. 1973 *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Éd. de Minuit
- KAUFMANN J.-C. 2001 *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan
- LAHIRE 1993 *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, PUL
- LAHIRE B. 1998 *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan
- LAHIRE B. 2002 *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan
- LANG V. 1999 *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF
- MARTUCCELLI D. 2002 *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard
- MARTUCCELLI D. 2004 "Figures de la domination", *Revue française de sociologie*-45-3, 469-497
- MOSCONI N. 1990 "Les enjeux de la prise de fonction des enseignants", *Actes AIRPE*
- PEYRONIE H. 1998 *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Formation, socialisation et "manière d'être au métier"*, Paris, PUF
- PERRENOUD P. 2000 "Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?", *Recherche et formation*-35, 9-23
- RAYOU P. & van ZANTEN A. 2004 *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard
- SCHÖN D. 1994 *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques.
- TARDIF M. & LESSARD C. 1999 *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, PUL ; Bruxelles, De Boeck
- TARDIF M., LESSARD C. & GAUTHIER C. 1998 *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF
- TOLLEY C. 2004 "Formation scolaire ou formation sur le tas chez les bergers de Provence. Différenciation des pratiques et conflit de légitimité ?", *Sociétés Contemporaines*-55, 115-138
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française*, Lyon, PUL

La formation à l'épreuve de la certification L'exemple de la Commission technique d'homologation

PATRICK VENEAU ET DOMINIQUE MAILLARD
Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)
10 Place de la Joliette
13002 Marseille
veneau@cereq.fr
maillard@cereq.fr

En France, le terme de certification appliqué au secteur de l'éducation et de la formation s'est développé plus tardivement que dans les pays anglo-saxons (Jobert & al. 1995). Apparu au début des années 1990, il est employé comme terme générique pour englober l'ensemble des diplômes, titres et autres certificats. Il tend à se diffuser par la suite –en relation avec le développement de la validation des acquis– dans une acception différente ; il désigne alors un processus d'attribution de titres sans référence explicite à une action ou un cursus de formation préalable et, dans ce texte, le terme de certification (au singulier) est pris dans ce sens. La loi de “modernisation sociale” de 2002 l'officialise et le consacre. Le titre II de cette loi s'y réfère dans un article portant sur la “validation des acquis de l'expérience” (Caillaud 2004) : l'ensemble des “certifications” est désormais accessible en France quel que soit le cadre d'acquisition des savoirs qui leur sont associés. Depuis lors, on relie volontiers l'idée de reconnaissance de l'expérience professionnelle à celle de certification, allant jusqu'à interpréter l'émergence de celle-ci par la promotion de celle-là. La certification semble ainsi participer d'un mouvement d'avancée sociale qui tend à conférer aux savoirs issus du travail une légitimité identique à celle des savoirs scolaires.

De ce point de vue, la certification peut apparaître comme l'aboutissement des différentes mesures réglementaires prises depuis le milieu des années 1980 en matière de “validation des acquis professionnels”. Le décret de 1985 autorisait des candidats –au vu de leur formation, parcours et expériences professionnels– à s'inscrire dans des formations universitaires sans posséder les titres ou diplômes normalement requis pour y accéder. La loi de juillet 1992 et le décret de mars 1993 permettaient –toujours sur la base du principe de la reconnaissance de l'expérience– de valider des parties de diplômes de l'enseignement supérieur ou

technologique. Néanmoins, l'émergence du terme de certification au cours des années 1990 et la place que cette catégorie prend actuellement (notamment dans la rhétorique européenne) ne peuvent être réduites à une seule filiation avec l'idée de la validation des acquis. Dès lors, il convient d'élargir la focale d'analyse et de considérer la certification dans ses rapports avec d'autres catégories ou processus emblématiques de l'évolution des relations entre les secteurs de l'éducation et de la formation d'une part, de l'emploi et du travail de l'autre.

À ce propos, Jobert & Tallard (1995) montrent que les certificats de qualification professionnelle (créés sous la responsabilité des branches professionnelles) participent d'une diversification des certifications et d'une recomposition des relations entre l'État et des instances de branche, ce que Brucy & Troger (2000) considèrent pour leur part comme les prémices d'une dérégulation du système de formation professionnelle. Dans une perspective économique, Vinokur (1995) radicalise cette analyse. Considérant le cas britannique, cet auteur y lit "le rôle croissant de la certification comme un instrument de pilotage à flux tendu d'une production des savoirs immédiatement opérationnels", préfigurant une régulation marchande qui, à terme, affaiblira la valeur d'usage des diplômes. En somme, ces auteurs partagent l'hypothèse d'un changement substantiel de la place de l'État et du rôle de la formation au principe des qualifications. La genèse de la certification illustre particulièrement bien ces transformations. Nous nous proposons de le montrer, à partir de l'étude de la Commission technique d'homologation (CTH), qui a joué un rôle actif dans la promotion de cette catégorie.

Créée en 1971 dans le cadre de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique, la CTH a pour but initial la reconnaissance par l'État de toutes les formations (publiques ou privées) qui ne relèvent pas du ministère de l'Éducation nationale. La loi établit que la CTH a pour objet "l'inscription sur une liste établie sous l'autorité du Premier ministre des titres et diplômes de l'enseignement technologique, par niveaux, d'une part, par métiers, groupes de métiers ou types de formations, d'autre part". Au cours de ses trente ans de fonctionnement, la CTH a homologué plus de 5000 titres préparant à un grand nombre d'activités du secteur industriel et des services (Veneau, Maillard & Sulzer 2005). Instance interministérielle, elle réunit une grande variété des catégories d'acteurs "intéressés" aux questions de formation : pas moins de dix-sept ministères y sont représentés, bien évidemment les représentants des organisations de salariés et d'employeurs, mais aussi des membres d'organismes intervenant dans la formation professionnelle et des personnalités qualifiées. Du fait de sa position et de sa composition, la commission se révèle réceptive aux évolutions de conjoncture tout en faisant preuve d'initiatives. Ainsi, bien avant l'officialisation du terme de certification dans les textes de la loi de modernisation sociale de 2002, la CTH a contribué à le faire exister, à lui donner des contours et une consis-

tance, en acceptant d'homologuer des demandes qui ne comportaient aucune information sur la formation. Si ces cas sont restés limités dans l'ensemble des demandes traitées par la commission, ils sont exemplaires d'une approche reprise puis développée par la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP) qui, instituée dans le cadre de la loi de 2002, a succédé à la CTH. Les trente années de fonctionnement de la commission (1972-2002) permettent de suivre et d'identifier les différentes étapes du processus d'émergence puis d'autonomisation de la catégorie de certification. Ainsi, notre démarche se situe-t-elle volontairement dans une perspective historique, évitant l'écueil des anachronismes dont ce terme fait parfois l'objet.

Longtemps absente des débats de la CTH, la certification n'émerge qu'au terme de changements qui placent l'emploi au cœur de l'homologation. Si elle a été effectivement introduite sous l'influence d'une rhétorique de la compétence, son adoption ne fut pas sans poser de problèmes pour certains membres de la commission.

Le diplôme et la formation au fondement de l'homologation

Malgré son inscription réglementaire dans une loi sur l'enseignement technologique, la CTH est avant tout conçue comme un instrument de la politique de formation continue, fondée sur une loi, votée en 1971, qui a fait date dans l'histoire de la formation des adultes (Lescure 2004).

Si la commission inscrit de droit (sur une liste d'homologation) les diplômes du ministère de l'Éducation nationale, sa principale fonction consiste à attribuer une valeur d'État à d'autres titres "quelles que soient les modalités des formations et les formes de contrôles des connaissances retenues". Autrement dit, la Commission doit contribuer à la promotion de la formation continue, en conférant un imprimatur à toute alternative aux diplômes du ministère de l'Éducation nationale, permettant ainsi de lutter contre les inégalités sociales produites par l'école. Pour les tenants de cette politique –en particulier Jacques Delors, alors Secrétaire général à la formation permanente et à la promotion sociale, qui participa aux premières réunions de cette instance–, il s'agissait même de provoquer au sein du ministère de l'Éducation nationale de profondes transformations (Delors 1976, Métais 1973).

Pour autant, l'ambition d'une voie alternative fonctionnant indépendamment du système des diplômes est restée lettre morte dans la pratique d'homologation. En effet, la perspective d'un nouveau système (de formation) s'est trouvée rapidement rabattue sur le leitmotiv de "l'équivalence" entre titres

homologués et diplômés du ministère de l'Éducation nationale et de "l'égalité dignité" entre titulaires de titres et diplômés. Cette révision à la baisse se comprend par la nature des premières demandes adressées à la commission. Celles-ci provenaient presque exclusivement de l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) jusqu'à la fin des années 1970 (Affichard 1986). Cet organisme, sous la tutelle du ministère du Travail, occupe une position particulière dans l'espace de la formation continue (Bonnet 1999). Les formations qu'il dispense aux ouvriers (salariés) sont à bien des points de vue comparables à celles que l'Éducation nationale destine aux jeunes. Cette proximité incite les membres de la commission à étayer leurs décisions d'homologation par un rapprochement systématique entre ces titres et les diplômes, ouvrant la porte à la question de l'équivalence.

Ce tropisme pour le diplôme se comprend non seulement du fait des caractéristiques de l'offre évoquées ci-dessus mais aussi par la composition de la commission à cette période ; les représentants de l'administration d'État et ceux des milieux de l'éducation et la formation sont largement plus nombreux que les représentants des organisations syndicales (de salariés ou d'employeurs) qui n'ont pas encore de mandat au titre de leur organisation. Ces différents éléments combinés contribuent à faire du diplôme la référence des pratiques d'homologation et de la formation (contenus, durée, modalités pédagogiques, moyens de formation) le registre essentiel d'examen des titres. À cette période, homologuer un titre s'apparente à homologuer une formation. Cette place centrale accordée à la formation s'inscrit dans la continuité des idées de la planification, selon lesquelles la formation est au principe de la qualification (Tanguy 2004). De ce fait, le registre de l'emploi –appréhendé à travers la reconnaissance des titres par le marché du travail– n'est que très rarement mobilisé. Autrement dit, jusqu'au milieu des années 1980, la commission s'est surtout préoccupée de reconnaître la qualité des formations plutôt que de s'attacher à l'utilité des titres évalués.

L'emploi, nouvelle donne de l'homologation

La décennie 1980 se caractérise par une intensification et une massification du chômage : l'emploi devient une priorité nationale (Colloque de Dourdan 1982). Dans cette conjoncture, la formation est vite apparue comme un des principaux leviers de la politique de lutte contre le chômage, mise en œuvre notamment par les gouvernements socialistes successifs. Nombreux sont les exemples de réformes du système d'éducation et de formation continue qui traduisent cet objectif : la création des contrats de qualification en 1984 et le développement de l'alternance, la mise en œuvre du baccalauréat professionnel en 1985, la réforme

du système de financement de la formation professionnelle la même année. Ces mesures ont en commun la volonté de rapprocher les systèmes éducatif et productif (symbolisée notamment par la création, en 1984, du Haut comité éducation économie, HCEE) et illustrent la force du présupposé selon lequel la formation peut résoudre le problème du chômage (*Sociologie du travail*, 1995) et faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail. Dès lors, la recherche d'une efficacité de la formation s'impose à toutes les composantes du système de formation, publique, privée, initiale ou continue.

Cette conception de la formation –fortement orientée par des impératifs d'efficacité– a des incidences directes sur la commission d'homologation. La perspective dans laquelle elle se situait jusqu'alors est remise en question, ce d'autant plus que différentes mesures publiques ont contribué indirectement (par le financement d'un grand nombre d'actions de formations) à la création d'un marché et que la commission est de plus en plus souvent conduite à traiter des demandes émanant d'organismes privés venus y chercher un label.

Toutefois, ce n'est que sous l'influence de changements institutionnels profonds que se transformeront sensiblement la physionomie de la commission et ses pratiques. En 1992, les organisations syndicales sont reconnues, en tant que telles, comme membres à part entière de la CTH. Si cette dernière demeure une "commission technique", elle s'inscrit maintenant dans une logique de paritarisme. L'État demeure certes très présent dans son fonctionnement mais la nouvelle composition officialise le rôle qu'il entend octroyer désormais aux "représentants professionnels" –au sens large du terme– en matière de régulation de l'offre de formation professionnelle.

À la même époque, l'IGAS, Inspection générale des affaires sociales, réalise un audit de la commission. Son rapport, aux tonalités très critiques, oppose la pratique routinisée de l'homologation qui se confond avec "un label-qualité des formations mises en œuvre pour préparer un titre" à ce qu'elle devrait être, à savoir "un positionnement des titres dans le champ des qualifications et des emplois observables dans les secteurs d'activité ou les entreprises et un moyen d'améliorer l'évolution de notre appareil de formation aux besoins de l'économie". Bref, l'homologation doit désormais être résolument au service de l'emploi et s'intégrer dans le cadre plus global de l'action de l'État dans ce domaine. Cet audit se révèle particulièrement important dans l'histoire de la CTH puisqu'il est accompagné d'un changement de président en avril 1993. Membre de l'IGAS au moment de l'audit, le nouveau président s'est efforcé de situer l'activité de la CTH dans le cadre des préconisations formulées dans le rapport. Il l'a fait avec une certaine continuité jusqu'à la fin de la CTH en 2002.

De la compétence à la certification

L'injonction adressée à la commission de faire de l'emploi la perspective de l'homologation lui impose de nouveaux modes d'appréhension des titres et l'usage de nouveaux critères d'examen des demandes. Différents documents de gestion viennent affirmer les évolutions attendues dans les manières de procéder. Une note d'information interne intitulée "les fondements et outils de la décision d'homologation" rappelle que la décision d'homologation doit s'appuyer sur un "faisceau d'indices" (en gras dans le texte), au premier rang desquels "l'objectif de la formation et son opportunité", défini en termes de profil d'emploi. L'organisme doit apporter la preuve de "l'employabilité" dans le secteur d'emploi concerné, démontrer que la formation qu'il dispense permet l'acquisition de "capacités techniques professionnelles, capacités en termes de niveau, de responsabilité et degré d'autonomie" (on retrouve là une terminologie proche du discours sur la compétence).

Dans la continuité directe de ces principes, le dossier-type que les organismes utilisent pour présenter leur demande est remanié et accorde désormais une plus grande place aux informations relatives aux objectifs professionnels du titre et aux débouchés. Enfin, le rapport d'expert s'ouvre systématiquement sur la présentation de l'activité prise comme référence, sur sa pertinence, et non plus comme auparavant par un exposé sur la formation.

Ce changement de posture traduit l'appropriation par la commission de la notion de compétence. N'insistons pas ici sur la très large diffusion de ce terme au tournant des années 1990, aussi bien dans les domaines de la formation que de l'entreprise. À travers les différents usages qui en sont faits, cette notion met l'accent sur l'évaluation des performances, sur l'efficacité productive (en situation) et incite à considérer la qualification par le prisme de l'activité, somme de compétences ou de savoirs individuels en action (Stroobants 1993, Dugué 1994). Cette notion se révèle propice à reconsidérer la nature même des formations, désormais jugées à l'aune de leur rendement (supposé) en termes d'emploi. Ainsi, dès le milieu des années 1980, l'écriture des diplômes professionnels sous forme de "référentiels d'activités professionnelles et de "référentiel de diplôme" (devenu "référentiel de certification" au milieu des années 1990) traduit cette focalisation sur les compétences et sur l'évaluation et ravale la formation au rang de "savoirs ou connaissances associés" sensés être déduits des objectifs professionnels (Tanguy 1994).

Reprenant à son compte la logique de la compétence et sa mise en forme opératoire dans les référentiels (Maillard 2005), l'attention de la commission se porte désormais sur des dimensions mineures jusqu'alors : composition des jurys et en particulier présence de professionnels, organisation de modalités de validation des compétences terminales à l'issue de la formation. Dès lors, l'ensemble

des conditions est réuni pour qu'apparaisse le terme de certification, véritable ellipse entre la formation et l'emploi, par une centration sur les compétences utiles.

L'analyse des occurrences des termes de compétences, référentiel et certification dans les comptes rendus des débats de la commission permet de repérer que la diffusion de la notion de compétences, dès le début des années 1990, précède et prépare celle de référentiel puis de validation et de certification. Quasiement absent des échanges jusqu'en 1993, ce dernier terme fait l'objet d'un usage croissant à partir de cette année et durant les années qui suivirent tous ces termes constituèrent la nouvelle rhétorique de l'homologation.

Occupant une position d'expert au sein de la commission, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) a contribué activement, par la voix de son représentant, à donner un sens et un contenu à cette rhétorique. Ainsi, en 1994, alors que le terme de certification commence à être utilisé sans avoir été véritablement défini (ni a fortiori débattu), le représentant de cet organisme entreprend d'en proposer une caractérisation aux membres de la commission. Au cours d'un exposé, il la définit comme "un acte visant à garantir qu'un individu a fait la preuve de l'acquisition de l'ensemble des connaissances, des savoirs ou des compétences correspondant à la référence visée et citée dans le document officiel formalisant cet acte. Il suppose plusieurs opérations : la reconnaissance des éléments composant la référence (par leur identification puis leur désignation dans un référentiel), l'évaluation des acquis et leur validation (c'est-à-dire leur mesure par rapport au référentiel)".

Ce n'est pas par hasard que l'extrait cité ne se réfère pas au temps de la formation. Celui-ci devient même un acte extérieur à la certification : on peut désormais certifier sans former et vice versa. À travers cette esquisse de définition transparait la référence aux NVQ (National Vocational Qualifications) britanniques fondées sur l'évaluation, au regard de standards de performances, de compétences individuelles examinées lors de mises en situation professionnelles. Cette démarche, centrée sur les résultats (Young 2001), fait l'objet d'un vif intérêt au début des années 1990 auprès de catégories d'individus prônant des voies alternatives aux diplômes de l'Éducation nationale pour mieux adapter les travailleurs à l'emploi et indirectement à "l'Europe de la mobilité" (Mahieu & Moens 2003). L'acception proposée par le représentant du CEREQ n'a fait l'objet ni de discussions ni de remise en cause et a tendu à devenir la définition officielle dans les travaux de la commission.

