



Renouveau ou continuité ? Une socio-histoire du syndicalisme enseignant entre Chicago et l'Oklahoma (1857-2020)

Marie Adèle Menard

► To cite this version:

Marie Adèle Menard. Renouveau ou continuité ? Une socio-histoire du syndicalisme enseignant entre Chicago et l'Oklahoma (1857-2020). Littératures. Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne - Paris 12, 2025. Français. [⟨NNT : 2025PA120063⟩](#). [⟨tel-05574439⟩](#)

HAL Id: tel-05574439

<https://theses.hal.science/tel-05574439v1>

Submitted on 31 Mar 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



UNIVERSITÉ
PARIS-EST CRÉTEIL
VAL DE MARNE



Renouveau ou continuité ? Une socio-histoire du syndicalisme enseignant entre Chicago et l'Oklahoma (1857-2020)

Thèse de doctorat de l'Université Paris-Est Créteil
École doctorale n°529 – Cultures et Sociétés
Études anglophones et sociologie

Thèse préparée dans les laboratoires IMAGER et LISE
sous la direction de Donna KESSELMAN, Professeure des Universités
la co-direction de Christian AZAÏS, Professeur des Universités émérite

Thèse soutenue à l'Université Paris-Est Créteil le 17 octobre 2025

Marie A. MENARD

Composition du jury

Membres du jury avec voix délibérative

Cécile GUILLAUME, Senior Lecturer à University of Surrey

Anne STEFANI, Professeure des Universités à l'Université Toulouse II

Sonia BIROCHEAU, Maîtresse de Conférences à l'Université Paris-Est Créteil

Emilien JULLIARD, Chargé de Recherches au CNRS

Jean-Christian VINEL, Professeur des Universités à l'Université Paris-Cité

Mots clés : Syndicalisme, Enseignant, Action collective, Politique électorale, Intersectionnalité, Représentation, Socio-histoire.

Résumé :

Cette thèse propose une socio-histoire du syndicalisme enseignant aux États-Unis, de 1857 à 2020, à travers une enquête comparative contrastive menée entre Chicago et l'Oklahoma. Fondée sur un corpus diversifié – entretiens, observations ethnographiques et archives historiques – elle explore la construction du syndicalisme enseignant dans ses dimensions territoriales, historiques et historiographiques, en analysant les trajectoires souvent concurrentes des deux principales organisations : la NEA et l'AFT, au Nord et au Sud du pays. En développant une typologie des répertoires d'actions – distinguant l'interruption de travail, la négociation institutionnelle et le répertoire législatif-électoral – la thèse met en lumière les logiques historiques sur le temps long qui sous-tendent les choix d'action collective. Elle revisite l'ambivalence structurelle entre syndicalisme et professionnalité pour étudier ses conséquences sur l'identité enseignante, son organisation collective et son rapport à la politique, en soulignant son ancrage dans les rapports sociaux de classe, de race et de genre. En plaçant au cœur de l'analyse un objet longtemps marginalisé dans les *Labor Studies*, cette recherche entend réinscrire le syndicalisme enseignant au centre de l'histoire sociale et politique des États-Unis. Elle contribue en outre à la réflexion épistémologique et théorique sur les pratiques et méthodes de la socio-histoire.

Keywords : Unionism, Teachers, Collective Action, Electoral Politics, Intersectionality, Representation, Socio-historical methods.

Summary :

This dissertation offers a socio-historical analysis of teacher unionism in the United States from 1857 to 2020, based on a comparative investigation conducted between Chicago and Oklahoma. Drawing on an interdisciplinary corpus, including interviews, ethnographic observations, and historical archives, it explores the historiographical and historical construction of teacher unionism through contrasted territories. It analyzes the often-competing trajectories of the two main organizations, the NEA and the AFT, in both the North and the South of the country. By developing a typology of repertoires of action, distinguishing between work stoppages, institutionalized negotiations, and legislative-electoral strategies, the dissertation highlights the long-term historical logics that shape collective action choices. Furthermore, it revisits the structural ambivalence between unionism and professionalism, examining its effects on teacher identity, union practices, and political engagement and emphasizing their embeddedness in dynamics of class, race, and gender. By foregrounding a subject long marginalized within labor studies, this research seeks to reassert the centrality of teacher unionism in the social and political history of the United States. Additionally, it aims to contribute to epistemological and theoretical reflections on the practices and methodologies of socio-historical inquiry.

