

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-weberienne 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 enviable 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