Si certains membres de la commission adhèrent à ce discours normatif, on peut s'interroger sur son efficacité concrète. En effet, il était difficile pour l'ensemble de la commission de concevoir une logique de l'homologation sans débat sur les curricula ou les méthodes pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant que ce point de vue ait fait l'objet de réticences, obligeant la présidence à le réimposer fréquemment : "La Commission défend l'idée selon laquelle on homologue

un titre et non un dispositif de formation. Sur cette base, elle estime qu'un même titre (qui doit correspondre à une qualification clairement exprimée) peut être préparé par des publics et selon des cursus différents, dès lors que le ou les dispositifs de formation sont cohérents avec l'objectif visé" (compte rendu des débats en 1999).

Les limites du changement de modèle

Un test et un exemple : l'homologation des certificats de qualification paritaires de la métallurgie

Les demandes d'homologation des certificats de qualification paritaire de la métallurgie (CQPM) illustrent le glissement opéré vers la certification au cours des années 1990 et ce qu'il implique. Ces cas montrent que l'émergence de cette thématique n'est pas qu'un effet de rhétorique ; elle produit des effets circonscrits mais tangibles qui bousculent les fondements de l'homologation. Il n'est donc pas étonnant que des positions hétérogènes se soient exprimées lors des débats.

Ces demandes, présentées par une branche professionnelle, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), ont concerné quatre CQPM : celui de conducteur de système de production automatisé, celui de technicien qualité, celui de technicien d'étude en conception assistée par ordinateur (CAO) et enfin celui d'assistant de direction dans une petite et moyenne entreprise (PME). Les deux premiers seront homologués en 1999, le troisième en 2002 seulement, le dernier ayant été refusé. Les débats relatifs à ces homologations commencent en février 1997 et se poursuivent sur plus de deux années, autant dire que l'examen de ces demandes n'a pas été une simple formalité. Pourquoi ces difficultés alors que la CTH avait déjà homologué d'autres certifications de branche ? La particularité et l'intérêt des CQPM (dont le référentiel est exclusivement défini en termes de "compétences à atteindre") sont l'absence totale d'éléments sur la formation associée à ces certificats. Il est d'ailleurs envisageable, dans l'absolu, de se présenter aux épreuves d'un CQPM sans aucune formation préalable, ce qui constitue un choix délibéré des instances centrales de la branche (Veneau & al. 1999). L'homologation de ces certificats constitue donc un test pour la CTH : peut-elle à la fois prôner une approche des demandes et de l'homologation en termes de certification et en même temps refuser ces demandes ?

Lors de la séance introductive à ces débats –février 1997– le président tente de prévenir les réactions hostiles à une telle demande en rappelant "qu'il y

a eu antérieurement quelques rares homologations de CQP et que la loi de 1971 ne fait pas obstacle à la reconnaissance des titres d'origine et de conception différentes". Il souligne que "les avis de la CTH s'appuient essentiellement sur la cohérence qui existe entre les objectifs de qualification visés et les effets du titre, pour ses bénéficiaires, le cursus de formation étant un élément pris en compte, parmi d'autres, pour le positionnement du titre". On ne saurait mieux dire ce qui est essentiel et ce qui est relatif ; la formation devient un "élément parmi d'autres". Un nouveau débat a lieu en novembre 1997 qui traduit encore les vives réticences à l'encontre de ces dossiers.

Le débat de mars 1998 est décisif et permet de saisir les rapports de forces en présence. Dès le début des discussions, le représentant de l'Éducation nationale "s'interroge sur la recevabilité de cette demande : il constate que c'est un processus de qualification qui est présenté et non pas un enseignement technologique. Son approbation pourrait changer complètement le rôle de la CTH". Il reçoit le soutien du représentant des chambres de commerce et d'industrie qui par ailleurs défend des organismes proposant des demandes d'homologation fondées sur des formations. Le rapporteur général mobilise pour sa part un argument que l'approche conventionnaliste qualifierait de civique, en estimant que "quel que soit l'intérêt du dossier, l'on s'éloigne de la loi d'orientation sur l'enseignement technologique du 16 juillet 71 ; celle-ci précise que la CTH propose l'homologation de titres ou de diplômes sanctionnant une formation professionnelle dispensée dans des établissements". Se saisissant de cet argument, le représentant du ministère de l'Éducation nationale devait déclarer "ce dossier pose le problème de fond de l'avenir de la CTH".

Sur les mêmes registres d'argumentation, trois membres dont les avis pouvaient paraître déterminants apportent des points de vue opposés. Le représentant de la CFDT estime "qu'il faut faire évoluer la loi", le président de la commission "qu'on homologue le résultat d'un parcours", enfin le représentant du ministère du Travail et de l'Emploi qu'il "approuve le sens général de cette démarche qui favorise la mobilité. Il pourrait s'agir d'une expérience dont il faudra mesurer les conséquences. Elle s'inscrit par ailleurs dans la réflexion du ministère du travail qui vise à distinguer les fonctions de certification et de formation".

Ces différentes interprétations de la loi de 1971 et de l'objet même de l'homologation nécessiteront l'intervention d'un juriste. Celui-ci considéra que "la CTH a vocation à homologuer des qualifications et non des formations : on homologue en effet le produit d'une formation quel que soit l'organisme dispensateur". Les débats ultérieurs n'apportèrent pas d'éléments nouveaux et l'issue de ces demandes fut tranchée par des votes.

Fait rarissime dans l'histoire de la CTH, nombre de membres avaient un mandat de vote, signe de l'importance que les différentes catégories d'acteurs accordaient à ces demandes. Les suffrages exprimés n'en ont donc que plus d'intérêt car

ils engagent des positions institutionnelles. Effectué lors de la séance de mars 1998, le vote concernant le CQPM “qualiticien” se traduit par treize voix pour, six contre et quatre abstentions. Celle du CQPM de “conducteur de système de production» (en mars 1999) est acquise plus difficilement : onze voix pour, huit contre et quatre abstentions, ce qui correspond à un résultat très serré pour une homologation. Enfin le dossier du CQPM “d’assistant de direction” est moins bien perçu par les membres de la CTH ; il ne recueille que sept voix pour et onze contre, avec toujours quatre abstentions et il n’est pas homologué. Le quatrième est homologué en 2002.

Si nous ne connaissons pas de manière exhaustive la répartition des suffrages, nous avons recueilli au travers des entretiens effectués auprès d’un certain nombre de membres ayant siégé à cette période, des indications assez précises sur les consignes de vote que ceux-ci avaient reçues de leur organisation. Elles recourent assez fidèlement les positions exprimées lors des débats et ne se laissent pas résumer au schéma traditionnel opposant les organisations de salariés aux représentants patronaux (même si l’UIMM reçut effectivement le soutien du Conseil national du patronat français, CNPF), avec l’État comme arbitre. Ainsi, au sein des organisations syndicales de salariés, les deux principales confédérations votèrent de manière opposée. Le vote ne fut pas plus homogène au sein des “organismes intéressés à la formation professionnelle et à la promotion sociale” (assemblées des chambres de commerce, des chambres d’agriculture, Fédération de l’éducation nationale), pas plus que le triumvirat de la commission (président, vice-président, rapporteur général). Que dire de l’État et des positions des différents ministères ? Si l’ensemble des votes des ministères nous est inconnu, il est en revanche sûr que les ministères du Travail et de l’Éducation nationale (y compris l’enseignement supérieur) adoptèrent des positions opposées.

Ces cas d’homologation de titres en l’absence de toute information sur les contenus effectivement dispensés créent un précédent dans les pratiques de la commission. Pour autant, s’ils s’inscrivent pleinement dans la logique de la certification, ils n’ouvrent pas la voie à une généralisation de cette logique. Comme le souligne le représentant d’un ministère : “On ne passe pas d’une logique à une autre du jour au lendemain”.

La formation, repère et valeur

Si la perspective de la CTH change dans les années 1990, la formation n’a pas disparu du vocabulaire des membres et elle constitue toujours un registre conséquent. Particulièrement manifeste lors des décisions de non-homologation ou de classement des titres à un niveau inférieur à celui demandé, le recours à ce registre représente encore en 1999 dans plus de quatre cas sur dix le premier argument évoqué pour justifier un refus.

Ainsi, parmi des dizaines d'avis que nous aurions pu prendre pour illustrer le maintien de ce registre, voici comment la CTH en rédige un en septembre 1998, c'est-à-dire à une époque où elle traite la question des CQPM : "Ce cycle d'étude d'une durée égale à deux cent quatre-vingt-dix heures s'apparente beaucoup plus à un séminaire ayant pour objectif la valorisation d'axes de progrès dans le cadre de l'architecture d'un projet personnel, qu'à une formation débouchant sur un emploi réel et bien défini. Dans cette hypothèse, ce cycle de formation relève-t-il bien de l'homologation ?".

En somme, même à la fin des années 1990, le registre de la formation est loin d'être tombé en désuétude. Précisons d'abord que les membres de la CTH n'adhèrent pas tous et de manière complète à cette logique. Pour certains d'entre eux, elle semble avoir un statut d'extériorité avec laquelle il faut composer. Cette logique heurte leurs valeurs, leurs convictions d'autant plus qu'il n'est pas rare qu'ils aient fait une partie de leur carrière professionnelle dans les domaines de l'éducation ou de la formation, parfois même comme enseignant. Les limites de la logique de la certification sont d'ailleurs pointées par des membres de la commission, y compris ceux qui n'y sont a priori pas opposés : "On était parti sur le modèle anglais, mais ce n'est pas du tout le même type de construction en France. Donc la validation des acquis... peut-être qu'on va revenir à quelque chose de plus raisonnable au regard de notre histoire. C'est-à-dire que la validation n'est pas complètement indépendante de la façon dont on l'a acquise. Ce n'est pas quelque chose de complètement indépendant, moi je n'y crois pas" (entretien réalisé en 2003 auprès d'un représentant de ministère ayant siégé à la commission).

Ces réticences poussent bien évidemment au maintien du registre de la formation, d'autant plus que la commission est avant tout sollicitée pour traiter des demandes émanant d'organismes de formation en quête de reconnaissance. Comment se détourner de cette fonction de tri et, indirectement, de labellisation des organismes privés alors qu'aucune autre instance ne la prend en charge ? Et en vertu de cette fonction implicite, comment faire l'impasse sur les contenus mais aussi les moyens matériels, le personnel enseignant... alors même que dans ce travail d'examen et de jugement, la formation et les critères qui lui sont associés se révèlent pratiques, voire plus fiables et plus pérennes que beaucoup d'autres (Tanguy 2004) ?

Conclusion

L'histoire de la CTH, condensé des transformations ayant affecté la formation professionnelle depuis 1970, permet une approche globale des enjeux du développement de la certification au-delà de la question de la validation des

acquis. Les conditions favorables à l'émergence de cette catégorie se trouvent réunies une fois l'emploi devenu horizon de l'homologation. La formation est alors progressivement instrumentalisée au profit de l'emploi. Cette nouvelle approche de l'homologation –qui a constitué un tournant important des pratiques de la CTH– s'est construite en modèle consensuel pour devenir une quasi-doctrine de la commission. Ce faisant, la commission opère un déplacement de son thème originel de justice sociale associant à l'homologation l'idée de l'équivalence entre titres et diplômes et d'égale dignité entre les individus. D'abord vers une logique de réparation sociale (inscrite dans le cadre de la lutte contre le chômage) puis vers celle d'une adaptation des individus aux besoins de l'économie. L'application de la notion de la compétence au tournant des années 1990 aux objets de l'homologation, l'importation des outils qui lui sont associés ont ouvert la voie à la certification.

Pour autant, l'analyse du fonctionnement de la commission montre les limites des changements induits par l'usage de cette catégorie. Si le terme semble s'imposer dans le discours et être accepté comme objectif idéal, les pratiques de jugement ne peuvent –le plus souvent– s'affranchir d'un système de critères construits à partir de la formation. De ce point de vue, la rupture paraît inachevée en dépit de l'introduction de registres spécifiquement liés à cette nouvelle perspective. La mise en œuvre de la catégorie de certification s'avère délicate à réaliser parce qu'elle suppose implicitement d'entériner la rupture du lien historiquement construit entre éducation, formation, diplôme et qualification. La radicalité de cette perspective met à mal l'attachement à la formation et, au-delà, à la figure du diplôme, symbole d'une formation méthodique et complète. D'autant plus que la certification est encore loin d'apparaître comme un bien commun, à l'instar de la formation (Tanguy 1999).

Cette idée de la certification mais aussi les pratiques qu'elle recouvre sera-t-elle réalisée par l'Europe ? Introduit après 2000 dans les textes européens, ce terme a pris très rapidement une place importante dans la perspective de l'harmonisation des systèmes d'éducation et de formation. Outil du leitmotiv de la mobilité (et donc au nom de l'intérêt des individus), il est devenu central tant dans les discussions sur le système des "crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnel" (ECVET) que sur le thème du "cadre européen des certifications" (CEC). L'idée commune de ces deux projets est de certifier des "acquis d'apprentissage" (quelles qu'aient été les modalités d'acquisition) et non des cursus de formation (définis en termes de contenus et de durées). Si ces projets devaient aboutir, l'Europe –souvent stigmatisée comme contrainte extérieure pesant sur les États– n'aurait été finalement qu'une caution pour accélérer l'aboutissement d'un processus au nom d'une volonté de modernisation.

Références bibliographiques

- AFFICHARD J. 1986 L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'État à des formations spécifiques, in Salais R. et Thévenot L. éd. *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, Economica, 139-160
- BONNET B. 1999 *La formation professionnelle des adultes. Une institution et ses formateurs*, Paris, L'Harmattan
- BRUCY G. & TROGER V. 2000 "Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ?", *Revue française de pédagogie-131*, 9-22
- CAILLAUD P. 2004 "Les certifications en France et en Europe", miméo pour le PIREF
- COLLOQUE DE DOURDAN 1982 *L'emploi : enjeux économiques et sociaux*, Paris, Maspéro
- DELORS J. 1976 "Genèse d'une loi et stratégie de changement", *Connexions-17*, 43-45
- DUGUÉ E. 1994, "La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté", *Sociologie du travail-XXXVI-3*, 273-292
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin
- JOBERT A. & TALLARD M. 1995 "Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives. Construction et négociation des diplômes", *Formation Emploi-52*, 133-150
- LESCURE E. de (coord.) 2004 *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, GEHFA, Paris, L'Harmattan
- MAHIEU C. & MOENS F. 2003 "De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes", *Éducation et Sociétés-12*, 35-55
- MAILLARD F. 2005 "L'offre de diplômes professionnels de l'Éducation nationale en France. Injonctions contradictoires", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs-4*, 35-60
- MÉTAIS G. 1973 "La formation continue remet-elle en cause le diplôme ?", *Droit social-9-10*, septembre-octobre, 97-100
- Sociologie du travail*, 1995, La formation contre le chômage ?
- STROOBANTS M. 1993 *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles
- TANGUY L. 1994 Rationalisation pédagogique et légitimité politique, in Ropé F. & Tanguy L. (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 23-61
- TANGUY L. 1999 "Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années soixante", *Sociétés contemporaines-35*, 43-71
- TANGUY L. 2004 La fabrication des nomenclatures de niveau de formation et leur inférence sur la notion de qualification, in Meda D. & Vennat F. 2004 *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, Paris, Éditions La Découverte, 55-68

- VERNEAU P., CHARRAUD A.-M. & PERSONNAZ E. 1999 "Les certificats de qualification professionnelle concurrencent-ils les diplômes ?", *Formation Emploi-1999-1*, 5-21
- VERNEAU P., MAILLARD D. & SULZER E. 2005 "L'homologation et son évolution depuis 1973", *CPC Documents-5*
- VINOKUR A. 1995 "Réflexions sur l'économie du diplôme", *Formation Emploi-52*, 151-183
- YOUNG M. 2001 "Certifications et formation tout au long de la vie : deux approches contradictoires", *Formation Emploi-76*, 205-210

Être intégré, être en marge, être reconnu ? L'enfant en situation de handicap et son statut social dans une classe ordinaire

CORNELIA SCHNEIDER
Mount Saint-Vincent University
Faculty of Education
166 Bedford Highway
Halifax, Nouvelle-Écosse
B3M 2J6, Canada

L'éducation des enfants en situation de handicap en France n'a pas toujours été au centre des débats, plutôt un peu cachée ou oubliée. En comparaison avec d'autres pays européens et nord-américains, les politiques et les pratiques françaises divergeaient des innovations des années 1970 qui, en Europe, venaient des pays scandinaves ou anglo-saxons avec les principes de "normalisation" (Bank-Mikkelsen & Berg 1982, Nirje 1994) ou d'Italie qui, en 1977, avait pris le pari d'abolir complètement le système d'éducation spécialisée et d'intégrer tous les enfants au sein des écoles ordinaires (De Anna 2003).

La loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap

La loi 75-534 du 30 juin 1975, d'orientation en faveur des personnes handicapées fut écrite dans une perspective d'intégration sociale mais, rétrospectivement, beaucoup estiment qu'elle n'a pas forcément promu l'intégration des personnes en situation de handicap dans la société, d'où le retard de la France dont parlent beaucoup de personnes concernées qui auraient souhaité davantage d'engagement pour leur cause. On sait qu'au moins 3000 personnes en situation de handicap (tous âges confondus), notamment de la région parisienne, ont trouvé une place d'accueil en Belgique. Ainsi, "38000 enfants handicapés dans notre pays ne connaissent aucune scolarisation, soit parce que les centres qui les accueillent ne dispensent aucun enseignement, soit parce qu'ils ne sont accueillis nulle part et ne trouvent aucune solution" (Kristeva 2003, 45).

En ce qui concerne la scolarité de ces enfants, une particularité française risque d'être bouleversée par la loi de 2005. En 1975, la loi n'avait instauré que "l'obligation éducative", au détriment d'une scolarité obligatoire, différence avec des pays comme l'Allemagne ou la Suède où, à partir des années 1960, la scolarité était obligatoire, quel que soit le degré de handicap. Cette orientation française renforçait la coexistence traditionnelle du secteur médico-social et de l'éducation dans ce domaine. Un enfant atteint d'un handicap considéré comme trop grave sort du système d'éducation, est orienté vers des structures sous la tutelle du ministère chargé des Affaires Sociales. Assante (2002) écrit dans son rapport sur la révision de la loi de 1975 à la ministre déléguée aux personnes handicapées que "la solution du placement en institution reste donc souvent dominante dans la recherche d'une réponse adaptée aux besoins éducatifs des enfants handicapés".