Sommaire

Sommaire	5
Abréviations	9
Remerciements	11
Introduction	15
1. Un objet paradoxal entre marge historique et actualité brûlante : <i>présentation de l'objet et revue de littérature</i>	17
1.1. Actualiser l'historiographie : un pont historique à construire ?.....	20
1.2. Limites de l'état de l'art	25
2. Méthodologie	31
2.1. La méthode socio-historique : repenser les mobilisations récentes à l'aune du temps long 31	
2.2. L'approche comparative contrastive : un dépaysement nécessaire.....	34
2.3. Retour réflexif sur les conditions de production de la recherche	39
2.4. Croiser des matériaux historiques et sociologiques pour repenser le syndicalisme enseignant	47
3. Problématisation et apports du manuscrit	51
3.1. Comprendre la genèse du diptyque syndicalisme/professionnalité.....	54
3.2. Vers une superposition du syndicalisme et de la professionnalité ?	57
3.3. Le répertoire législatif-électoral des organisations enseignantes : repenser la <i>Liberal-Labor Coalition</i> dans le temps et les territoires	58
4. Plan de thèse	61
 Partie 1 : La fabrique historique du syndicalisme enseignant	65
Chapitre 1 – Aux origines du syndicalisme enseignant (1857-1945)	71
1. La constitution d'une profession enseignante aux États-Unis (1857-1890)	73
1.1. La fabrique du métier enseignant dans le long XIX ^e siècle.....	73
1.2. La féminisation du métier enseignant	80
2. L'émergence du diptyque syndicalisme et professionnalité (1890-1917)	87
2.1. Des modes d'organisations en question	88
2.2. Classe, race, genre et professionnalisation : aux origines d'un paradoxe	95
2.3. Syndicalisme enseignant et rapport de classes.	101
3. Un rendez-vous manqué du syndicalisme enseignant ? Guerre, Dépression et New Deal (1917-1945)	107
3.1. Le syndicalisme enseignant à l'épreuve de la répression étatique (1917-1929) ...	107
3.2. Les grèves, le Sud et le New Deal (1929-1945)	114
3.3. L'impossible Wagner Act des travailleur·euses du public.....	123

Conclusion du chapitre	129
Chapitre 2 – Les organisations enseignantes face à la déségrégation : Race, Classe, grèves et négociations collectives (1945-1981)	131
1. 1945-1954 : Le maccarthysme, le Sud et la ségrégation.....	133
1.1. Une première vague de grèves enseignantes dans le mince interstice du « no-strike pledge » et du maccarthysme.....	133
1.2. Le maccarthysme : un coup d'arrêt aux mobilisations enseignantes	145
1.3. L'AFT, la NEA et les droits civiques avant Brown : un enjeu mémoriel ?	149
2. 1954-1962 : La reconfiguration des organisations enseignantes par l'intégration et l'obtention de la négociation collective	153
2.1. Les enseignant·es noir·es face au risque paradoxal de la déségrégation	153
2.2. Le difficile chemin vers l'intégration des organisations enseignantes après Brown	160
2.3. Obtenir la négociation collective : une victoire du syndicalisme ?.....	165
3. 1962-1979 : Repenser l'âge d'or du syndicalisme enseignant à l'aune des conflits sur les lignes de classe, de race et de genre	173
3.1. L'expansion de l'AFT et ses conséquences sur la redéfinition du syndicalisme enseignant.....	173
3.2. Un mouvement en tension : le syndicalisme enseignant face aux luttes pour l'égalité (1968-1974).....	184
3.3. La fin de la « vague militante »	196
Conclusion de la partie 1.....	200
 Partie 2. Réforme(s) et revitalisation(s) du syndicalisme enseignant.....	203
Chapitre 3 – Se réformer pour survivre ? Les organisations enseignantes et la libéralisation depuis 1980.....	207
1. Les années Reagan : l'émergence de l'AFT comme acteur de la réforme	211
1.1. Le rapport <i>A Nation at Risk</i> , inauguration de la libéralisation de l'éducation	211
1.2. La professionnalité : une question de survie ?	214
1.3. La fabrication locale de la réforme	218
1.4. L'influence croissante du patronat dans l'éducation	220
2. Le tournant des organisations enseignantes vers des répertoires d'actions moins conflictuels	225
2.1. La fin de la grève ?	225
2.2. Circonscrire l'action syndicale et amoindrir le pouvoir des syndicats par la loi..	231
2.3. L'effet antisyndical du développement des <i>charter schools</i>	233
2.4. La victoire d'un modèle syndical confronté à l'échec de la fusion	235
3. La qualification à l'épreuve de la libéralisation	241
3.1. <i>No Child Left Behind</i> et l'ère de l' <i>accountability</i>	242
3.2. Un amoindrissement du statut d'emploi.....	244