La loi 2005-102 du 11 février 2005, "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", marque un tournant. Elle instaure entre autres "le maintien dans un cadre ordinaire de scolarité" et le "projet personnalisé de scolarisation". L'enfant en situation de handicap doit être inscrit dans l'école de son quartier. Si ceci ne signifie pas automatiquement que les enfants sont tous intégrés dans des écoles ordinaires, la loi leur reconnaît à tous le droit à la formation scolaire à travers le projet personnalisé de scolarisation, que ce soit dans un cadre ordinaire, médico-social ou les deux.

Il faut préciser que la scolarisation peut prendre des formes diverses. Pour certains, elle signifie l'intégration individuelle dans une classe ordinaire, pour d'autres, la fréquentation d'une CLIS (Classe d'intégration scolaire), ce qu'on appelle en France une intégration collective (non comptabilisée comme véritable pratique intégrative dans les travaux statistiques internationaux, tels ceux de l'OCDE 2004). La scolarisation peut se dérouler dans les unités d'enseignement de centres médico-sociaux, ce qui n'était pas le cas dans tous ces établissements. Seule la première possibilité, l'intégration individuelle et la place de l'enfant en situation de handicap à l'école, est abordée ici.

Cet article s'appuie sur le cas d'un enfant intégré au sein d'une école primaire ordinaire (Sébastien), étudié du point de vue des enfants, notamment de celui ayant lui-même un handicap physique. Il présente les cadres théoriques, la liminalité (Calvez 2000), la sociologie de l'enfance qui placent la personne concernée comme acteur au cœur des analyses et le pari méthodologique qui en résulte. Puis les résultats de l'enquête sociométrique et par entretiens avec les enfants de la classe et l'enseignante sont exposés montrant l'apport fructueux de ce regard recentré sur les acteurs dans la situation intégrative.

Enjeux de qualité de l'intégration

La loi de 2005 implique de nouvelles pratiques et un autre regard sur l'éducabilité des enfants en situation de handicap. Leur présence au sein des écoles et des classes ordinaires ne passe pas inaperçue et bouleverse les routines d'enseignement et les représentations des personnels impliqués. Par conséquent, s'impose de plus en plus une réflexion sur la qualité de cet accueil, dans plusieurs dimensions que Guralnick (2001, 30) nomme : l'accessibilité, la faisabilité, la socialisation et le développement individuel de l'enfant et son intégration sociale. À l'heure actuelle, les deux premières sont les plus souvent discutées, peut-être parce qu'elles sont plus techniques et devraient être résolues (sans l'être toujours : des enfants en fauteuil roulant ont été refusés parce que l'accessibilité du bâtiment était défaillante). La troisième dimension de la socialisation et du développement individuel est prise en charge à l'aide d'experts, parfois professionnels de la santé, médecins, thérapeutes ou enseignants spécialisés, souvent par les seuls enseignants ordinaires et des auxiliaires de vie scolaire sans formation approfondie. Quant à la quatrième dimension, l'intégration sociale, qui semble la plus complexe, rares sont les travaux en langue française qui en traitent. Comment faire qu'un enfant en situation de handicap puisse devenir "un indigène de la tribu" (Sirota 1998, 18) de la communauté scolaire ? La pratique intégrative actuelle est-elle suffisamment pensée dans cette dimension ? Les enfants en situation de handicap trouvent-ils une place parmi leurs pairs et si oui, comment ?

Des chercheurs (Murphy 1990 ; Calvez 1989, 1991, 2000 ; Gardou 2000 ; Blanc 2006) ont montré la difficulté des personnes en situation de handicap à "franchir le seuil" de la société et à devenir des membres à part entière. En utilisant les rites de passage de Van Gennep (1981), ils constatent que les personnes en situation de handicap ne se trouvent ni dans une situation d'exclusion, ni dans une situation d'inclusion, mais toujours entre les deux, dans une situation liminale. La liminalité "qualifie le moment où un individu a perdu un premier statut et n'a pas encore accédé à un second statut ; il est dans une situation intermédiaire et flotte entre deux états. L'analyse du handicap en tant que liminalité met en évidence cette situation de seuil comme un trait essentiel de la condition sociale des personnes handicapées" (Calvez 2000, 83). La personne en situation de handicap se trouve ainsi en quelque sorte sur le seuil de la maison –de la société– en train d'observer ce qui se passe à l'intérieur sans pouvoir entrer. Calvez (1989, 1991) qui a fait des recherches sur l'intégration d'adultes avec un handicap mental dans un quartier urbain en Bretagne, appelle ces parcours des "itinéraires d'intégration inachevés", car il y a "l'antagonisme culturel entre le monde du handicap et le monde ordinaire" (2000, 85). Blanc (2006, 38-39) voit dans la situation liminaire des personnes en situation de handicap à la fois

une “réaffirmation communautaire” et une “assignation définitive”. Ainsi, la situation liminaire est-elle un état qui naît d’un côté de l’individu en situation de handicap dans son affirmation identitaire, mais aussi du côté de la société : “La liminalité est un moyen de gérer la vie collective mais dans l’évitement : elle traduit une reconnaissance minimale doublée d’une relative ignorance.” (Blanc 2006, 42). L’hypothèse émise est que l’intégration scolaire des enfants en situation de handicap se joue sur ce même registre.

L’intégration et le métier d’élève

Grâce à la théorie de la liminalité, le regard se tourne explicitement vers les personnes impliquées, les acteurs d’une situation sociale dont on ne connaît pas grand-chose, *terra incognita* (Sirota 1998, 10) à découvrir. Ce retour vers l’acteur s’opère aussi en sociologie de l’éducation, notamment dans le champ la sociologie de l’enfance qui identifie l’enfant comme acteur social. Ce retour vers l’acteur est plutôt une découverte s’agissant de personnes en situation de handicap. Ces populations sont depuis toujours dans une position d’assistés, sans reconnaissance de leur parole, des experts parlant à leur place. Leur capacité à parler et leur crédibilité ont souvent été mises en doute. Les proximités avec la liminalité sont flagrantes puisqu’on parle classiquement des “êtres en devenir”, à socialiser pour qu’ils deviennent des adultes. Du coup, enfants et personnes en situation de handicap se trouvent dans des situations similaires, sauf que la situation liminale des enfants est censée s’arrêter avec l’âge (ce n’est pas pour rien qu’on compare des personnes en situation de handicap à de grands enfants).

À l’école, l’intégration de l’enfant en situation de handicap signifie pour lui acquérir le métier d’élève, devenir un “indigène” de la classe dans laquelle il est intégré. Ce processus est une démarche de socialisation et d’intégration que tout enfant doit accomplir pour se socialiser dans l’institution scolaire que traverse la majorité des enfants des pays occidentaux. “Franchir le seuil” de l’institution, se familiariser avec ses rituels et ses règles, se socialiser avec d’autres membres de la société, sont des passages obligés pour tout individu avec ou sans handicap, même s’ils sont plus ou moins vécus consciemment par les intéressés.

Les travaux sur le métier d’élève s’intéressent au sens que donnent les élèves à leur travail quotidien à l’école. Ils montrent comment l’enfant devient un “indigène” (Perrenoud 2004). L’expérience scolaire des élèves acquiert une grande importance, car les élèves “ne se formeraient plus seulement dans l’apprentissage successif des rôles proposés, mais dans leurs capacités à maîtriser leurs expériences scolaires successives. Celles-ci se bâtissent comme le versant subjectif du système scolaire, les acteurs se socialisant à travers ces divers apprentissages et se constituant comme sujets dans la capacité de maîtriser leur expérience, de deve-

nir les auteurs de leur éducation” (Sirota 1998a, 19). Ainsi, l'éducation devient “auto-éducation” incluse dans le métier d'enfant qui “n'est plus considéré comme une pâte malléable que morale et autorité façonneraient mais comme un partenaire avec lequel il faut négocier” (Sirota 1998a, 20). Sirota le montre, “le mouvement général de la sociologie vers un retour à l'acteur et un regain d'intérêt vers les processus de socialisation” (1994, 148) ont eu pour effet d'éloigner la sociologie de l'éducation de la scolarisation pour étudier les processus de socialisation dans des approches dépassant l'école pour constituer un nouveau champ, celui de la sociologie de l'enfance.

Un pari méthodologique

Examiner l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap du point de vue des enfants, à partir de leur perspective d'acteurs, est un défi stimulant, car il s'agit de recueillir leur parole. Pour connaître la place de l'enfant en situation de handicap, ce pari tient moins compte de la parole des professionnels qui l'entourent que de celle des enfants eux-mêmes. Avec Montandon (1999, 25-26), il s'agit d'examiner à la fois les représentations, les émotions et les stratégies des enfants impliqués dans ce processus.

Ainsi, l'enquête a été menée à l'aide de questionnaires sociométriques avec l'ensemble de la classe et d'entretiens semi-directifs auprès d'enfants choisis. Les deux méthodes ont été appliquées trois fois au cours de l'année scolaire. Ce choix permettait de connaître d'abord la place de l'enfant en situation de handicap dans le réseau social de la classe. Ensuite, il importait d'approfondir ce constat, d'en connaître le pourquoi à travers des entretiens. Cette approche méthodologique donne une autre posture aux enfants considérés comme des acteurs de l'intégration, d'un côté, Sébastien, l'enfant en situation de handicap, de l'autre ses pairs qui doivent l'accepter comme camarade de classe. Cette approche fructueuse est peu exploitée jusqu'à maintenant par les travaux sur le handicap, l'intégration ou l'enfance en général. Corsaro (2005, 49-50) considère l'entretien comme une des méthodes les plus fortes pour explorer l'univers de l'enfant, même si la différence d'âge et de statut entre l'enquêteur et l'enquêté rend parfois la tâche difficile. Pour Corsaro, ce décalage, parfois vu comme un obstacle, est surmontable surtout si les enfants considèrent l'adulte comme “atypique” ou “incompétent” (Corsaro 2003, 16), représentation qui lui a servi pour ses propres enquêtes ethnographiques dans des aires de jeux avec des petits enfants.

L'enquête s'intéressant surtout à la dimension de l'intégration sociale de Sébastien, la parole des acteurs-enfants était primordiale. Cette approche principale a été complétée par un entretien avec l'enseignante et quelques observations non systématisées lors de ma présence dans la classe et dans l'école au cours de l'année.

Sébastien

Sébastien est un garçon de huit ans, hémiplégique depuis sa naissance, intégré depuis le début de l'année scolaire dans une classe de CE2-CM1 de l'école Dumas. Cette école publique, du XX^e arrondissement de Paris, est une ancienne école expérimentale qui travaille avec des méthodes de pédagogie alternative –pédagogie institutionnelle, pédagogie Freinet. Les enfants prennent dans cette école une place active, ils sont impliqués dans la gestion à travers la coordination composée à la fois d'adultes et d'enfants.

Sébastien n'est pas le seul en situation de handicap intégré dans cette école, l'accueil s'est progressivement développé avec l'arrivée successive de plusieurs enfants en situation de handicap. Au moment de l'enquête, quatre autres fréquentent l'école, à temps partiel ou temps plein. Patrice, qui a des troubles autistiques vient quelques heures par semaine dans la même classe que Sébastien. Il est parti dans une autre classe après quelques mois, entre deux de mes passages au sein de la classe. L'intégration à temps partiel de Patrice est passée presque inaperçue pour moi, car personne ne me parlait de sa présence et il ne figurait pas sur la liste de la classe. Aucun des enfants ne le mentionnait dans les questionnaires sociométriques, seul Gérard, un autre élève, m'en a parlé lors de l'entretien, pensant que Patrice était un peu solitaire dans la classe à cause de son handicap.

Sébastien est arrivé en début d'année venant d'une autre école et a été accepté à temps plein. Il est pris en charge par divers thérapeutes –une ergothérapeute, une orthophoniste et d'autres rééducateurs. L'ergothérapeute vient dans l'école pour lui apprendre à se servir de l'ordinateur portable qui lui a été attribué comme moyen de soutien et de compensation pour son travail scolaire.

Sa jeune enseignante, Natacha, vient de terminer sa formation de professeur des écoles à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Elle dit n'avoir pas eu de module de formation sur le handicap comme il est prévu, car l'institut manquait de moyens budgétaires. Elle est personnellement très contente de l'intégration de Sébastien qu'elle juge "parfaite" lors de l'entretien.

Le statut de Sébastien dans la classe à travers les sociogrammes

Sébastien a eu du mal au départ à faire partie du groupe qui venait de se constituer car la plupart des enfants se connaissaient déjà des années scolaires antérieures. 23 enfants sont scolarisés dans la classe au moment du premier sociogramme, en octobre. Les questionnaires sociométriques comprenaient sept questions portant sur les meilleurs amis au sein de la classe, les voisins de table dans la salle de classe, les voisins non souhaités, les camarades de jeu pendant la récréation et les conflits qui pourraient y avoir lieu, ainsi que les camarades de jeu après l'école.

Lors du premier questionnaire, Sébastien n'est mentionné par ses camarades de classe que dans la quatrième question qui porte sur les voisins non souhaités.

Tableau I : Statut de Sébastien au premier sociogramme, octobre

	Meilleur ami	Voisin non souhaité	Camarade de jeu	Après l'école
Sébastien	0	3	0	0
Moyenne de la classe	4,13	2,96	2,48	0,78
Nombre total de citations	95	68	57	18

Personne n'a choisi de citer Sébastien comme son ami. Son statut de choix (STC = 0,81) apparaît donc nettement en dessous de la moyenne : chaque enfant nomme quatre camarades comme amis au sein de la classe. À l'inverse, concernant le statut de rejet (STR = 1), il reçoit trois nominations, il est donc dans la moyenne de la classe.

Les statuts de choix et de rejet selon Petillon (1980) se calculent de la manière suivante :

Statut de choix = $1 + (\text{nombre de nominations positives} - \text{moyenne de choix du groupe}) / \text{maximum de nominations possibles}$

Statut de rejet = $1 + (\text{nombre de nominations négatives} - \text{moyenne de rejet du groupe}) / \text{maximum de nominations possibles}$

Sébastien, de son côté, indique, dans son questionnaire, qu'il n'a pas d'amis dans cette classe et qu'il n'a pas de préférence concernant ses voisins, mais qu'il y a deux garçons qu'il ne voudrait pas avoir comme voisins. L'enseignante, Natacha, qui l'aide à remplir le questionnaire (elle écrit pour lui) vient me voir quand les enfants ont terminé et me dit : "ça me chagrine, il n'arrête pas de dire qu'il n'a pas d'amis, qu'il ne veut être avec personne".

À mon deuxième passage, en janvier, l'effectif plus que de vingt, il y a eu des remaniements au sein des quatre classes de l'école Dumas accueillant les CE2/CM1. Quatre enfants de la classe viennent de partir ailleurs, dont Patrice, le garçon autiste. Janine arrive d'une autre classe. Sébastien reste donc le seul enfant ayant des besoins éducatifs particuliers dans sa classe. Au moment où les enfants remplissent le questionnaire pour la seconde fois, Natacha est absente depuis plusieurs semaines pour un stage. Sa remplaçante est également une jeune enseignante, reçue sur liste complémentaire, qui n'a pas encore entamé sa formation.

Dans les sociogrammes, Sébastien a une évolution positive, il semble avoir trouvé des amis au sein de la classe, il est cité par Étienne et Nadège comme meilleur ami (il est par contre toujours nettement en dessous de la moyenne de la classe : STC = 0,88). Le nombre de nominations comme voisin non souhaité

a baissé de trois à une seule (la fille qui vient d'arriver dans la classe, Janine) : STR = 0,96). Son statut de choix est ainsi en légère hausse (de 0,81 à 0,89) tandis que le statut de rejet a légèrement baissé (de 1 à 0,96). Par contre, il n'est toujours pas choisi comme camarade de jeu pendant la récréation et il ne voit personne de sa classe après l'école.

Tableau 2 : Statut de Sébastien au deuxième sociogramme, janvier

	Meilleur ami	Voisin non souhaité	Camarade de jeu	Après l'école
Sébastien	2	1	0	0
Moyenne dans la classe	4,35	1,75	2,6	0,9
Nombre total de citations	87	35	52	18

Sébastien a cité deux noms d'amis, dont celui d'Étienne. Par contre, Denis qu'il a cité ne le désigne pas comme étant son ami. Sébastien dit voir Étienne après l'école, ce que celui-ci ne confirme pas dans son questionnaire. Le statut d'Étienne ressemble à celui de Sébastien, il est cité deux fois comme ami dans la classe, par contre, quatre enfants ne voudraient pas l'avoir comme voisin.

Lors de mon troisième passage en mai, après un départ des enfants en classe verte avec la classe DumasB, la constitution de la classe n'a pas été modifiée. Le statut de Sébastien est toujours en progression positive en ce qui concerne le nombre d'amis et de camarades de jeu pour la récréation (quoique toujours légèrement en dessous de la moyenne : STC = 0,96). Trois enfants le nomment comme leur meilleur ami, parmi eux Gérard qui ne voulait pas être assis à côté de lui lors du premier sociogramme, Denis que Sébastien avait déjà indiqué comme ami lors du deuxième. Sébastien les indique également comme ses meilleurs amis. Par contre, Étienne ne fait plus partie des amis de Sébastien. De nouveau, trois enfants ne voudraient pas être assis à côté de lui, ce qui est nettement au-dessus de la moyenne de la classe (STR = 1,09). Parmi ces enfants, Nadège qui avait dit lors du dernier sociogramme qu'il était son ami et Janine qui ne voulait déjà pas être assise à côté de lui lors du précédent sociogramme.

Sébastien nomme deux amis dans sa classe qui sont également ses voisins de table au sein de la classe. Ces deux garçons le nomment à leur tour. On peut donc dire que Sébastien a petit à petit pris place dans la classe, au cours de l'année scolaire, il a trouvé des copains et des camarades de jeu pendant la récréation, même si lui-même dit de ne jouer avec personne de cette classe pendant les récréations.

Tableau 3 : Statut de Sébastien au troisième sociogramme, mai

	Meilleur ami	Voisin non souhaité	Camarade de jeu	Après l'école
Sébastien	3	3	2	0
Moyenne dans la classe	3,7	1,75	2,95	0,85
Nombre total de citations	74	35	59	17

L'ordinateur et l'aide spécialisée

Comme déjà mentionné, un ordinateur portable a été attribué à Sébastien car, à cause de son hémiplégié, il écrit à la main très lentement. Il a été décidé qu'un ordinateur pourrait compenser ce handicap et lui permettre de mieux réussir sa scolarité. Le statut attribué à cet outil semble avoir été objet de discussion parmi les enseignants et, finalement, Natacha a décidé de lui donner un statut de "cahier" :

– Natacha : donc, par rapport à l'école, non, il y a eu juste une discussion qu'on a eue, qui, moi, personnellement, m'a choquée, c'était à propos de l'utilisation de l'ordinateur de Sébastien, où il y a plusieurs de mes collègues qui m'ont dit que, puisqu'on intégrait Sébastien, Sébastien devrait intégrer les autres et, donc, si les autres ont besoin de l'ordinateur, il doit le prêter. Et moi, ça m'a choquée parce que, pour moi, ce n'est pas son ordinateur, oui, c'est son ordinateur, mais ce que je veux dire, c'est que, ce n'est pas un ordinateur. Pour moi, c'est son cahier ! Tu vois ?

– CS : oui, c'est son outil de travail spécifique quoi.

– Natacha : donc, pour moi, ça m'a choquée qu'on dise ça parce que c'est comme s'ils allaient prendre un des cahiers de leurs élèves et le donner aux autres. À part pour recopier, ils n'ont rien à f... pour moi, ils n'ont rien à faire sur l'ordinateur de Sébastien.

L'ordinateur prenant davantage de place que des affaires scolaires habituelles, Sébastien est installé à une table individuelle pour ne pas "gêner" les autres (selon ses propres mots). D'après Sébastien, son enseignante a eu des difficultés à expliquer aux autres enfants pourquoi il avait le droit de se servir d'un ordinateur.

– Sébastien : Mais en fait, quand j'ai eu le portable, ils ont dit : heu, pourquoi il a un portable ? et Natacha, elle ne savait pas comment expliquer.

– CS : Et toi, tu le savais ?

– Sébastien : Ben non.

– CS : Qu'est-ce qu'elle a dit ?

– Sébastien : Ben, elle a dit que c'est spécial, parce qu'il, je n'arrive pas à écrire vite et c'est pour ça que j'ai un ordinateur.

– CS : Est-ce qu'ils ont compris ?

– Sébastien : Ben, je pense. Mais ils sont quand même en train de regarder mon ordinateur.

- CS : Ils sont jaloux ?
- Sébastien : Oui, peut-être. Mais j'écris aussi sur papier, encore. Mais quand je fais un grand texte, j'écris à l'ordinateur. Mais si je fais des calculs de maths ou un petit texte d'une ligne, j'écris comme ça.

Sébastien se sert donc d'un outil qui est interdit aux autres enfants. Il occupe une place seule pour pouvoir poser cet appareil. De plus, son enseignante n'a apparemment pas su bien expliquer aux autres enfants la présence de cet outil. Au cours de l'année, on peut observer, à travers les entretiens et à l'occasion de courts passages dans la salle, que Sébastien se sert de moins en moins de cet ordinateur pourtant censé lui faciliter le travail scolaire. Selon le cadre d'interprétation de Goffman (1975, 59), on peut dire que Sébastien commence à comprendre son ordinateur comme un "symbole de stigmaté" dont il s'agit de contrôler l'information.

Ainsi, lors du deuxième entretien, il avoue ne plus tellement travailler avec l'ordinateur : "maintenant, je ne l'utilise plus trop". Il dit avoir le droit de se mettre à côté de quelqu'un. Il travaille, il écrit comme tout le monde, même s'il n'arrive pas à terminer son travail. Ainsi, au lieu de noter les mots pour les parents dans le cahier de textes, il a décidé de les expliquer oralement à sa mère après les avoir mémorisés. Il ne sait pas trop s'il préfère écrire à la main ou à l'ordinateur. S'il écrit à la main, il n'arrive pas à terminer comme les autres. On observe qu'il a commencé à développer des stratégies de compensation pour ne plus devoir se servir de l'ordinateur qui, dans sa perception, le met dans une position de "discréditable" (Goffman, 57), d'encourir le danger d'être discrédité. "C'est alors que l'individu affligé d'un stigmaté peut s'apercevoir qu'il ne sait pas exactement comment nous, les normaux, allons l'identifier et l'accueillir" (Goffman, 25). L'ordinateur qui était censé l'aider dans son intégration, se retourne contre lui comme stigmaté de son handicap. L'ordinateur symbolise pour lui ce que signifie la canne blanche ou le fauteuil roulant pour d'autres.

Plus tard dans l'année, son enseignante relève un événement qui pourrait inverser cette évolution. Malgré un virus informatique qui infecte tous les ordinateurs de l'école, celui de Sébastien fonctionne. Du coup, l'enseignante, qui était catégorique sur l'utilisation exclusive par Sébastien, s'assouplit pour que des collègues et des camarades puissent s'en servir pendant la panne.

- Natacha : [...] tout à l'heure, on a eu un problème d'ordinateur, puisque, en bas, on a eu Sasser, le virus, donc, c'est vrai que, bon, moi, j'ai demandé à Sébastien si on pouvait emprunter son ordinateur pour taper le conseil d'école. Il a accepté, il allait même les voir pour les aider, pour taper à l'ordinateur.

On peut observer que l'ordinateur et, avec lui, Sébastien, apparaissent sous un autre jour, celui de l'utilité, de l'aide aux autres. L'ordinateur devient un outil dont tout le monde a besoin et comme il lui appartient, Sébastien se retrouve

dans une situation qui le valorise. On a besoin de lui, son outil de travail dépasse le cadre de son handicap et devient utile à tous.

Un autre aspect concerne l'aide spécialisée qui lui est attribuée. Comme mentionné ci-dessus, Sébastien bénéficie d'une prise en charge par différents thérapeutes qui s'occupent de lui au cours de la semaine, à l'école ou à l'extérieur. Sébastien aborde son handicap sans répondre à une question. Il le fait en parlant des thérapeutes qui viennent le voir à l'école, d'abord son ergothérapeute qui vient une fois par semaine. Une personne qu'il appelle Carole vient également "parce que je suis dyslexique". On peut supposer qu'il s'agit d'une orthophoniste.

– Sébastien : [...] et il y a aussi une autre personne, c'est pour ma main... J'ai un coup de vent, en fait, qui me fait aller par là. J'ai eu ça pour la naissance. Donc, c'est pour ça que j'ai ça ; la petite botte qui peut tenir le pied parce que sinon, je marche avec la pointe des pieds. Ça me fait tenir le pied comme ça. Et ça, j'ai eu quand je suis né [...] et j'en ai une aussi pour la nuit, alors, il y a des couvercles ici et des scratches et il y en a un autre ici [décrit ses appareillages orthopédiques].

Certaines séances thérapeutiques se passent à l'école, d'autres dans un centre après l'école.

– CS : Les personnes viennent tout le temps ici ?

– Sébastien : Non, regarde, aujourd'hui, après l'école, on vient me chercher, après, on bosse là-bas, après, on revient chez moi, c'est l'ambulance qui vient me chercher, elle me laisse là-bas, après, elle me reprend et elle me ramène chez moi. [...] et je fais aussi le truc pour les yeux là. [...] en fait, ils ont trouvé que j'arrive pas à lire parce que, je ne sais pas, c'est un truc aux yeux, que j'arrive pas à retrouver les... Je reste collé dans une ligne.

Ses camarades de classe sont au courant que des personnes viennent le chercher et ils lui disent qu'il doit partir pour sa séance. Lors du troisième entretien, Sébastien exprime une certaine saturation face à toutes ses séances thérapeutiques. Sa journée préférée est désormais le mardi parce qu'il n'a aucune séance et qu'il peut aller voir des camarades de son ancienne école. Ses remarques renvoient à l'étude de Watson & al. (1999) qui a révélé que beaucoup d'enfants à besoins éducatifs particuliers ressentent les prises en charge spécialisées comme un obstacle dans leurs relations avec les autres enfants. Une étude britannique (Pitt & Curtin 2004, 393) soutient cette observation en mentionnant que les jeunes en situation de handicap ne peuvent pas, selon leurs propres mots, se "mal comporter" avec leurs pairs à cause de la présence continue d'auxiliaires et sont ainsi empêchés de vivre des relations sociales adaptées à leur âge. Dans le cas de Sébastien, son "programme thérapeutique" l'empêche d'aller voir des enfants de son ancienne école et de poursuivre des activités qui lui permettraient de construire des liens sociaux avec d'autres enfants. Ce constat remet en

question les prises en charge thérapeutiques, considérées nécessaires par des experts pour l'enfant en situation de handicap et qui peuvent finalement avoir aussi un côté contre-productif pour son intégration, du moins dans la forme sous laquelle elles lui sont proposées.

La nostalgie de son ancienne école

Avant d'être scolarisé à l'école Dumas, Sébastien en a fréquenté une autre, mais les raisons pour lesquelles ses parents ont choisi de le mettre ailleurs, n'ont jamais été clarifiées, du moins dans les échos recueillis auprès de Sébastien ou de son enseignante. Au cours de l'année scolaire, Sébastien développe une certaine nostalgie de son ancienne école qu'il oppose à sa situation actuelle. Il l'exprime surtout dans les deuxième et troisième entretiens, au moment où, d'après ses réponses aux questionnaires, son statut s'améliore. Selon lui, dans son ancienne école, il avait un groupe de copains avec lesquels il s'entendait bien, ils avaient un "commandant" qui disait aux autres quoi faire. Ce groupe pourrait être ce que Corsaro (2005, 195) décrit comme un "club" d'enfants préadolescents qui valorise ceux qui en sont membres. Selon Sébastien, ils s'amusent beaucoup dans cette bande. À ma question sur les raisons du changement, il essaie d'expliquer :

– Sébastien : parce que dans mon ancienne école, je trouvais qu'on criait trop, quand on criait, on criait, moi, je me levais, on criait, pour aller chercher un crayon, tout ça. On criait, alors, j'aimais pas, alors, ici, c'est coups de marteau et alors, j'aime pas, j'aime encore moins.

S'il avait le choix, il retournerait dans l'autre école. Mais, d'après lui, ses parents ont fait des sacrifices pour qu'il puisse aller à l'école Dumas. Ainsi, il se sent obligé de continuer dans cette voie-là ("tous les déboires que j'ai faits à mon père pour changer d'école..."), même s'il préférerait retrouver ses copains de son ancienne école.

– Sébastien : on ne me laisse pas le choix, je suis obligé de rester dans cette école. [...] et aussi, le truc, c'est que mon père a fait beaucoup d'efforts pour me faire changer d'école, alors, maintenant... En fait, normalement, c'était pas celle-là, mon école, alors, le copain, le copain à mes parents, E., qui habite juste à côté, on a mis une étiquette où est écrit dessus et alors, voilà... pour que je devais être inscrit dans le XX^e, sinon, je serais... et alors, il a fait tout ça, papa, et je peux pas... Avant, je pensais, c'est trop bien, cette école là-bas, elle est trop bien, tout ça. Après, je viens, j'essaie de faire des efforts pour l'aimer et à la fin, je commence à faire des efforts, des efforts, après, j'arrête de faire des efforts et je dis que je n'aime pas cette école. Voilà.

– CS : Et tu l'as dit à tes parents ?

– Sébastien : Là, je commence à aimer, mais... je vais essayer de m'habituer pour... pour, pour, pour faire plaisir à mon père, que, il a pas changé, il a pas fait pour rien.

Il n'est pas très content de l'évolution au cours de l'année scolaire, en comparaison de son ancienne école, il n'a pas trouvé autant de copains qu'il aurait voulu.

– Sébastien : Oui, mais en une année, en une année, moi, j'avais déjà trouvé pleins de copains, dans l'ancienne école, ici, c'est un petit là, un petit là, un petit là et là, j'en ai trois, en fin d'année presque, non.

Il a vu les copains de son ancienne école une fois à la sortie : “et tous, ils m'ont reconnu !” Mais il n'est pas plus souvent en contact avec eux. Il les a vus l'autre fois, ils avaient changé. Il essaie de les voir à la sortie de l'école, mais son “planning thérapeutique” l'empêche d'y aller souvent. Il était content de se sentir “reconnu” :

– Sébastien : Une fois, je suis allé à mon ancienne école parce qu'ils finissent à quatre heures et demie, moi, je finis à quatre heures et, une fois, je me souviens, la directrice, elle se souvient de moi. Et tout le monde, tout le monde me disait, ah, il y a Sébastien !

Questionné sur son invitation à des anniversaires, il répond : “invité à des anniversaires, depuis que je suis arrivé dans cette école, aucun.” Quant à inviter des enfants de sa classe à son anniversaire, il dit presque la même chose aux deuxième et troisième entretiens :

– Sébastien : [...] J'inviterai mes anciens copains de mon ancienne école, euh, j'inviterai peut-être Greg [...] mais j'inviterai pas beaucoup de personnes d'ici, pas du tout. Beaucoup de personnes de mon ancienne école. Parce que j'ai beaucoup plus de personnes dans l'ancienne école. Même si maintenant, ça fait longtemps que je suis dans cette école, mais je n'inviterai pas beaucoup.

Tout en étant à l'école Dumas, Sébastien espère retrouver ses copains de l'ancienne école au collège dans deux ans.

Un autre garçon a exprimé lors du troisième questionnaire qu'il ne voudrait pas être à côté de Sébastien : Adrien, arrivé en début d'année. Comme Sébastien, il évoque son ancienne école qui lui manque et qu'il n'avait pas eu envie de quitter, mais il n'est pas aussi nostalgique que lui. Il semble s'être intégré plus rapidement dans la classe que Sébastien. Adrien a cité deux garçons pour les voisins non souhaités, dont Léo, son meilleur ami et Sébastien. Mais il fait une différence en disant que, si Léo était son voisin dans la classe, il parlerait trop et ne ferait plus assez attention.

– Adrien : Sébastien, c'est autre chose, parce que je l'aime pas beaucoup [...] parce qu'il... parce que je le connais pas assez bien.

Ce sont les mêmes garçons avec lesquels il dit avoir des conflits à la récréation. Lors de l'entretien, il dit se fâcher avec Léo, mais pas avec Sébastien.

– Adrien : Non, on se fâche pas, mais on n'est pas copains. On se connaît pas. Enfin, on se connaît pas assez... on est camarades de classe, voilà. Normal quoi.

D'une certaine façon, Sébastien s'invente un monde meilleur face à sa situation actuelle qu'il juge insatisfaisante. La nostalgie de son ancienne école ne peut néanmoins cacher le fait que, apparemment, l'amitié avec ses anciens camarades tient au fait qu'ils l'ont "reconnu" lors de son passage devant son ancienne école. Il n'y a plus de contacts intenses avec eux comme des visites mutuelles à la maison. Dans ses représentations, il a eu beaucoup de copains dans son ancienne école, contrairement à l'actuelle. Il n'est pas possible de vérifier, mais il semble que la nostalgie lui serve d'échappatoire face à une réalité où il semble ne pas avoir assez de reconnaissance, où il cache constamment son handicap face à ses camarades. L'entretien en quelque sorte le soulage moralement. Sébastien vit sa situation comme un "itinéraire d'intégration inachevé" (Calvez 2000). Il ne se sent pas chez lui dans la classe, il se sent sur un seuil. En même temps, il fait des efforts et essaie d'éviter des effets de stigmatisation qui pourraient l'exclure davantage.

Être un assisté ou être un membre de la tribu ?

Au cours de l'année du suivi de l'intégration de Sébastien, les trois questionnaires sociométriques de sa classe montrent que Sébastien suit malgré tout une évolution positive concernant son statut au sein de la classe. Si, en octobre, il n'avait encore aucun ami dans la classe, le nombre d'amitiés augmente à deux en janvier et à trois à la fin de l'année. Sébastien n'est pas satisfait de cette évolution et regrette ses camarades de son ancienne école. Selon les entretiens avec ses pairs, ses liens amicaux ou ses rejets ne se distinguent pas des autres enfants. Il a des conflits avec certains, des affinités avec d'autres plutôt pour les situations dans la cour de récréation ou en classe verte.

Selon l'enseignante, les enfants de sa classe ne se sont pas vraiment aperçus de son handicap, pour preuve, l'anecdote qu'elle rapporte sur une réunion des coordinateurs (entre les enfants et la coordinatrice-enseignante). Lorsque les enfants-coordonateurs font le "compte" des enfants handicapés intégrés dans leur école ils ont du mal à les identifier.

– Natacha : [...] Il y a Pierrick qui était avec nous, il était coordinateur, qui parlait des enfants handicapés et c'est vrai que... et c'est vrai que, à ce moment-là, ils ont réfléchi à quels enfants étaient handicapés et ils ont jamais parlé de Sébastien. Et c'est comme ça qu'ils ont découvert le handicap moteur.

Les enfants de la classe n'ont pas identifié Sébastien comme enfant handicapé. Il aurait été intéressant de savoir si Sébastien a assisté à cette discussion et comment il l'a ressentie tout en étant un des enfants concernés. Selon moi, si Sébastien était présent, il a réalisé qu'il n'était pas "discrédité", mais qu'il était encore "discréditable" (Goffman 1975, 57) et qu'il fallait donc contrôler l'infor-

mation sur son handicap face aux autres, y compris l'utilisation de l'ordinateur. Patrice, le garçon autiste qui a fréquenté la classe pendant quelques mois, a été repéré plus facilement par ses pairs à cause de la nature de son handicap qui leur faisait parfois peur. On peut supposer que Sébastien essayait aussi de ne pas être identifié avec lui. Selon Blanc (2006), Sébastien se trouve dans une position ambivalente, signe de la situation liminale : "doit-il, au nom de la vérité de l'interaction, se soumettre et se nier ? ou au contraire doit-il affirmer son identité et prendre le risque de ne pas profiter des relations sociales dont il a besoin pour se sentir exister ?" (186).

D'autres propos portent plutôt sur la situation de classe dans une école où les élèves sont habitués à s'entraider, à travailler en autonomie. Agathe explique pourquoi elle aime bien se mettre à côté de Sébastien. Il en ressort que les enfants se sont évidemment aperçus des difficultés qu'il rencontre.