3.3. Une rémunération de professionnel·les ?	246
3.4. Le paradoxe des certifications	248
3.5. La déqualification des tâches	250
Conclusion du chapitre	251
Chapitre 4 – Discours et pratiques de la revitalisation syndicale enseignante	253
1. La revitalisation syndicale comme objet.....	254
1.1. Prise et déprise du terrain : de la revitalisation comme cadre à la revitalisation comme objet.....	254
1.2. Une littérature du renouveau : ébauche d'analyse	259
2. Penser historiquement la revitalisation syndicale.....	263
2.1. Quelles conditions historiques favorisant le discours sur le renouveau ?	263
2.2. Le syndicalisme de mouvements sociaux : exégèse d'un phénomène syndical, politique et académique.....	266
3. Penser régionalement la revitalisation syndicale	273
3.1. Des réseaux organisationnels circonscrits	274
3.2. Des contextes syndicaux et de travail contrastés.....	276
3.3. Les conséquences du <i>right-to-work</i> sur l' <i>organizing</i> syndical.....	280
4. Bien commun, enseignant·es et politique	287
Conclusion de la partie	291
 Partie 3 : “What [we] win at the bargaining table can be taken away in the legislative halls” le syndicalisme enseignant au péril de la politique électorale	293
Chapitre 5 – Le répertoire législatif-électoral des organisations enseignantes : une relation en tension avec le Parti démocrate ?	297
1. L'implication partisane et la professionnalité : histoire et controverses des PAC enseignantes	299
1.1. La double-allégeance et les oppositions aux PAC.....	300
1.2. A “political arm” ? Le développement des PAC à l'épreuve de la politique partisane	305
1.3. Les enseignant·es : des citoyen·nes comme les autres ?.....	308
2. Stratégie défensive ou offensive ? Les PAC et l' <i>organized right</i>	311
2.1. Amender le Wagner Act : une priorité politique et syndicale à plusieurs échelles	311
2.2. Négocier (au sein) de la <i>Liberal-Labor Coalition</i> : le syndicalisme enseignant et la question partisane	314
2.3. Le répertoire législatif-électoral pour contrer l' <i>organized right</i>	320
3. Le répertoire législatif-électoral : la remise en question de l'autonomie du champ syndical vis-à-vis du champ politique ?	325
3.1. Autonomie et résistance syndicale.....	325

3.2. La <i>Liberal-Labor Coalition</i> au prisme comparaison régionale.....	328
Conclusion du chapitre	333
Chapitre 6 – “We are Coming”, la stratégie électorale comme dernier recours ?	335
1. Running for office : aux sources d’un phénomène	337
1.1. Un phénomène national ?	337
1.2. La stratégie électorale : les syndicats contre les systèmes de politiques éducatives ? 341	
1.3. Se présenter contre ou à la marge du Parti démocrate	348
2. Les effets de la stratégie électorale sur les caractéristiques des représentant·es enseignant·es	357
2.1. D’estrade en estrade : la conversion de capitaux professionnels du champ éducatif au champ politique	357
2.2. Les facteurs de reconversions : une élite enseignante prédisposée à la conversion ? 360	
2.3. “Sometimes it’s hard to beat old white dudes” : le genre de la conversion vers la sphère électorale.....	364
Conclusion du chapitre	373
Conclusions générales	375
 Liste d’Annexes	 381
Annexe 1. Évolution du nombre de membres de la NEA et de l’AFT (1857-2020).....	382
Annexe 2. Densité syndicale du secteur public et privé (1948-2012)	385
Annexe 3. Le système syndical états-unien	386
Sources	388
1. Archives consultées	388
2. Archives de presse	390
3. Index des entretiens	391
Bibliographie.....	395
Index des illustrations et des graphiques	423

Abréviations

AFT : American Federation of Teachers
AFL : American Federation of Labor
AFL-CIO : American Federation of Labor - Congress of International Organization
AFSCME : American Federation of
ATA : American Teachers Association
BCG : Bargaining for the Common Good
BLS : Bureau of Labor Statistics
BSEIU : Building Service Employees Union
CAPE : Coalition of American Public Employees
CCG : Committee for Constitutional Government
CIO : Congress of International Organizations
COPE : Committee Of Political Education
CORE : Caucus of Rank-and File Educators
CP : Communist Party
CTF : Chicago Teachers Federation
DOE : Department of Education
EAC : Employers Association of Chicago (EAC)
FECA : Federal Election Campaign Act
HBCU : Historically Black Colleges and Universities
IAFF : International Association of Firefighters
ITTA : Indian Territory Teacher Association
IWW : Industrial Workers of the World
LCC : Labor Coalition Clearinghouse
NACTS : National Association of Teachers in Colored Schools
NAM : National Association of Manufacturers
NAR : A Nation At Risk
NCAE : National Council for American Education
NCC : National Negro Congress
NDC : National Defense Commission
NLRB : National Labor Relation Board
NRWC : National Right to Work Committee
OTA : Oklahoma Teacher Association

OANT : Oklahoma Association of Negro Teachers

PAC : Political Action Committee

SEIU : Service Employees International Union

SNCC : Student Nonviolent Coordinating Committee

TU : Teacher Union

UCORE : United Caucuses of Rank-and-File Educators

UFT : United Federation of Teachers

UAW : United Auto Workers

Remerciements

Au commencement était Max Weber

En septembre 2016, alors que je dois rédiger mon premier mémoire de recherche sur le travail aux États-Unis, je décide d'étudier la sociologie que je pense à cette époque – à tort et cette thèse le montre bien – être la science du présent. En échange à Carleton College dans le Minnesota et sur les conseils du professeur Olivier Fraysse, mon directeur de mémoire, je m'inscris à mon premier cours de sociologie intitulé “Thoughts and Theory in Social Sciences”. Wes Markovski, chair du département, nous donne un devoir à partir du livre *Le Savant et le Politique* de Max Weber. La tâche est ardue, mais la chance fait son œuvre¹. Un ancien camarade de classe préparatoire, à qui je me plains de la difficulté du devoir, me donne le contact d'une amie à lui qui prépare l'agrégation de Sciences Économiques et Sociales, et qui, il se trouve, est en train de lire ce livre pour la première fois.

J'étais loin de m'imaginer que ce dialogue sur Max Weber nous mènerait toutes les deux à bifurquer de nos disciplines (elle l'économie, moi l'histoire) pour la sociologie ; à se lancer toutes les deux dans la préparation d'une carrière de chercheuse ; et finalement, à s'épouser. Je dédie donc cette thèse à Max Weber et à ma femme, Leïa.

Cette partie s'adresse aux personnes qui ont participé, d'une manière ou d'une autre, à l'élaboration de ce manuscrit. Comme elles sont nombreuses, elle sera sans doute trop longue, pardon d'avance. Sa taille n'est pas seulement l'effet d'un sentimentalisme mal placé, mais vise à rendre visible, je l'espère, le caractère collectif de ce travail et la quantité colossale de ressources qu'il a requises.

D'abord, cette thèse n'aurait certainement pas été possible sans la professeure Donna Kesselman. Pendant ces cinq années, je n'ai eu de cesse d'être impressionnée par sa capacité à prédire, telle une Pythie, les nœuds dans lesquels mon sujet de thèse m'enroulerait. J'ai pu compter sur son aide, à chaque fois, pour m'aider à les démêler un par un. Elle a reproduit avec justesse et attention le mentorat qu'elle et Catherine Collomp avaient reçu de Marianne Debouzy, pionnière des études sur le mouvement ouvrier états-unien en France. Cette filiation scientifique féminine

¹ La relation entre chance et homogamie fait l'objet d'une analyse à part entière dans la partie réflexive de l'introduction.

m'honore et m'engage. Au-delà de l'aspect purement scientifique, Donna Kesselman a consacré beaucoup d'énergie à me transmettre les « ficelles du métier² » ; comment être une *bonne* chercheuse, comment trouver de la joie et du sens dans ce que l'on fait, et comment tenir parfois, lorsque l'on doute de soi. Je n'aurais pu rêver de meilleure directrice de thèse et pour cela je l'en remercie.