- CS : Pourquoi Sébastien ?
- Agathe : Parce que Sébastien, comme il a des problèmes, moi, je voudrais bien l'aider pour écrire, pour lui dire s'il a des fautes dans l'écriture, et puis voilà.
- CS : Tu t'entends bien avec lui ?
- Agathe : Je me suis mis quelquefois à côté de lui pour l'aider et puis... voilà.
- CS : Il aime si tu l'aides ?
- Agathe : Je sais pas s'il aime. Moi, des fois, je l'aide quand il a des problèmes.
- CS : C'est lui qui a demandé ou c'est Natacha ?
- Agathe : Ben, c'est moi, parce que, des fois, quand il écrit sur son cahier, il faut lui dire s'il a des fautes ou s'il oublie quelque chose, s'il a oublié quelque chose.
- CS : Tu pourrais imaginer devenir amie avec lui ?
- Agathe : Je sais pas.

À première vue, son attitude est plutôt à considérer positivement, car elle entre dans la logique de son école d'encourager les enfants à l'entraide. Dans un deuxième temps, on peut se demander si Sébastien se trouve constamment dans la position de l'enfant assisté – assisté par les adultes, par les enfants, par l'ordinateur... Comme vu ci-dessus, dès qu'on a eu besoin de son ordinateur, Sébastien s'est senti valorisé, c'est lui qui aidait les autres – par le prêt de son ordinateur, mais aussi dans la rédaction du compte rendu du conseil de l'école fait par des enfants nommés coordinateurs. Lors d'un entretien, Sébastien exprime ce besoin d'être reconnu à l'occasion du séjour en classe verte. Il était dans le comité des fêtes, mais la soirée qu'ils avaient préparée n'a pas eu lieu et il était déçu.

- Sébastien : [...] On devait faire des fêtes et tout ça, j'étais au comité des fêtes et alors, nous, on avait tout organisé pour le loto, moi, j'avais mal à la tête et je me forçais à travailler et après, j'ai... je me forçais à travailler, même si j'avais mal à la tête et après, on a dit, non, il y a pas loto, on va faire un à l'école et on n'a jamais fait. [...] ils ont dit qu'on allait en faire un à l'école et je ne sais pas si on va en faire un, mais...

Lors d'une randonnée, Sébastien voulait servir de guide à son groupe, mais les autres (enfants et adultes) ne l'ont pas écouté et ont pris (selon lui) le mauvais chemin. On sent dans ses propos son besoin d'être reconnu comme membre à part entière et sa déception de ne pas y arriver. Selon Blanc (2006, 121), il y a une "rupture de la réciprocité" qui part du constat général que les personnes en situation de handicap ne sont pas en situation de "rendre", selon la triple obligation de "donner, recevoir, rendre" (Mauss 1950) qui pourrait installer des relations à égalité. La représentation selon laquelle toute personne en situation de handicap est une personne qui a besoin d'aide la fixe dorénavant dans la position d'assisté qui interdit la réciprocité.

La reconnaissance comme acteur

Dans l'enquête, certains éléments sont importants pour la réflexion sur le statut de l'enfant en situation de handicap intégré au sein de la classe. Ces réflexions concernent d'abord son intégration, mais renvoient aussi au statut social attribué souvent aux personnes en situation de handicap. L'intégration de Sébastien se passe dans des conditions qui, à première vue, semblent assez favorables. Il y a un projet, l'enfant bénéficie de soutiens personnels et matériels et l'équipe pédagogique de son école est prête à l'accueillir. Or, on l'a vu, Sébastien vit sa situation de manière ambiguë. Il veut s'intégrer pour faire plaisir à son père qui a rendu possible son accès à cette école, il veut participer à la vie de classe comme membre à part entière et pas être celui qui a toujours besoin d'aide. Il cherche la reconnaissance de ses pairs et des adultes en tant que Sébastien (comme les personnes de son ancienne école), tel un "indigène de la tribu" (Sirota) qui maîtrise tous les aspects d'un élève à l'école. Mais son handicap l'empêche d'aller au bout de cette volonté. On observe que Sébastien occupe dans la classe une position liminale, ni tout à fait dehors, ni tout à fait dedans, malgré quelques enfants qui l'apprécient et se considèrent comme son ami. Il ne se sent pas tout à fait chez lui dans cette classe, il est sur le seuil de la maison, son itinéraire d'intégration est inachevé (Calvez 2000). Ici la liminalité se situe à la fois du côté du sujet et du côté de son entourage (Blanc 2006, 38). La situation liminale apparaît dans la réalité de la classe comme dans les représentations de Sébastien.

Si, pour Blanc ou Calvez, la situation liminale est irrémédiable, due à la déficience elle-même, des éléments permettent de penser une amélioration de la situation de Sébastien, notamment à travers la reconnaissance de l'enfant en situation de handicap comme acteur. Une convergence avec la sociologie de l'enfance apparaît aussi : Blanc (2006, 151) fait le parallèle entre personnes en situation de handicap, "déficiences" et l'enfant : "il connaîtrait les affres d'une relégation permanente comme les marginaux en font l'expérience au sein des

configurations sociales. Chaque fois qu'Elias parle des enfants, on peut penser aux déficients : comme avec eux, le processus de civilisation, sorte 'd'infection anomique' (1997) des difficultés à se traduire en pratique, car ces marginaux manquent de self-control". L'importance d'examiner le sens qu'attribuent tous les acteurs à leur situation et leur expérience est claire ici. Le statut d'acteur reconnu à l'enfant en situation de handicap le valorise doublement : dans la recherche sociologique, dans la vie quotidienne et son statut d'élève. La sociologie du handicap et la sociologie de l'éducation, dans l'analyse des pratiques éducatives d'enfants en situation de handicap, se trouvent à un carrefour commun et reconnaissent cette parole en l'intégrant dans les recherches. Comme Sébastien l'a montré ici, ce qu'il dit sur lui et son vécu révèle une tout autre perspective sur l'intégration, parfois contraire aux propos des adultes, experts et professionnels. Au moment où la loi élargit considérablement des pratiques de scolarisation et d'intégration, il devient indispensable de sortir les personnes en situation de handicap de leur rôle d'assistés (les pays anglophones parlent d'"empowerment", cf. la notion d'"empowering research" chez Atkinson 2004) pour qu'ils puissent façonner activement avec les autres membres de la société leur milieu de vie et comprendre le sens de leur vie. D'autres auteurs enfin suggèrent que l'augmentation de pratiques inclusives devrait faire d'abord l'effort d'inclure la parole des élèves en situation de handicap (Pitt & Curtin 2004, 388).

Références bibliographiques

- ASSANTE V. 2002 avec le concours de STIKER H.-J., PLAISANCE E. & SANCHEZ J. *Mission d'étude en vue de la révision de la loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées*. Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée à la Famille, à l'Enfance et aux Personnes Handicapées
- ATKINSON D. 2004 "Research and empowerment : involving people with learning difficulties in oral and life history research", *Disability & Society*-19-7, 691-702
- BANK-MIKKELSEN N.E. & BERG E. 1982 Das dänische Verständnis von Normalisierung und seine Umsetzung in ein System von Hilfs- und Pflegediensten zur Integration, in *Behindernde Hilfe oder Selbstbestimmung der Behinderten-Neue Wege gemeindenaher Hilfen zum selbständigen Leben*, Kongressbericht, München, 108-113
- BLANC A. 2006 *Le handicap ou le désordre des apparences*, Paris, Armand Colin
- CALVEZ M. 1989 *Rites et procédures d'intégration au voisinage à Tréguier, rapport intermédiaire*, Institut régional du travail social de Bretagne, Rennes
- CALVEZ M. 1991 "La construction sociale du handicap. Une approche de l'intégration des handicapés mentaux dans le milieu ordinaire", *Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI*-55-56, 87-105
- CALVEZ M. 2000 "La liminalité comme cadre d'analyse du handicap", *Prévenir*-39-2, 83-89
- CORSARO W.A. 2003 *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington D.C., Joseph Henry Press

- CORSARO W.A. 2005 *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 2^d ed.
- DE ANNA L. 2003 Un enfant gravement handicapé à l'école, in Belmont B. & Vérillon A. (dir.) 2003 *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?*, Paris, INRP-CTNERHI, 37-59
- GARDOU C. 2000 "Handicap, conformité et situation de seuil", *Prévenir*-39-2, 71-82
- GOFFMAN E. 1975 *Stigmates: les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit
- GURALNICK M.J. (2001) A Framework for Change in Early Childhood Inclusion, in Guralnick M.J. dir. 2001 *Early childhood inclusion: focus on change*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 3-35
- KRISTEVA J. 2003 *Lettre au président de la République sur les citoyens en situation de handicap, à l'usage de ceux qui le sont et de ceux qui ne le sont pas*, Paris, Fayard
- MAUSS M. 1950 Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques, in Mauss M. 1950 *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 145-279
- MONTANDON C. 1999 Une approche éclectique et une action discrète. Quelques réflexions personnelles sur la pratique de la recherche, in Vasquez A., Martinez I. (dir.) *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord*, Paris, Anthropos, 17-42
- MURPHY R. F. 1990 *Vivre à corps perdu*, Paris, Plon
- NIRJE B. 1994 "Das Normalisierungsprinzip- 25 Jahre danach", *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*-63, 12-35
- OCDE 2004 *Équité dans l'enseignement : élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*
- PERRENOUD P. 2004 *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 5^e éd.
- PITT V. & CURTIN M. 2004 "Integration versus segregation : the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education", *Disability & Society*-19-4, 387-401
- SIROTA R. 1994 "L'enfant dans la sociologie de l'éducation : un fantôme ressuscité ?", *Revue de l'institution de sociologie*-1994/1-2, Université libre de Bruxelles, 147-163
- SIROTA R. 1998 "L'émergence d'une sociologie de l'enfance : l'évolution de l'objet, évolution du regard", *Éducation et Sociétés*-2, 9-33
- VAN GENNEP A. 1981 *Les rites de passage : étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.*, Paris, A. & J. Picard
- WATSON N., SHAKESPEARE T., CUNNINGHAM-BURLEY S., BARNES C., CORKER M., DAVIS J. & PRIESTLEY M. 1999 *Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives*, Final report. www.leeds.ac.uk/disability-studies/projects/children.htm

C

OMPTES RENDUS

ANNE BARRÈRE, 2006

Sociologie des chefs d'établissement.

Les managers de la République

Paris, PUF, 200 pages

Dans son ouvrage, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Anne Barrère propose, à partir d'une enquête empirique mêlant entretiens et observations ethnographiques, de s'interroger sur le métier de chef d'établissement de l'enseignement secondaire. Qu'est-ce que le travail de ces cadres de la fonction publique, dans un système éducatif en mutation d'un point de vue organisationnel, mais qui continue d'afficher son attachement aux valeurs républicaines ? À partir de l'analyse minutieuse des tâches, des conceptions professionnelles, des modes de faire et du vécu de ces fournisseurs et principaux, l'auteur caractérise ce métier par la figure du "manager de la République", qui, pour promouvoir les valeurs républicaines (être au service des élèves, contribuer à l'égalité des chances et à la mixité sociale) dans le système éducatif contemporain, en appelle aux méthodes du néo-management (refus de la bureaucratie, éloge du changement organisationnel, culte de la performance individuelle).

Si un bon livre de sociologie empirique se reconnaît à sa capacité à fabriquer, à travers des descriptions, des démonstrations et des exemples, une version cohérente et originale d'un monde social, alors le livre d'Anne Barrère fait incontestable-

ment partie de cette catégorie. La version sociologique du monde des chefs d'établissement, proposée par l'auteur, se caractérise en effet par (au moins) trois points forts.

C'est tout d'abord le caractère synthétique de l'étude qui retient l'attention du lecteur. Prolongeant son interrogation, initiée dans ses ouvrages précédents, sur "ce qu'est le travail à l'école" et à partir d'une solide enquête empirique, Anne Barrère se saisit de son objet (les chefs d'établissement et leur travail), sous différents angles, d'une façon aussi complète que possible, sans se cantonner à un seul aspect de ce métier. Elle distingue ainsi trois domaines de travail : "l'administratif" (considéré principalement comme du "sale boulot"), "le relationnel" (la présence sur le terrain jugée indispensable, gratifiante, mais parfois trop absorbante) et "la décision" (la partie noble du travail, rendue problématique par le caractère chronophage des autres tâches). Ces trois types de travail prennent place et s'enchaînent dans différentes temporalités : celle de la forme scolaire (incarnée par le calendrier scolaire), celle de l'urgence (faire face aux événements imprévus), et celle du projet (modifier durablement la réalité de l'établissement). Au quotidien, l'articulation,

parfois problématique, et la succession, plus ou moins chaotique, de ces tâches et de ces temporalités donnent aux acteurs la sensation, grisante et fatigante, de "l'action permanente". Cette analyse de la base organisationnelle du travail (chapitre 2) a le grand mérite d'offrir une vue d'ensemble du métier, de sa cohérence comme de ses tensions. Mais, par contrecoup pourrait-on dire, la thèse des "managers de la République", bien que validée empiriquement au terme de l'enquête, aurait pu être complétée, plus explicitement, par d'autres pistes d'analyse. La richesse des matériaux empiriques présentés invite à développer l'hypothèse qu'il existe d'autres manières d'exercer ce métier : des postures plus "apathiques", plus "bureaucratiques" ou plus "cyniques" coexistent peut-être, au sein de la profession ou chez un même individu, avec celle du "manager de la République". Mais sans doute le fait de multiplier de la sorte les descriptions du métier aurait-il amoindri la cohérence de l'ouvrage, par l'absence d'un seul fil directeur à la démonstration.

L'ouvrage tire aussi sa force de la rigueur compréhensive dont l'auteur fait preuve au fil de ses analyses. Dans le traitement de sa question ("qu'est-ce que le travail des chefs d'établissement ?"), Anne Barrère veille à ne jamais adopter une posture sociologique en surplomb par rapport aux acteurs étudiés : ses catégories d'analyse (les types de raisons, de représentations, de tâches, de modes de faire caractéristiques de ce métier) sont toujours construites à partir de l'explicitation sociologique et de "l'épuration analytique" des catégories de pensée et d'action que les enquêtés lui ont données à voir, et jamais à partir de concepts déconnectés de leur expérience sociale. Cette démarche compréhensive est par exemple mise en œuvre dans l'étude de la carrière de chef d'établissement : de l'analyse des raisons de "passer le concours" (chapitre 1) à celle de la lassitude qui gagne certains proviseurs et principaux en poste (chapitre 5). Mais elle est pleinement développée lorsque Anne Barrère montre comment des chefs d'établissement s'approprient les tâches et tempora-

lités constitutives du métier en articulant pratiquement, dans leur quotidien de travail, deux ensembles de significations bien distincts, hétérogènes (voire en tension) : l'utopie républicaine et l'idéologie managériale (chapitre 3). L'auteur explicite en particulier la conception professionnelle de soi comme "agir, au niveau de l'établissement, pour modifier le système éducatif, dans le respect des valeurs républicaines", qui conduit les chefs d'établissement à privilégier, conformément aux idées managériales et dans un souci d'efficacité et de justice, des actions "réactives" à l'environnement et "visibles" (i.e. évaluables). Le souci de réactivité s'incarne alors dans des modes de faire (privilégier l'adaptation, la discussion dans la prise de décision), dont la "cible" varie d'un établissement à l'autre (problèmes spécifiques, ressources d'action disponibles), mais qui, toujours, sont pensés comme un moyen de réaliser le bien commun. Quant à l'impératif de visibilité, il guide l'investissement des chefs d'établissement dans de nombreux domaines d'activité (améliorer le bâti de l'établissement, son climat, ses résultats scolaires et sa réputation, pour le bien de tous et des élèves en particulier), et les conduit à rechercher systématiquement des leviers de changement (parfois bien fragiles) et des indices (parfois trop flous) de la réussite de leurs actions. Le chapitre 4, consacré aux relations entre les chefs d'établissement et les enseignants, décrit tout particulièrement la volonté des chefs d'établissement de "faire bouger les choses" à l'échelon de la pédagogie, du soutien aux enseignants, de la protection des élèves, mais aussi les ressources d'action limitées dont ils disposent. Cette tension, au cœur du métier, peut, d'un contexte à l'autre, générer d'habiles processus d'intéressement des acteurs pertinents tout autant que des dilemmes moraux ou des conflits plus ou moins violents avec certains enseignants. Le regard sociologique privilégié par l'auteur donne donc une grande force aux analyses présentées (puisque leur fondement empirique est toujours accessible) et le lecteur ne peut qu'être convaincu du fait que les conceptions professionnelles des enquêtés donnent à ce métier, dans

sa version actuelle, une forme hybride, mêlant valeurs républicaines et techniques du néo-management. Toutefois, cette démarche compréhensive aurait pu être approfondie en ce qui concerne l'analyse de la dimension morale de ce métier. Ainsi les chefs d'établissement se disent et sont attachés aux valeurs républicaines. Mais comment procèdent-ils à leur mise en œuvre au quotidien ? En particulier qu'implique le fait qu'ils définissent leur métier comme "contribuer à la réussite de leurs élèves", "rendre performant et juste leur établissement (et non le système éducatif dans son ensemble)" ? L'enquête (par observation) ne pourrait-elle pas davantage insister sur la restriction des exigences morales des chefs d'établissement à une sphère proximale (leur établissement), ce qui nuancerait (ou complexifierait) l'hypothèse relative à la place des valeurs dans ce métier ?

Enfin, dans ce livre, la rigueur d'analyse s'étend à l'ambition explicative de l'enquête puisque l'auteur prend soin de montrer comment les formes de l'expérience professionnelle des chefs d'établissement s'enracinent dans un contexte institutionnel, organisationnel et social. Ainsi l'auteur n'omet-elle jamais de pointer ce que les représentations (de soi, des enseignants, des familles), les perspectives d'action ("faire bouger les choses", "être réactif et visible"), les modes de faire valorisés, les émotions (optimisme de l'action ou lassitude) des chefs d'établissement doivent à différents niveaux de contexte. L'auteur analyse en particulier la prégnance : a) des évolutions organisationnelles (processus de déconcentration et de décentralisation) et culturelles (diffusion du culte managérial de la performance et de l'évaluation) du système éducatif, b) des transformations et des permanences des attentes sociales vis-à-vis des établissements scolaires, en matière d'égalité des chances et de respect des personnes, c) des caractéristiques de chaque établissement et de son contexte social (en particulier urbain) immédiat. Les gains en termes d'intelligibilité du monde social étudié sont d'autant plus importants que l'auteur veille

à décrire comment les acteurs s'approprient leur environnement, stabilisant ainsi leur Soi professionnel. Toutefois, c'est peut-être sur ce dernier point que certaines analyses pourraient être développées, en portant l'attention sur les processus, divers et complexes, par lesquels les occurrences contextuelles affectent peu à peu, mais durablement, les formes pratiques et situées d'exercice du métier. Ainsi, dans le chapitre 5, l'auteur montre bien que les épreuves professionnelles font osciller les individus entre "lourdeurs et euphories" au travail : les opportunités et contraintes organisationnelles ainsi que l'injonction "à faire bouger les choses" engendrent effectivement tantôt une autocélibration (le sentiment d'incarner et de faire vivre l'établissement), tantôt une souffrance identitaire (enlèvement, conflit, manque de reconnaissance des actions). Mais l'auteur n'étudie pas de façon aussi approfondie comment ces dimensions contextuelles du travail, en imposant des épreuves mais aussi en offrant des "prises" pour l'action en situation, modèlent les routines, les pratiques les plus quotidiennes, dotent les chefs d'établissement de schémas de pensée et d'action partagés ou plus personnels. Une telle enquête permettrait de nuancer la thèse centrale du livre en montrant comment, d'un individu à l'autre, les catégories de pensée et les modes de faire, effectivement mobilisés dans le quotidien de travail, en viennent à avoir plus ou moins d'affinités avec les idées, valeurs et techniques managériales.

Il n'en reste pas moins que ce livre porte un regard profondément sociologique sur le métier de chef d'établissement, en mettant au jour et en rendant compte, loin de toute tentation normative, des régularités et des incertitudes, pratiques et réflexives, inhérentes à ce métier que les professionnels cherchent à définir comme réconciliant, dans le contexte de l'établissement, les valeurs républicaines et les principes les plus "modernes" de l'action publique.

Denis Laforgue
LLSH, Université de Savoie

FRÉDÉRIC CHARLES, FLORENCE LEGENDRE, 2006

Les enseignants issus des immigrations. Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative

Paris, UNSA-Sudel, Les Cahiers du Centre fédéral-43, 217 pages

L'ouvrage présente une enquête originale conduite en 2002 sur un large échantillon de stagiaires professeurs des écoles et professeurs des lycées et collèges de l'IUFM de Créteil. 1022 individus ont été interrogés, dont 17% ont au moins un parent immigré (11% ont les deux). Le but était de caractériser les particularités éventuelles des stagiaires issus de l'immigration, comparés à la sous-population "d'origine française", pour leurs trajectoires biographiques et leurs représentations du métier. L'étude illustre en premier lieu les ressemblances qui traversent l'échantillon. Les stagiaires, quelle que soit leur catégorie, participent à une même culture professionnelle, dans laquelle le principal facteur de différenciation est l'ordre d'enseignement : primaire ou secondaire. La variation liée à l'origine immigrée des parents n'intervient que marginalement, elle n'est pas indépendante de la variation liée à la position sociale des parents, sans toutefois s'y réduire.

Un changement social fantasmé mais peu étudié

Le changement social introduit par les flux migratoires des années 1970 et 1980 (les apports migratoires se poursuivent aujourd'hui, mais à un rythme bien moindre) n'a pas été étudié statistiquement avant les années 1990, lorsque, sous l'incitation du Haut Conseil à l'Intégration, les grandes institutions nationales pourvoyeuses de statistiques, INED et INSEE, DEP pour ce qui concerne l'école, ont accepté d'exploiter les indicateurs de l'origine étrangère des individus. Ces travaux et d'abord la grande enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* réalisée en 1992 (Tribalat 1995) ont produit des résultats allant dans deux grandes directions.

En premier lieu, dans tous les compartiments de la vie civile, les populations immigrées se mettent rapidement à res-

sembler aux populations majoritaires. Les modes d'habitat, de consommation, les loisirs, l'usage des langues, les usages de la religion, etc., des immigrés se sont considérablement rapprochés de ceux des populations majoritaires et les unions mixtes sont fréquentes. C'est encore plus vrai pour leurs descendants nés en France. Tribalat s'en autorise pour parler d'assimilation. En matière de parcours scolaire, le même constat de ressemblance a été fait : les enfants issus des divers courants migratoires ont des carrières scolaires un peu plus difficiles au primaire, mais leur handicap relatif s'efface au collège et leurs orientations dans le second cycle sont analogues, sinon supérieures, à celles de leurs pairs, toutes choses égales par ailleurs (Vallet & Caille 1996). L'intérêt majeur de l'étude de Frédéric Charles et Florence Legendre est de venir illustrer et détailler à leur tour ce type de constat pour les primo-accédants à l'enseignement. Le fait que leur étude porte sur l'IUFM de Créteil, où les stagiaires issus des immigrations sont particulièrement nombreux (plus de un sur six) leur assure des sous-catégories suffisamment nombreuses pour que les observations comparatives entre stagiaires "d'origine immigrée" et "d'origine française" aient un sens.

Au passage, soulignons donc l'inanité des déclarations sur la diversité culturelle de la France, la richesse qui en surgit ou au contraire le risque qui en découle pour les institutions républicaines. Tous les travaux disponibles –et l'étude de Charles & Legendre– ajoute une pierre importante à l'édifice– suggèrent que la France n'est pas multiculturelle.

Mais il y a un second aspect qui s'est puissamment dégagé des travaux statistiques des années 1990 et a ouvert la voie à de nombreuses recherches subséquentes, ainsi qu'à des interventions législatives :

certaines jeunes issues des immigrations – cela a été trouvé au départ pour les jeunes d'origine algérienne – sont fortement discriminés sur le marché de l'emploi. Ce résultat fait écho à maintes observations dans la vie civile : accès au loisir, au logement, pratiques policières aussi. Si la discrimination à base ethnique existe, il faut assumer que la catégorisation ethnique est active dans la France d'aujourd'hui. Car la discrimination ethnique s'explique – ne peut s'expliquer que – par l'activation de la catégorisation ethnique, dans des contextes où celui qui catégorise possède, sur celui qui est catégorisé, un avantage social. L'idée commune de pluralité des cultures n'est-elle pas en fin de compte l'expression sublimée de ce phénomène ?

Or diverses observations laissent penser que la catégorisation ethnique est présente aujourd'hui dans les cultures professionnelles des enseignants, elle fait partie de l'échange en coulisses et elle marque la structure pédagogique de bien des établissements. Pensons aux travaux de Payet, Debarbieux, Barthon, Perroton. Les futurs enseignants issus de l'immigration seraient-ils porteurs de différence à cet égard ? Ce point recèle ce qui fait notre principal regret vis-à-vis de l'étude de Charles & Legendre – peut-être sa principale limite dans l'état actuel des enjeux sociaux de la connaissance des cultures professionnelles des enseignants. Alors qu'ils ont conçu un protocole d'enquête comparatif qui leur permet de tester l'incidence de l'origine immigrée parmi les autres variables explicatives courantes en sciences sociales (position socio-économique, sexe) ou en sciences de l'éducation (ordre d'enseignement), ils ont éliminé la catégorisation ethnique (et assez largement la catégorisation sociale) des dimensions de la culture professionnelle dont ils cherchaient à estimer les modalités et la variation.

Il n'en reste pas moins que l'étude est précieuse par ce qu'elle nous apprend.

Des enseignants comme les autres

Dans l'échantillon, les stagiaires issus des immigrations sont majoritairement d'origine européenne ou d'origine ma-

ghrèbine (à peu près à égalité), les autres origines (turque, subsaharienne...) étant très peu représentées. Un tiers d'entre eux (près de la moitié dans le secondaire, 30% dans le primaire) sont issus de couples mixtes.

Quelles que soient les origines nationales et le statut social de leurs parents, les stagiaires de Créteil font montre d'une culture professionnelle déjà très construite et fortement homogène. Elle est marquée par une loyauté à l'institution, un "conformisme" vis-à-vis des schèmes dominants dans la profession et donc par un "conservatisme" professionnel, mais sans céder au pessimisme. Ils adhèrent sans faille aux valeurs républicaines, pensent à l'unisson qu'il faut considérer les élèves étrangers comme les autres et ne faire aucune exception au règlement. Ils ont majoritairement le sentiment que le métier d'enseignant est dévalorisé. Ils ont majoritairement une perception faible ou très faible des inégalités devant l'école et, s'ils en reconnaissent l'existence, ils les imputent à des facteurs extérieurs au rapport pédagogique (l'élève, sa condition sociale, sa famille, l'institution). Leur conception générale de la mission serait peut-être par contre un trait de génération : ils se pensent majoritairement comme des "éducateurs au sens large", mission qu'ils préfèrent à celle de "transmetteurs de connaissances", même dans le secondaire, ce qui n'est sans doute pas le cas de leurs aînés. Ceci explique peut-être le fait que, s'agissant de leurs capacités d'action sur l'échec, ils rejettent l'impuissance. "Finalement, commentent les auteurs, s'ils ne se sentent pas responsables des échecs de leurs élèves et ne remettent pas en question leurs pratiques comme causes d'inégalités scolaires, ils considèrent néanmoins que leur tâche est bien là" (171).

Cette forte ressemblance des identités professionnelles ne saurait être expliquée par la ressemblance des carrières biographiques. En effet, tandis que les stagiaires d'origine française sont issus généralement de familles de statut social élevé ou moyen, ceux d'origine immigrée viennent massivement de milieux populaires et ce plus encore dans le secondaire que dans le

primaire. Le métier d'enseignant étant bien positionné dans l'échelle des emplois, notamment pour une femme (les auteurs en font une démonstration précise), les stagiaires issus des immigrations sont donc en train de vivre une mobilité sociale forte (et sélective). Analysant les facteurs qui ont pu la favoriser, Charles & Legendre mettent en évidence d'abord, en s'appuyant sur une enquête antérieure à l'IUFM d'Alsace, la mobilisation familiale. Alors que 70% d'entre eux ont des parents sans diplôme, et n'ont guère reçu d'aide en famille, ils disent à quel point les parents, notamment les mères, les ont encouragés et soutenus moralement dans leurs études. Ils ont eu par ailleurs des activités hors école qui ont produit une "socialisation anticipatrice" à la profession enseignante : nombreux sont ceux qui ont fait du soutien scolaire. Il n'en reste pas moins qu'ils ont dû (et su) surmonter beaucoup d'obstacles matériels et cognitifs, comme le montrent deux portraits en gros plan de stagiaires CPE.

Au total, l'origine sociale, de même que l'origine ethnique, paraissent responsables de différences légères dans les cultures professionnelles. Mais la variation institutionnelle est plus marquée. Dans l'ensemble de l'enquête, c'est l'opposition primaire vs secondaire qui est responsable des variations les plus sensibles et récurrentes. Et la ressemblance globale est encore plus marquée (dommage qu'il ne soit pas fait usage de tests statistiques).

Quel est dans ces résultats l'impact propre du cadre de formation, l'IUFM ? L'effet de l'anticipation du métier, que la majorité des stagiaires ont réalisée sous des formes diverses ? L'effet de l'anticipation du concours lui-même et de ses critères de sélection ?

Souhaitons que les auteurs n'en restent pas à cette étude. Souhaitons surtout qu'ils puissent réinterroger leurs enquêtés

deux ou trois ans après, c'est-à-dire maintenant –comme le fit naguère Monjardet sur une cohorte d'élèves policiers. On aurait alors pour la première fois une information longitudinale sur la socialisation professionnelle des enseignants. Et on en saurait plus sur l'évolution du "dilemme du statut" dont les auteurs repèrent finement la trace dans les vœux d'affectation des stagiaires. Ce dilemme, dans lequel est plongé le professionnel qui ne correspond pas à la présentation stéréotypée de la profession, n'est-il pas foncièrement construit par la catégorisation ethnique (Osler 1997) ?

Françoise Lorcerie, CNRS
Institut de recherches et d'études sur le
monde arabe et musulman (IREMAM),
Aix-en-Provence

Références bibliographiques

- BARTHON C. 1997 "Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine", *Annales de la Recherche urbaine-75*, 70-78
- DEBARBIEUX E. & TICHIT L. 1997 Le construit "ethnique" de la violence, in Charlot B., Émin J.-C., coords. *Violences à l'école*, Paris, A. Colin, 155-177
- LORCERIE F. dir. 2003 *L'École et le défi ethnique*. Paris, INRP & ESF
- MONJARDET D. 1997 *Ce que fait la police*, Paris, La Découverte
- OSLER A. 1997 *The Education and careers of black teachers. Changing identities, changing lives*, Londres-NY, Open University Press
- PAYET J.-P. 1998 La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue Française de Pédagogie-123*, 21-34
- PERROTON J. 2000 "Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire", *L'Année sociologique-50-2*, 37-468
- TRIBALAT M. 1995 *Faire France*, Paris, La Découverte
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. 1996 "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français", *Les dossiers d'Éducation et Formations-67*

YVES LENOIR, CONSTANTIN XYPAS, CHRISTIAN JAMET, 2006

École et citoyenneté. Un défi multiculturel Paris, Armand Colin, 264 p.

Une préoccupation commune, des deux côtés de l'Atlantique, a réuni les coordonnateurs de cet ouvrage : Yves Lenoir (Sherbrooke, Canada), Constantin Xypas et Christian Jamet (UCO, Angers). Le « vivre-ensemble » est en effet devenu un enjeu d'échelle mondiale, notamment à la faveur de migrations importantes, et de la montée en puissance de revendication identitaires de populations longtemps réduites à un certain silence.

Cinq parties composent cet ouvrage : la citoyenneté et l'École républicaine au défi du multiculturalisme, École et citoyenneté dans le modèle multiculturel, École et citoyenneté dans le modèle interculturel, la nation au défi de la citoyenneté européenne, l'éducation du citoyen au défi de l'École. Chacune de ces parties est composée de deux à quatre chapitres, qui sont autant de contributions originales d'auteurs internationaux.

Les points de vue, en conséquence, sont divers, non pas seulement du fait de positionnements « idéologiques » hétérogènes, mais aussi, de manière très significative, du fait de contextes différents. On peut particulièrement voir de quelle manière un contexte induit en partie une manière de poser des questions de principe. On peut transposer les titres des parties, en simplifiant : citoyenneté scolaire *contre* multiculturalisme, citoyenneté scolaire *dans* un modèle multiculturel, citoyenneté scolaire *dans* un modèle interculturel, la nation *dans* l'Europe, l'école *contre* la citoyenneté. La diversité est bien de mise, dans la forme comme sur le fond, puisque ce sont des auteurs de pays différents, qui étudient des contextes différents, selon des points de vue différents. Mais, on le voit cependant, c'est toujours en termes de rapports que la question est abordée : l'école ne peut échapper à une réflexion sur sa place vis-à-vis de la construction de la citoyenneté dans un contexte multiculturel, et il faut donc mettre en rapport ces trois termes. L'école ne peut plus être comprise hors de

ces questions, et ces questions se posent aussi dorénavant à l'intérieur de l'école.

Chaque question a en effet un caractère réversible : l'école est-elle l'une des institutions d'une citoyenneté qui réclame notamment mais pas exclusivement protection et instruction de l'enfance, ou bien est-elle l'institution même qui fonde une citoyenneté réclamant une formation des individus ? Les cultures d'origine sont-elles ce à distance de quoi se construit le principe même de la citoyenneté, ou sont-elles ces différences qu'une bonne citoyenneté scolaire doit justement être capable de prendre en considération, d'intégrer, de faire dialoguer ?

La première partie est consacrée à une analyse des enjeux économiques et politiques auxquels est confrontée la définition de la citoyenneté. Le point de vue est critique, et notamment envers le néolibéralisme, destructeur d'institutions (Sachot), et, d'une certaine manière a-social (Lenoir). Cette dynamique économique est d'ailleurs telle qu'elle supprime, à son profit, les différences culturelles (émancipation par le savoir dans la tradition française, par l'agir dans la tradition étasunienne), pour ne laisser place qu'à des objectifs d'ajustement au marché (Lenoir).

La deuxième partie est consacrée aux aspects de la question dans un contexte multiculturel comme celui du Québec. La situation d'une minorité y est étudiée (Lenoir-Achdjian) de manière riche puisque comprise comme intégration dans une société (québécoise) elle-même plus ou moins intégrée dans un ensemble plus vaste (anglo-saxon). Il y a donc à la fois cause commune (ne pas être "assimilé" par le géant anglo-saxon), mais stratégie parallèle (il n'y a pas de raison qu'une minorité soit absorbée par une autre). Dans ce contexte, le débat s'organise donc entre réalité multiculturelle, visée interculturelle, et principe citoyen (McAndrew). La transversalité y est aux prises avec les valeurs communes (à rechercher entre les

cultures) et la norme citoyenne. La question devient donc : quelle citoyenneté ?

La troisième partie contextualise la question de la citoyenneté dans des sociétés lusophones (Brésil, Portugal). Les situations sont cependant peu comparables, avec un Brésil très métissé, dans lequel la réflexion sur l'interculturel avait été largement initiée par un Paolo Freire, et le Portugal, où la visée interculturelle semble plus liée à une injonction politique. Le chapitre consacré à la situation brésilienne (Fleuri) est une réflexion particulièrement riche sur la notion de différence, qui est plus profonde que la notion d'identité, et la problématique du rapport à la norme (dominante). Le chapitre consacré au Portugal montre bien l'importance de l'arsenal législatif, qui semble s'amplifier à la mesure dont les pratiques réelles restent peu ouvertes à une véritable interculturelité.

La quatrième partie est consacrée à la citoyenneté européenne, essentiellement décrite comme problématique, du fait de sa superposition à la citoyenneté première, « accrochée » à une nation, citoyenneté déjà elle-même en crise. Ce décrochage entre nationalité et citoyenneté est analysé dans différents contextes européens (Del Pup). La crise de la dynamique intégratrice est étudiée, compte tenu du fait que le vecteur économique, qui est au cœur de la construction européenne, ne semble pas pouvoir fédérer les citoyens. Une repolitisation de l'espace européen est donc souhaitée (Xypas).