Cette direction n'aurait pas été complète sans la patience et les conseils scientifiques de Christian Azaïs, qui m'a ouvert les portes du LISE et du CNAM qui ont significativement transformé mon travail. Puisse-t-on trinquer à la science, un jour au Brésil, tou·tes les trois.

Cette thèse doit beaucoup à l'Université Paris-Est Créteil qui a constitué une formidable première expérience universitaire et professionnelle ; mes pensées vont vers les membres d'IMAGER, en particulier Sonia Birocheau, Guillaume Marche, Fabienne Moine et Corinne Nativel, et de l'UFR LLSH, Fanny Gallot, Anaïs Flores, Vincent Legay, Catherine Jiguet-Jiglaire, qui m'ont appris par leur exemple ce que signifiait être enseignant·e, chercheur·euse, faire partie du monde universitaire et le défendre. Mes pensées vont également vers les doctorant·es de l'EDCS, rencontrées au cours de ce cursus et sans le soutien de qui la thèse aurait été plus triste et solitaire, Kalilou Barry, Manon Berthier, Salomé Dahan, Camille Lavoipierre, Franziska Seitz, ces lignes sont pour vous.

Elle doit aussi au Conservatoire National des Arts et Métiers, et plus particulièrement au LISE qui a été un temps une deuxième maison d'écriture et où j'ai pu profiter des conseils de chercheur·euses brillant·es, en plus de ceux de Christian Azaïs, comme Isabelle Berrebi-Hoffmann, Michel Lallement, Maxime Quijoux, Claire Vives et tant d'autres. Cette thèse s'est écrit à renfort de cafés partagés avec Camille Bouvier, Olivia Mercier et Arthur Hacot qui m'ont soutenue perpétuellement et ont participé à l'émulation et à l'échange qui font les maillages du travail scientifique.

Ma thèse a été enrichie par des activités scientifiques collectives, et je pense ici au Séminaire Capitalisme et Éducation organisé avec Nora Nafaa et Esther Cyna et financé par l'ENS Saclay (que l'on remercie) autant qu'aux collègues du Séminaire DSA, Alice Beja, Gregory Bekhtari, Mathieu Bonzom, Jeanne Boitieux, Sean Demoranville, Clément Petitjean, Marie Plassart et Hélène Quanquin.

De l'autre côté de l'Atlantique, cette thèse n'aurait pas été possible sans la chance inouïe que j'ai eue sur chacun de mes terrains, à commencer par l'accueil qui m'a été fait à l'IRRPP à l'University of Illinois Chicago par Amanda Lewis ; et au département de Labor History à Wayne

² BECKER Howard S., *Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, 2020.

State University par Elizabeth Faue ou encore Jamie McQuaid. Les archivistes ont également été d'une aide précieuse, notamment Dan Galadner à la Reuther Library que je remercie chaleureusement.

J'envoie aussi des pensées et toute ma reconnaissance à Sarah, Chris, Ben et Marie, qui m'ont fait découvrir Chicago et m'y ont accueillie comme si la ville était la mienne. À Washington D.C., mon séjour aux archives aurait été plus morne sans l'amitié d'Ellie et Kian Byrne-Durling et l'hospitalité de leurs parents, Jim et Linda Durling. À Oklahoma-City, mon terrain n'aurait pas été possible sans l'aide de Charles qui m'a ouvert les portes de l'assemblée d'État avec bonté et humour. Une pensée émue également envers les tornades qui ont traversé la ville lors de mon terrain et m'ont fait ressentir l'Ouest américain dans tout son drame – un peu malgré moi.

Cette thèse doit par-dessus tout aux enquê·t·es rencontr·es pendant ces terrains, qui ont accepté de me donner un peu de leur temps pour la science, m'ont parfois emmenée dans des « aventures » à travers la ville, avec qui j'ai ri, parfois pleuré, et dont je suis à jamais redevable.

Cette thèse a pu être menée à bien grâce à l'obtention de bourses qui ont permis de financer les coûts importants de mes terrains de recherche. Mes remerciements vont donc aux différentes institutions qui ont soutenu ce projet, chronologiquement, l'ENS-Saclay, l'Université Paris-Est Créteil, l'école Doctorale Cultures et Sociétés, le laboratoire IMAGER, la Fondation George Lurcy, la Commission Fulbright, et l'Institut des Amériques. Les deux dernières années de cette thèse ont été financées par des contrats d'ATER à l'UFR d'Anglais de Paris IV, mon *alma mater*, où j'ai eu la chance de pouvoir travailler aux côtés d'une équipe de collègues bienveillante et talentueuse ; merci à Charlotte Brivio, Carolin Gorgen, Anaïs Lefevre, Marion Marchet, Nicolas Schneider et tant d'autres.

Enfin, j'ai puisé la force de finir cette thèse dans l'amitié et le soutien de mes proches, que je retrouvais en Salle U de la BNF, en terrasse de cafés ou à la salle d'escalade, qui ont relu mes pages, écouté patiemment mes plaintes et rassuré mes doutes. J'ai eu, je crois, une équipe de *cheerleaders* sans pareille et je souhaite les remercier à ce titre. Merci donc à Diane, André, Antoine, Clara, Elise et tant d'autres. Je remercie aussi ma *dream team* de relectrices qui ont effacé 80% des occurrences de l'adjectif « heuristique » de mon manuscrit : merci à Salomé Bouché, Anouk Durand-Cavallino, Charlotte Hebert-Thomas, Anissa Khamkham, Lea Leboissetier et Armelle Ripart.

Merci aussi à ma famille, notamment Laurent qui a eu la gentillesse de relire toutes mes coquilles et à Céline, Louis et Ulysse Lepault-Menard.

Introduction

Tria sunt quae expetimus in Historia : primum, voluptatem nos cendires singulares ; deinde, utilia
in primis vitae praecepta ; ac denique origines praesentium a praeteritis repetitas, cum omnia
optime ex causis noscantur³

*On peut attendre trois choses de l'histoire : premièrement, le plaisir qu'elle procure, deuxièmement, les préceptes de
vie qu'elle contient, et enfin, la compréhension de l'origine des choses du présent, de la manière dont les faits se
répètent et pourquoi ils le font.*

³ LEIBNIZ Gottfried Wilhelm, *Accessiones Historicae*, Dutens., vol. IV 2, p. 53.

1. Un objet paradoxal entre marge historique et actualité brûlante : *présentation de l'objet et revue de littérature*

I have a master's degree, 16 years of experience, work two extra jobs and donate blood plasma to pay the bills. I'm a teacher in America⁴.

Cette citation fait la une du *Time Magazine* en septembre 2018, à l'issue d'une vague de mobilisations enseignantes à travers les États-Unis. Lorsque j'entreprends des recherches exploratoires sur cet épisode, je réalise que l'histoire que raconte la journaliste Katie Reilly pour le *Time* est la même que l'on trouve dans d'autres médias : des enseignant·es de part et d'autre du pays, dans six États précisément (Arizona, Caroline du Nord, Colorado, Kentucky, Oklahoma, Virginie Occidentale) après avoir été réduit·es au précaire, se mobilisent contre le sort épouvantable fait à leur profession. Leurs actions s'inscrivent dans le sillage de la grève des enseignant·es de Chicago de 2012 et précèdent une nouvelle série de mobilisations en 2019. Les enseignant·es, par l'interruption de leur travail, réussissent à négocier des augmentations de salaire dans la majorité des cas ainsi que d'autres avancées portant sur des revendications plus larges qui questionnent la nature même de l'école publique. Parce que ces mobilisations semblent pour la plupart victorieuses et parce qu'elles se déroulent pour une partie dans le Sud, leur action n'échappe pas à l'attention d'un certain nombre de chercheur·euses qui y voient un signe de « revitalisation syndicale » étendue sur une décennie. Ces mobilisations surviennent après un temps d'accalmie du point de vue des grèves et débrayages organisés par des enseignant·es et plus généralement, dans le paysage syndical états-unien. À Chicago, la grève de 2012 est la première organisée par le Chicago Teacher Union (CTU) depuis 1987. Dans l'Oklahoma, il faut remonter à 1990 pour trouver le dernier débrayage enseignant organisé par l'Oklahoma Education Association (OEA).