La cinquième partie, enfin, est consacrée au rôle de l'école dans « l'éducation du citoyen ». Le projet d'instruire pour éclairer est jugé comme un échec, dans la mesure où les normes dont l'école est porteuse seraient rejetées (Mougniotte). Il s'agirait alors de retrouver le sens de certaines valeurs, ce dont la tâche incomberait en priorité à l'école elle-même. C'est aussi la forme scolaire (ses caractéristiques, ses limites, ses contraintes) qui serait elle-même inadaptée à une véritable éducation à la citoyenneté. Cette forme entraînerait une attente essentiellement comportementaliste (discipline des corps). Et au lieu qu'une véritable citoyenneté investisse l'école, c'est le contraire

qui se produirait : c'est le modèle scolaire, extrêmement prégnant, qui envahirait la société. L'issue se profilerait dans un dispositif plus pragmatique, appuyé sur des expériences faites en situation. Le vocabulaire de la citoyenneté se constituerait ainsi grâce à un répertoire de situations expérimentées (Audigier). Une étude est consacrée à une approche par les compétences, qui se rapporteraient, pour la citoyenneté, à une compétence-fonction (Maubant). Cette compétence-fonction serait susceptible à la fois de s'appuyer sur une expérience concrète et d'être transposée. Le dernier article est consacré à une analyse de la difficulté d'intégration des jeunes issus de l'immigration, et de la nécessité de travailler à un enseignement de l'Histoire qui rende compte des violences passées (sur le mode de la reconnaissance) pour permettre leur intégration individuelle et le dépassement du sentiment de mépris et de stigmatisation (Xypas).

Au total, même si l'ensemble comporte des contributions inégales, malgré d'inévitables redondances (notamment quand chacun des auteurs replace la question de la citoyenneté dans l'Histoire), cet ouvrage a le double mérite d'aborder une question vive et d'ouvrir un large espace qui tienne compte des diversités de situations (sur le plan international) et de la diversité des points de vue (qu'il s'agisse des entrées épistémologiques ou des « opinions »). Il permet de se donner une appréhension diversifiée de la thématique abordée. On pourrait encore s'interroger sur une pédagogie du détour, qui sans se préoccuper des formes et de l'abstraction (et sans même viser, dans un premier temps, l'éducation à la citoyenneté), donnerait d'abord aux enfants des objets sur lesquels exercer un pouvoir réel, et reporterait l'affrontement souvent prématuré aux problèmes du vivre-ensemble... Ou, autrement dit, peut-on rendre désirable une socialisation qui s'impose du fait même des contraintes institutionnelles ?

Renaud Hétier
ISCEA, Université Catholique
de l'Ouest (UCO)

GAËTANE CHAPELLE ET DENIS MEURET (DIR) 2006

Améliorer l'école

Paris, PUF, Collection Apprendre, 268 p.

Le constat de la persistance et du renouvellement, voire du développement de nouvelles formes d'inégalités face à l'école, donne parfois l'impression que lutter contre les inégalités scolaires revient à combattre l'Hydre de Lerne. Contre la tentation du fatalisme, G. Chapelle et D. Meuret rappellent d'entrée que l'amélioration de l'école est possible. "Les recherches empiriques mettent en évidence que l'école agit à partir d'un contexte social qui en détermine fortement les effets mais que néanmoins, dans un contexte semblable, certaines approches pédagogiques, certains établissements, certains systèmes éducatifs produisent des effets différents : des élèves faibles moins faibles, des inégalités sociales moins élevées" (11). Pour autant, l'ouvrage ne présente pas de solution miracle mais plus modestement une série de pistes pour améliorer l'école (18-22). Le lecteur est prévenu : le changement en éducation est généralement incrémental, il procède par "petits progrès successifs". En offrant la possibilité à une brochette de spécialistes reconnus de synthétiser certains de leurs résultats de recherche, l'ouvrage communique implicitement un troisième message : l'amélioration de l'école passera d'abord par une connaissance approfondie et nuancée des réalités scolaires.

Avant de discuter certaines analyses, de manière nécessairement partielle et limitée, puisque l'ouvrage rassemble les contributions de 21 auteurs (19 chapitres), saluons le travail éditorial réalisé. *Améliorer l'école* est un modèle de didactisme. La nouvelle collection "Apprendre" des Presses universitaires de France s'est dotée d'une charte rédactionnelle (22) dont la vocation est de garantir l'accessibilité aux résultats récents de la recherche en éducation. Objectif atteint, les auteurs ont relevé le défi de lisibilité sans pratiquement rien céder sur le plan

de la rigueur. Soulignons également quelques trouvailles éditoriales, en particulier la présence des encadrés "J'ai lu", "Vu d'ailleurs" ou "Regard d'acteur" qui proposent des ouvertures bienvenues.

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux "enjeux et défis". M. Duru-Bellat (ch. 1) rappelle que parallèlement aux politiques, évidemment nécessaires, qui visent à corriger directement les inégalités sociales, différents leviers d'action sont accessibles aux pouvoirs publics pour faire reculer les inégalités sociales à l'école. Une voie largement empruntée a consisté à ouvrir le plus largement possible le système éducatif à des catégories de population qui en étaient exclues jusqu'alors. Les politiques d'ouverture, typiques des années 1960-1970, ont conduit à un accroissement numérique considérable de la population scolaire. Cependant, cette massification de l'enseignement n'a pas suffi à enrayer l'effet de reproduction du système d'enseignement. La démocratisation s'est révélée, selon l'expression de P. Merle, "ségrégrative" : l'éducation étant un bien positionnel, les plus scolarisés maintiennent leur avantage relatif en recherchant au sein du système les filières les plus valorisées et rentables socialement. La sélection sociale externe a ainsi progressivement laissé la place à une sélection sociale interne moins visible mais tout aussi réelle.

La ségrégation scolaire, en fonction de l'origine sociale et ethnique, s'est également développée entre les établissements (ch. 3, Felouzis & Perroton). Elle est alimentée non seulement par la logique de l'entre-soi liée à la ghettoisation urbaine mais aussi par des stratégies familiales d'évitement de certains établissements qui se traduit, dans le cas français, par le contournement de la carte scolaire. De là à en déduire qu'il faille la supprimer, il y a un pas que les auteurs s'empressent

de ne pas franchir : “un marché scolaire totalement libre tendrait à accentuer la ségrégation ethnique et sociale plus qu'à l'amenuiser”, indiquent-ils (60). Dans le chapitre 9, C. Maroy approfondit la discussion sur le choix de l'école par les parents et l'éclaire à la lumière d'une comparaison internationale qui confirme cette tendance. Selon lui, le raisonnement binaire qui oppose marché et État gagnerait à être dépassé pour réfléchir à des dispositifs institutionnels qui autorisent l'expression des préférences des usagers tout en régulant la répartition des élèves.

Les questions de ségrégation et d'inégalité face à l'école vont en outre de pair avec celles de la violence scolaire. À cet égard, E. Debarbieux (ch. 4) rappelle, à juste titre, que la violence scolaire est d'abord violence de l'institution. Elle s'exerce, comme le montre F. Dubet (ch. 2), à travers le sort cruel réservé aux vaincus de la compétition “méritocratique”. Dans un système légitimé par l'idéologie méritocratique, les élèves en échec sont conduits à se percevoir comme les responsables de cet échec. À la honte s'ajoute un sentiment de culpabilité. Face à cette image d'élèves incapables que leur tend le miroir scolaire, certains réagissent par le travail et deviennent des “forçats” de l'école, certains réagissent au contraire par le retrait : “dans une compétition où l'on est sûr de perdre, la meilleure manière de ne plus perdre est de ne plus jouer” (47). Enfin, quelques-uns retournent la violence de l'institution contre ses agents, les enseignants et les bons élèves.

Le lien entre l'éducation et le développement économique est abordé par M. Gurgand (ch. 5) comme un dernier enjeu et défi auquel l'école est confrontée. Même si l'auteur évoque, en s'appuyant sur des interprétations alternatives à la théorie du capital humain, le déclassement des jeunes à l'embauche compte tenu de la hausse du niveau d'éducation générale, il rappelle, de manière assez classique, que “dans la grande majorité des cas, plus d'éducation assure à la fois un salaire plus élevé et un risque de

chômage plus faible” (79). Améliorer l'éducation et la formation permet certes d'améliorer l'insertion sur le marché de l'emploi, inversement c'est aussi lorsque l'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi sera à nouveau conforme aux promesses de l'institution scolaire (le fameux “ascenseur social”), qu'il sera beaucoup plus aisé d'améliorer l'école parce que les élèves et les étudiants pourront de nouveau croire en elle comme outil de promotion sociale. Autrement dit, si la crise économique favorise la demande de l'éducation, l'absence de développement économique ne favorise pas le fonctionnement de l'institution scolaire. Bref, on regrettera que la problématique de l'inflation scolaire (Duru-Bellat 2006) n'ait été traitée en profondeur dans ce chapitre ou dans un autre, tant cette question apparaît transversale à différents chapitres de la première partie.

Plus généralement –quand bien même l'amélioration de l'école est possible et évidemment souhaitable– ce sont les limites à l'amélioration de l'école qui auraient pu être davantage pensées. Les risques que comporte l'objectif même de démocratisation de l'école affiché par le politique pourront paraître insuffisamment soulignés par l'ouvrage. L'objectif d'égalité des chances nourrit des ambitions, des attentes insatisfaites. Cette frustration relative a notamment trouvé un mode d'expression lors des mobilisations des étudiants français contre le contrat première embauche. Quelles en sont les conséquences politiques ? Les “désillusions de la méritocratie” ne font-elles pas courir un grand risque à la cohésion sociale ?

Bref, ne faut-il pas, comme s'y employait récemment A. Caillé, rappeler les risques ou le paradoxe de la démocratisation : “dès lors qu'on ne se donne pas les moyens de le réaliser au moins partiellement, c'est la proclamation même, la promulgation de l'idéal de démocratisation de l'école qui la rend de plus en plus antidémocratique” (Caillé 2006). De telles questions n'ont pas été considérées ici comme pertinentes. Il est vrai que ce genre de discussion est toujours politiquement sensible dans la mesure où, mal comprise,

elle offre des arguments à ceux qui ne souhaitent pas la réussite scolaire de tous. En effet, à quoi bon améliorer l'école si on donne l'impression que les diplômés ne servent à rien ou que leur généralisation ouvre d'autres problèmes ?

La troisième partie de l'ouvrage, consacrée à la présentation des "politiques possibles", est, à la différence des autres parties davantage centrées sur le cas français, résolument ouverte aux expériences politiques étrangères et à la comparaison. Plusieurs chapitres présentent des analyses brossant à gros trait des politiques menées, avec de préférence un certain succès, dans différents systèmes scolaires nationaux. Cette partie permet ainsi de découvrir les réformes mises en œuvre ces dernières années aux États-Unis (Slavin, ch. 14 ; Harris & Herrington, ch. 15) et en Angleterre (Mac Nally, ch. 19). D'autres chapitres, explicitement comparatifs, suggèrent des pistes possibles d'action à partir d'une analyse des résultats d'enquêtes internationales comme celles de Pisa (Grisay, ch. 16 ; Dupriez, ch. 17).

En permettant d'analyser et de mesurer l'effet de différents modes d'organisation des systèmes scolaires sur les performances des élèves, les comparaisons internationales fournissent des enseignements empiriques utiles pour l'action politique (Mons, ch. 8). L'idée de faire la part belle à la présentation de recherches consacrées à diverses réalités nationales et de réserver une place importante aux comparaisons internationales est donc heureuse. Le contraire eût d'ailleurs été incongru tant le contexte actuel est marqué par la globalisation des politiques d'éducation (ch. 7). Cela étant, note J.-C. Ruano-Borbalan, la convergence liée à l'internationalisation n'est pas complète dans la mesure où les États nationaux conservent des capacités d'action et divergent dans la manière d'interpréter les orientations normatives promues au niveau supranational. Ajoutons qu'en matière de comparaison le raisonnement "toutes choses égales par ailleurs" doit être complété par une réflexion sur les conditions sociales préalables à l'emprunt des meilleurs modes d'organisation et des

bonnes pratiques issus d'autres systèmes, sous peine de s'exposer aux risques de rejet que toute tentative de greffe sauvage ne peut manquer d'occasionner. Une telle réflexion est esquissée par V. Dupriez (ch. 17) à propos des politiques de prolongation ou de consolidation du tronc commun.

Le panorama des politiques possibles esquissées témoigne que, dans un contexte de massification scolaire étendue, les politiques d'éducation menées dans les pays occidentaux durant les années 1990 et 2000, cherchent majoritairement à répondre aux problèmes que pose l'accès généralisé à l'enseignement : accueil et répartition des "nouveaux publics", changements dans les structures organisationnelles des établissements, les programmes de cours et les pratiques pédagogiques enseignantes. L'ouvrage montre qu'à cette fin deux leviers principaux d'action sont disponibles : le levier institutionnel (qui porte sur la régulation et l'organisation des systèmes éducatifs) et le levier pédagogique (Thélot, ch. 13 ; Slavin, ch. 14 ; Crahay, ch. 18). Le politique ne s'est d'ailleurs pas privé de les actionner mais avec des résultats variables. Comme le rappelle A. Prost (ch. 6), l'histoire des politiques d'éducation est jalonnée de réformes qui, contre toute attente, n'ont jamais abouti, ont échoué ou produit des résultats insignifiants ou décevants au regard des efforts investis. Inversement les inégalités sociales peuvent évoluer sans que l'école se mobilise. Améliorer l'école est donc une entreprise politique particulièrement complexe.

Au fond, comme s'emploient à le montrer les auteurs qui ont participé à l'écriture de la deuxième partie de l'ouvrage intitulée "Logiques d'action, logiques d'acteurs", une réforme c'est d'abord un ensemble d'acteurs individuels ou collectifs qui interagissent. Quatre acteurs scolaires sont étudiés en détail dans la partie 2, il s'agit des chefs d'établissement (Dutercq, ch. 10), des parents (Maroy, ch. 9), des enseignants (Cattonar, ch. 11) et des élèves (Barrère, ch. 12). Le rôle essentiel joué par les acteurs scolaires dans le processus d'amélioration de l'école est mal-

heureusement parfois occulté dans la partie consacrée aux politiques possibles. À cet égard, il y a, à nos yeux, un hiatus entre la deuxième partie et la troisième partie qui pêche par la faible place accordée à des évaluations plus qualitatives de politiques concrètes (reléguées dans des encadrés "J'ai lu", 239, 245 et 257). Constatons également pour la regretter l'absence dans la deuxième partie de l'ouvrage d'un chapitre consacré aux chercheurs en éducation qui parfois endossent le rôle d'experts conseillers du prince et aux relations compliquées entre ces acteurs, les enseignants et les responsables politiques.

Les chercheurs, par profession, sont portés à croire que, si échec des politiques il y a, c'est parce que soit les enseignants, soit les responsables politiques n'ont pas suivi à la lettre leurs recommandations. L'ouvrage n'évite pas totalement ces deux travers. Certes, plusieurs auteurs soulignent, à l'instar de Mons, que puisque les enseignants doivent être au cœur des réformes (notamment celles de décentralisation), leur soutien est nécessaire. Or convaincre les enseignants passe – outre la présentation des résultats de la recherche – par la compréhension de leurs réticences vis-à-vis des prescriptions pédagogiques inspirées de ceux-ci, souvent perçues comme une dévaluation implicite des savoirs de terrain qui fondent leur pratique et leur expertise professionnelle. En ce qui concerne le

rapport au politique, certains textes de la partie 3, en particulier celui de R. Slavin, laissent parfois l'impression qu'il suffirait d'une bonne dose de volontarisme politique et d'ingénierie pour que tout devienne possible. L'ambition d'une politique exclusivement fondée sur la preuve semble toutefois illusoire en éducation dans la mesure où l'expertise scientifique en la matière est généralement "repolitisée" à l'occasion de sa mobilisation par l'action publique. En outre, la question de l'amélioration de l'école est parfois technique et scientifique, en démocratie elle est aussi, et avant tout, une question d'ordre éthique et politique.

Malgré ces quelques réserves, l'intérêt que représente ce livre par sa qualité et par les questions qu'il soulève l'emporte sur la critique. Une fois n'est pas coutume, voici un livre à la fois grand public et intelligent sur un sujet rabâché mais pourtant rarement traité en profondeur. On en recommandera volontiers la lecture aux professionnels de l'éducation, aux étudiants et à toute personne désireuse d'aborder, dans leur complexité, les grandes questions actuelles de l'école.

Hugues Draelants
OSC-CNRS (IEP Paris)

CAILLE A. 2006 Présentation du dossier "Penser la crise de l'école", *Revue du Mauss*-28, 5-40
DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil

ANNE VAN HAECHT, 2006

L'école à l'épreuve de la sociologie. La sociologie de l'éducation et ses évolutions
Bruxelles, De Boeck, 247 p.

La troisième édition de l'ouvrage désormais classique d'Anne van Haecht actualise, en gardant la même structure, sa présentation de l'évolution théorique de la sociologie francophone de l'éducation. Elle revient dans une première partie, sur la théorie véritablement matricielle de la reproduction et de la sociologie critique des années 1970, autour des thèses de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. Puis, dans une deuxième partie, elle montre comment la perspective s'est infléchie, dans les années 1980, au travers d'une ouverture à la perspective constructiviste. Enfin, une dernière partie revient d'une part à la notion de socialisation et d'autre part aux recherches plus récentes des années 1990, caractérisées à la fois par de nouvelles thématiques et un certain pluralisme interprétatif.

Si le livre hésite, selon Anne van Haecht elle-même, entre manuel et anthologie, on pourrait soutenir en fait qu'il n'est véritablement ni l'un ni l'autre. La vision en est bien plus personnelle que dans un manuel ordinaire. La participation en première personne de l'auteure aux débats qu'elle expose donne à voir aussi un itinéraire, avec ses temps forts, et ses interlocuteurs privilégiés, en particulier Jean-Louis Derouet, qui signe la préface du livre, ou Claude Javeau. Anne van Haecht n'hésite pas à faire part de ses préférences, voire de ses agacements, et de ses convictions. Si le livre cite des passages assez longs de divers auteurs, toujours à des fins d'explicitation théorique, c'est le cours même d'un raisonnement général qui en appelle à certaines recherches, sans volonté d'exhaustivité et dans la seule mesure où elles permettent de l'illustrer. Le mouvement général vise à montrer comment la sociologie critique de l'éducation, totalement centrée dans les années 1970 sur les thèses de la reproduction, s'est progressivement ouverte à

d'autres références qui pour autant sont loin de l'avoir véritablement réorganisé de manière aussi monolithique.