Les articles de presse traitant du cas des enseignant·es mobilisé·es en 2018 s'intéressent à plusieurs questions : qui sont les enseignant·es mobilisé·es d'une part, et comment elles et ils ont surmonté les différents obstacles qui avaient jusque-là empêché leur mobilisation d'autre part ? Les enseignant·es du Sud, en particulier, font l'objet d'une attention accrue en raison du contexte juridique particulièrement hostile auquel leurs organisations faisaient face, puisque la grève y est illégale. Si ma recherche privilégie un temps un questionnement sur le caractère « improbable » de ces mobilisations, d'autres questionnements prennent progressivement le pas à mesure du

⁴ REILLY Katie, « "I work 3 Jobs and Donate Blood Plasma to Pay the Bills". This Is What It's Like To Be a Teacher in America », *Time Magazine*, n° 12, vol. 192, 2018, 13/09/2018.

dépouillement de la première série de publications scientifiques portant sur elles. Par quel processus historique la condition enseignante en est-elle venue à exiger d’avoir trois emplois et de vendre son sang pour payer les factures ? Assiste-t-on à un phénomène national de retour du débrayage au sein du syndicalisme enseignant ? De surcroît, existe-t-il des phénomènes de circulations entre les territoires que la chronologie, c’est-à-dire, l’ordre dans lequel ces débrayages se sont déroulés permettrait de suivre ? Que fait l’inscription géographique, notamment pour les enseignant·es du Sud, à la forme des mobilisations et au syndicalisme ? Dans quelle mesure ces grèves, débrayages et mobilisations sont-elles partie prenante d’une revitalisation syndicale qui se déroulerait au-delà du secteur éducatif ? Quelles formes de politisation émergent de ces mobilisations enseignantes, et comment se manifestent-elles dans les arènes politiques locales et nationales ?

À la croisée des sociologies du travail et du genre et de l’histoire du syndicalisme et de l’éducation, cette thèse questionne historiquement et géographiquement la « vague » de mobilisations récentes. La notion de « vague » est utilisée, à la suite des historiens comme Charles Tilly et Edward Shorter, pour signifier une succession de débrayages, liés les uns aux autres dans un temps limité, et advenant après une période d’accalmie. À l’aide d’une approche socio-historique comparative, elle interroge ce qui cause l’adoption de certains répertoires d’action⁵ plutôt que d’autres par les enseignant·es à travers le pays et à travers le temps. La profondeur historique, entendue comme geste analytique permettant de rapprocher les mobilisations des années 2012-2020 de celles se déroulant dans l’histoire longue du syndicalisme enseignant, permet de relativiser le caractère inédit d’un certain nombre de répertoires d’actions et de discours adoptés par les enseignant·es lors de cette vague. Elle permet aussi de les inscrire dans le contexte d’une spécificité du syndicalisme enseignant aux États-Unis : l’existence de deux organisations rivales dont les répertoires d’actions révèlent une tension fondamentale au sein même de la conception de la profession enseignante. Cette tension, c’est l’ambiguïté de leur position de classe, qui produit et est produite par un tiraillement, palpable dans leur organisation collective, entre syndicalisme et professionnalité.

⁵ Le concept est emprunté à Charles Tilly, dont on détaille l’usage dans la suite de l’introduction. Voir : TILLY Charles, *Regimes and Repertoires*, Chicago, University of Chicago Press, 2010.

Un objet à la marge des Labor Studies ?

Constituée en objet de recherche, la vague de mobilisations enseignantes contemporaines est, à bien des égards, paradoxale. Si la littérature portant sur les mobilisations enseignantes depuis la crise de 2008 les présente comme faisant partie de l'avant-garde de la revitalisation syndicale états-unienne, le syndicalisme enseignant, à l'image de celui du secteur public de façon générale, a pourtant longtemps été relégué à la marge de l'histoire syndicale. Or, de manière croissante avec l'expansion numérique de son nombre d'adhérent·es dans les années 1960, il constitue une force vive du paysage syndical états-unien. En témoigne son poids dans la population syndiquée : en 2015, les deux organisations principales, la National Education Association (NEA) et l'American Federation of Teachers (AFT), revendiquent à elles deux plus de 4,6 millions de membres (voir Annexe 1). Pour cette même année, le Department of Education du gouvernement fédéral recense plus 3,6 millions d'enseignant·es du primaire et du secondaire qui sont représenté·es par la NEA ou l'AFT⁶. Les États-Unis comptent alors 14,8 millions de travailleur·euses syndiqué·es⁷, ce qui signifie que les enseignant·es représentent près d'un quart de cette population. Ainsi, elles et ils constituent le plus grand groupe professionnel du paysage syndical.