En fait, et même si c'est là le titre qu'Anne van Haecht réserve à la seule deuxième partie de son livre, c'est dès le début du livre que sa lecture fait faire à la sociologie de l'éducation un "détour obligé par la sociologie générale". Le rappel des principaux concepts de *La reproduction* – violence symbolique, autorité et travail pédagogiques, habitus – est remis en perspective avec l'ensemble des propositions théoriques de Pierre Bourdieu, au travers de larges références à ses analyses du sens pratique ou à sa théorie générale des classes sociales. La fin de la présentation revient d'ailleurs sur la théorie des champs et de la circulation des capitaux. Si l'ensemble du livre est au fond une mise en débats des thèses de Bourdieu et Passeron, deux types de critiques sont rappelées d'emblée : la critique "ontologique", visant la réduction de la liberté de l'acteur, et la critique "épistémologique" de Raymond Boudon, qui est elle-même resituée dans sa réflexion plus large sur la rationalité de l'acteur. Un dernier chapitre revient sur les raisons du succès de ces analyses. Elles ont permis une mise en forme interprétative de données statistiques relatives aux inégalités scolaires, à un moment clé de développement quantitatif du système d'éducation. Elles se sont aussi articulées avec d'importantes productions britanniques comme celle de Basil Bernstein ou de la "nouvelle sociologie de l'éducation" centrée sur l'analyse du curriculum, que Jean-Claude Forquin a largement contribué à diffuser en France. Mais au moment où la sociologie britannique durcit ses références marxistes au travers des théories de la résistance, la sociologie francophone, avec un temps de retard, va intégrer d'autres apports.

Le "retour de l'acteur" dans les années 1980 doit bien sûr beaucoup à la critique de l'hyperfonctionnalisme de l'école de la reproduction et à l'accusation de déterminisme, même si la première partie du livre rappelait comment elle s'en était toujours défendue. Mais il s'enracine aussi dans la diffusion progressive en France, en particulier par l'intermédiaire d'Alain Coulon, des travaux de la phénoménologie sociale de Schütz, de l'interactionnisme symbolique de Goffman, et des ethnométhodologues comme Garfinkel et Cicourel, dont Anne van Haecht montre comment ils ont contribué à identifier, malgré leurs différences, une approche appelée globalement constructiviste, marquée par la mise en évidence du travail cognitif de perception et d'interprétation de la réalité effectué par un acteur auquel on a rendu son intentionnalité. Elle présente ensuite les principaux concepts de *La construction sociale de la réalité* de Berger et Luckmann, avant d'en dégager la portée possible pour le monde scolaire. Le concept d'alternation, qui vise à décrire certains processus de resocialisation et la notion de légitimation, pendant micro-social de la légitimité, permettent de penser une socialisation désormais plus "éclatée", l'école devant précisément se confronter à d'autres légitimations, tant dans la famille que dans le monde économique ou des médias. La présentation de *La constitution de la société* de Giddens, permet de renouer le dialogue théorique avec Bourdieu, dans sa tentative de dépasser la dualité objectivisme/subjectivisme puisque, pour lui, la dualité des structures permet de dépasser les antagonismes classiques de l'analyse sociologique et de penser les systèmes sociaux comme des virtualités actualisées par des pratiques sociales orientées que seule l'analyse compréhensive permet de mettre à jour. Le long rappel de la lecture qu'il fait de l'ouvrage classique de Paul Willis ramène à l'éducation : l'échec scolaire de jeunes ouvriers anglais ne peut faire l'économie de leur définition quotidienne de la situation scolaire et de leurs capacités de résistance ; on ne peut le comprendre au seul niveau du rôle structurel que joue

l'école dans l'allocation des emplois dans une société capitaliste.

Cette deuxième partie, qui expose très clairement des auteurs qui sont loin d'être toujours facilement accessibles, est aussi stimulante par ses "cases vides" car on s'y rend compte à quel point les possibilités de penser l'école, ouvertes par ces théorisations, excèdent en fait l'étendue des recherches réellement effectuées dans le domaine francophone, celles de l'auteure accordant justement une place au couple en tension légitimité/légitimation, dans le sillage de Berger et Luckmann.

Malgré tout, la troisième partie est consacrée tout de même à l'influence de ce tournant constructiviste sur la sociologie de l'éducation de langue française. D'abord, au travers de la mise en débats de la notion de socialisation, dans les années 1980, lors de rencontres auxquelles ont participé des chercheurs comme Jean-Michel Berthelot, Philippe Perrenoud ou Guy Vincent. Les apports possibles du concept de "stratégies", emprunté à Crozier et Friedberg, et de celui de "tactiques", emprunté à Michel de Certeau, sont ainsi examinés. Ensuite, le livre revient, dans le dernier chapitre, intitulé "Quelques traverses pour la recherche", à l'évolution thématique et théorique actuelle. L'émergence du "métier d'élève", justement portée par un regard de type ethnographique, se prolonge aujourd'hui dans des essais de constitution, plus larges, d'une sociologie de l'enfance. Le renouveau de l'intérêt pour les politiques publiques permet d'évoquer encore Giddens, dans le rôle majeur qu'il a joué dans la définition de la politique de Tony Blair, à partir de 1997. C'est sans doute dans cette partie de l'ouvrage que l'auteure montre le mieux comment la sociologie de l'éducation rencontre plusieurs questions sociales vives : celle de la déviance et de l'ethnicité, celle de l'éducation tout au long de la vie, celle du devenir du projet républicain d'égalité des chances, confronté à la fois aux revendications différentialistes et à la récurrence, forte en France, du thème du déclin culturel. Elle évoque aussi un certain décloisonnement de la sociologie de l'éducation, en

conversation de plus en plus forte avec la sociologie des organisations, la sociologie du travail ou la sociologie politique.

On terminera par l'évocation de trois "fils rouges" de ce livre percutant. Premièrement, l'ouverture aux travaux de recherches francophones, mais aussi plus largement anglo-saxons permettant de dépasser la clôture hexagonale. Deuxièmement, le souci de restituer une périodicité longue tant aux débats sur l'éducation qu'à l'évolution elle-même des systèmes scolaires. "La tentation historique" est d'ailleurs une des évolutions récentes repérées par l'auteure, au travers des travaux de Guy Vincent sur la forme scolaire, mais aussi de ceux d'André Petitat, qui permettent de rappeler la critique "historique" forte qu'il a pu faire des thèses de la reproduction. Pour Anne van Haecht, si l'école est à l'épreuve de la sociologie, la sociologie doit être indéniablement à l'écoute de l'histoire. Troisièmement, l'auteure entend finalement montrer comment la sociologie critique peut survivre à l'affaiblissement du monopole qu'exer-

çaient sur elle les thèses de la reproduction, et comment il peut s'incarner aujourd'hui, au travers de la "sociologie de l'expérience" développée par François Dubet ou de l'inflexion plus compréhensive de Pierre Bourdieu lui-même, dans *La misère du monde*. Le projet de Jean-Louis Derouet, dans le sillage de la sociologie de la critique conceptualisée par Boltanski et Thévenot, occupe à cet égard dans le livre une place charnière, puisqu'il témoigne à la fois de la nouvelle importance des méthodes ethnographiques, centrales dans son analyse du fonctionnement des établissements scolaires, et de la continuation du projet critique. Anne van Haecht réaffirme à la fin du livre à quel point cette entreprise est cruciale, dans un contexte où la polarisation des demandes sociales sur la question de l'efficacité et celle des bonnes pratiques fait peser de nouveaux risques sur l'indépendance des chercheurs.

Anne Barrère
PROFEOR, Université de Lille 3

CAROL VINCENT, STEPHEN J. BALL, 2006

Childcare, Choice and Class Practices. Middle-class parents and their children
 London-New York, Routledge, 190 p.

Childcare, Choice and Class Practices s'inscrit dans une dynamique de recherche établie autour d'un noyau de chercheurs de l'Institute of Education à Londres mais dont les résultats restent assez peu diffusés en France, l'article de Ball, Vincent et Kemp (2004) publié par *Éducation et Sociétés* dans son dossier consacré aux classes moyennes faisant figure d'exception. Cet ouvrage complète des travaux antérieurs consacrés aux rapports des familles à l'éducation (Reay, 1998 ; Vincent, 2000), et plus spécifiquement des familles de classe moyenne (Ball, 2003), dans un contexte de marchandisation des services éducatifs (Gewirtz & al, 1995). L'ouvrage innove empiriquement avec un terrain encore inédit pour cette équipe, celui de la petite enfance, et les recherches préalables sont approfondies par l'ambition théorique du propos : repérer des lignes de fractures traversant la classe moyenne londonienne.

Les travaux précédents soulignaient la grande vigilance des parents de classe moyenne, et surtout des mères, quant à l'éducation des enfants. En s'intéressant à la petite enfance, Vincent et Ball renouent et poursuivent les recherches programmatiques de Chamboredon & Prévot (1973) sur la "définition sociale de la prime enfance". Les auteurs ont mené une soixantaine d'entretiens avec des femmes, une vingtaine avec des hommes et une autre vingtaine avec des professionnels : la perspective qualitative adoptée les amène à dépasser la problématique des rapports de classe, pour interroger rapports sociaux de genre, effets de localité, parentalité, pratiques et politiques familiales. C'est l'exploration des rapports complexes entretenus entre ces différentes dimensions qui représente sans aucun doute l'intérêt de ce livre et, si certaines de ces questions sont déjà bien étudiées de ce côté-ci de la Manche, la confrontation des perspectives demeure stimulante.

Les trois premiers chapitres de l'ouvrage sont utiles en ce qu'ils introduisent la problématique à plusieurs niveaux d'analyse. Comparativement à des pays d'Europe continentale comme la Belgique ou la France, la prise en charge de la petite enfance en Angleterre paraît, au premier abord, exotique. Le secteur public apparaît faiblement investi dans ce champ et cible prioritairement les enfants de trois à quatre ans, laissant l'initiative aux associations et, plus massivement, au secteur marchand. La situation de pénurie de l'offre publique de garde de la petite enfance, notamment à Londres, favorise donc les exigences du "marché" : coûts élevés et absence de flexibilité dans le service. Face à cette situation, le gouvernement New Labour a récemment initié un vaste plan qui prévoit, d'ici à 2010, d'ouvrir 3500 centres d'accueil collectif pour les jeunes enfants. Aux caractéristiques libérales des politiques sociales anglaises se conjuguent les caractéristiques des politiques familiales, et l'on retrouve outre-Manche la tension entre politique "égalitariste" ou "familialiste". La vigueur des récents débats en Allemagne sur le même thème (février 2007) témoigne de la prégnance des politiques familiales en Europe. L'orientation adoptée par le *New Labour* semble favoriser en tout cas l'autonomie des femmes sur le marché de l'emploi.

L'étude de Vincent & Ball a été menée avant cette réforme, dans un contexte de transition où règne une offre mixte qui ne peut s'adresser, du fait de son coût, qu'aux classes moyennes et supérieures, et qui pose alors la question du *choix* réalisé par les familles dans un environnement très contraignant. En effet le coût moyen de garde hebdomadaire en crèche d'un enfant de moins de deux ans à Londres s'élève à 197 £ (environ 300 €) et les coûts de garde des enfants ont connu courant 2000 une augmentation trois fois supérieure au taux de l'inflation.

L'étude empirique a été menée dans deux quartiers socialement homogènes mais présentant tout de même des populations distinctes puisque, d'un côté (Stoke Newington), les parents interrogés sont liés aux milieux artistiques et aux médias, alors que de l'autre (Battersea), ils travaillent davantage dans les milieux financiers. C'est la complexité de ce choix parental, dans ses dimensions à la fois pratiques et morales, que les auteurs analysent.

On ne reviendra que brièvement sur le quatrième chapitre ("Les familles de classe moyenne") qui lie des espaces résidentiels à des fractions de classes moyennes puisque ces résultats sont accessibles dans l'article sus-cité. Notons néanmoins que les investissements et les projections des parents de classe moyenne débutent très tôt, établissant, dès la garde de la petite enfance, des circuits de socialisation spécifiques. Ici les auteurs renouent avec les résultats des travaux de Bourdieu où le "sens de la place" ou, à l'inverse, le sentiment de ne pas "être à sa place" entraîne ce que Vincent et Ball appellent des "petits actes" d'isolement social, certes entre classes mais également, et au moyen de stratégies plus subtiles, entre fractions d'un même groupe social. Le chapitre 7 révèle comment le marché éducatif propre à la petite enfance mais aussi les services d'éveil sont mobilisés comme autant d'outils permettant d'assurer cette distinction et de se prémunir contre les risques de déclassement social en s'isolant socialement des classes ou fractions de classes moins favorisées.

L'ouvrage introduit également dans la "boîte noire" de la famille (chapitre 5). Comment se négocie au sein des couples la garde des enfants en regard des relations de genre ? Entre les discours sur les "nouveaux pères" et les pratiques – minoritaires – des "juggling fathers" qui articulent participation active dans la prise en charge des enfants et poursuite de leurs activités professionnelles, les mères conservent une place centrale dans la gestion de la petite enfance. Les auteurs précisent que leur sont dévolues non seulement les charges de gestion domestique des petits enfants mais surtout la "gestion mentale"

des tâches et obligations liées à la prime enfance. Pour ces femmes, au foyer ou non, le "choix" de garde rime souvent avec stress ou détresse quand la conciliation de la vie professionnelle et familiale n'est pas satisfaisante et que s'impose alors la question de la représentation de la "bonne" garde des enfants. L'expérience de ces femmes souligne l'écart paradoxal entre d'une part la valorisation de la maternité et, d'autre part, le caractère socialement peu valorisé des activités de garde d'enfant.

Le chapitre 6 interroge la "définition sociale de la prime enfance" à travers l'ambiguïté de la relation liant les parents et les personnes chargées de la garde. Cherche-t-on une "autre maman" qui fasse aussi bien, voire mieux que celle qui part travailler ? À l'inverse, cherche-t-on une main-d'œuvre éloignée socialement à qui serait dévolue une prise en charge non pensée comme un temps de socialisation mais comme une seule garde du petit enfant ? Face à ce qui est perçu comme un impossible consensus sur la définition de ce qu'est la garde de l'enfant, et pour éviter d'éventuelles frictions, professionnels comme parents préfèrent maintenir une relation strictement instrumentale et, surtout, faite de "silences". Mais cette absence de paroles et d'échanges qui s'enracine dans le contexte marchand de la relation n'est pas sans conséquence puisqu'elle dévalue la reconnaissance des compétences des professionnels et participe à l'absence d'une définition commune de la prime enfance.

La recherche de Vincent et Ball possède la grande qualité d'éclairer les mécanismes qui prévalent pour "ceux qui ont le choix" même si ce choix est largement contraint par l'état de l'"offre" de garde. Dès lors débute l'aspect passionnant de cette recherche, les critères sur lesquels se fonde la distinction qui s'opère entre fractions de classes moyennes qui ne se résument pas à une place dans la fonction de production mais s'enracinent et se conjuguent avec les contraintes et opportunités qui caractérisent, pour les couples, leurs contextes locaux d'existence (ici des quartiers). Il est intéressant de noter que

les apports de Bernstein semblent ici, tout comme chez Powers & al. (2003), toujours utiles pour distinguer, au regard de leurs codes éducatifs, des fractions de classes à l'intérieur d'un ensemble plus vaste.

Au-delà de cette exploration fine des rapports sociaux de classe, ce qui retient également l'attention c'est le caractère peu novateur des rapports de genre dans ces populations fortement dotées en capitaux culturels et économiques. On ne trouvera pas chez les familles anglaises de classe moyenne un modèle émancipateur dans le partage des tâches familiales. La division sexuée des tâches au sein du couple reste tenace et, si les contraintes structurelles du marché de l'emploi pèsent sur les deux membres du couple, les contraintes normatives s'exercent plus lourdement sur la femme avec, notamment, la représentation sociale de la "bonne mère".

Alors qu'en France les politiques familiales mobilisent la rhétorique du "choix" de garde, ce livre est utile pour souligner le caractère éminemment limité de ce "choix" et pour illustrer sa négociation au sein du couple et avec les professionnels de la petite enfance. Il offre un aperçu vivant et argumenté sur le phénomène d'"anxiété" des classes moyennes, régulièrement évoqué dans la littérature anglo-saxonne, et apporte des éclairages sur l'ambiguïté prêtée aux pratiques de ces groupes sociaux. Plus encore, il démontre que cette "anxiété" ne s'observe pas simplement lors de la scolarisation des enfants mais se construit et s'alimente très tôt, au fil de la socialisation primaire. La parentalité féminine intensive (intensive mothering) que Vincent & Ball décrivent (chapitre 5) en est une démonstration convaincante.

Du point de vue politique, les auteurs soulignent des limites potentielles au volontarisme des récentes initiatives gouvernementales. Ils s'interrogent tout d'abord sur les problèmes de formation que pose le recrutement prévu de plusieurs mil-

liers de professionnels dans des métiers, on l'a vu, peu valorisés socialement. Plus fondamentalement, ils questionnent le socle même de la définition de l'"offre" de garde et l'usage de la notion de "marché" pour traiter d'un "bien" aussi spécifique que la petite enfance. Cette question apparaît d'autant plus pertinente dans le contexte londonien où ce "marché particulier" est en position d'ignorer les attentes de ses "clients" (les parents). Enfin, c'est la fonction même des programmes de garde qui est questionnée : si la prise en charge de la petite enfance favorise le maintien des femmes sur le marché de l'emploi, ne devient-elle pas une opportunité de voir s'accroître sur les parents une intensification de leurs charges professionnelles ? On le voit, toutes ces questions, de leurs élaborations macroscopiques (politiques) à leurs résolutions microscopiques (choix des couples) renvoient à la définition éminemment sociale des besoins du petit enfant.

Michel Tondellier

Université de Lille 3, CLERSÉ-IFRÉS

- BALL S. J., VINCENT C. & KEMP S. 2004 "Un agréable mélange d'enfants" : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes, *Éducation et Sociétés-14-2*, 13-31
- BALL S. J. 2003 *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage*. London, Routledge Falmer
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVOT J. 1973 Le "métier d'enfant" : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie-14-3*, 295-335
- GEWIRTZ S., BALL S. J. & BOWE R. 1995 *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham, Open University Press
- POWER S., EDWARDS T., WHITTY G. & WIGFALL V. 2003 *Education and the middle-class*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press
- REAY D. 1998 *Class Work. Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling*. London, UCL Press Limited.
- VINCENT C. 2000 *Including parents ? Education, citizenship and parental agency.*, Buckingham, Open University Press