Si, malgré leur nombreux membres l'AFT et la NEA sont aux marges des *Labor Studies*, il existe une littérature prolifique en sciences sociales (histoire, sociologie et science politique en particulier) qui étudie ces deux organisations, leurs transformations à travers le temps du point de vue de leur composition sociologique, de leurs modèles syndicaux, de leurs idéologies et de leurs méthodes d'action. Si l'on parle de marge, c'est parce qu'au sein des travaux fondateurs et/ou canoniques de la discipline de l'histoire du mouvement ouvrier, l'attention qui leur est accordée n'est pas à la mesure de leur importance numérique. Cette marginalisation tient à deux facteurs principaux : d'une part, il s'agit d'un problème affectant de manière plus générale le syndicalisme du secteur public selon Joseph McCartin⁸. D'autre part, comme l'affirment d'ailleurs les historien·nes spécialistes du syndicalisme enseignant comme Marjorie Murphy, cette marge tient au caractère « féminisé » de la profession. Les minorités de genre et de race, c'est-à-dire les travailleur·euses qui ne sont pas des hommes cisgenres, hétérosexuels, blancs et citoyens états-

⁶ US DEPARTMENT OF EDUCATION, *National Teacher and Principal Survey (NTPS)*, « *Public School Data File*, » 2015-2016, National Center for Education Statistics, 2016. La différence entre ces deux chiffres tient à ce que la NEA et l'AFT ont étendu leur syndicalisation aux universitaires, à des auxiliaires d'éducation et d'autres personnels éducatifs que les enseignants.

⁷ BUREAU OF LABOR STATISTICS, *News Release, Union Members - 2015*, 2016.

⁸ MCCARTIN Joseph A., « Bringing the State's Workers in: Time to Rectify an Imbalanced US Labor Historiography », *Labor History*, n° 1, vol. 47, 2006, p. 73-94, [<https://doi.org/10.1080/00236560500385934>].

uniens, ont longtemps été marginalisé·es dans le canon de l'histoire, incluant celle du mouvement ouvrier⁹. Ce phénomène tient la fois aux caractéristiques sociologiques des universitaires composant le champ de l'histoire du travail et du monde ouvrier¹⁰, et sur un plan plus symbolique, à la manière dont s'est construite la figure du syndicaliste comme homme hétérosexuel blanc à col-bleu¹¹. Si une diversification des chercheur·euses et de leur recherche est incontestable depuis plusieurs années, il n'en reste pas moins que la place du syndicalisme enseignant au sein de l'histoire demeure tributaire de ce contexte épistémologique. Cette recherche vise ainsi à replacer le syndicalisme enseignant au cœur des transformations politiques, économiques et sociologiques des États-Unis ; tant à travers les dynamiques socio-historiques qu'il reflète qu'à travers le rôle crucial qu'il joue dans le tissu même de l'histoire états-unienne.

Ma thèse s'inscrit dans l'historiographie citée précédemment tout en cherchant à combler cette marginalisation du syndicalisme enseignant au sein de l'histoire du mouvement ouvrier. L'approche socio-historique permet de mettre en lumière non seulement les dynamiques internes des organisations enseignantes, mais aussi leur rôle dans la redéfinition des frontières du syndicalisme aux États-Unis. La dimension sociologique, qui est associée à l'approche historique, fait ressortir les dynamiques de genre, de race, de classe et de statut professionnel et contribue ainsi à une relecture plus multidimensionnelle de l'histoire syndicale.

1.1. Actualiser l'historiographie : un pont historique à construire ?

L'approche socio-historique de cette thèse permet non seulement d'explorer de nouvelles pistes de réflexion sur les mobilisations enseignantes mentionnées précédemment, mais également de repenser certaines limites de la littérature consacrée aux mobilisations contemporaines, notamment leur faible ancrage historique. Elle permet aussi d'interroger les conditions de production d'une partie de la recherche en soulignant sa perméabilité avec l'histoire syndicale

⁹ Si elles ne sont pas les seules à avoir fait ce constat, on souhaite ici citer trois historiennes et sociologues majeures ayant fait la démonstration de la marginalisation des travailleur·euses minoritaires (notamment les femmes) par le canon historique de l'histoire du travail et du mouvement ouvrier. COBBLE Dorothy Sue, *The Sex of Class: Women Transforming American Labor*, Ithaca, ILR Press, 2007 ; FAUE Elizabeth, *Rethinking the American labor movement*, New York, Routledge, coll. « American social and political movements of the twentieth century », 2017 ; MILKMAN Ruth (dir.), *Women, work, and protest: a century of US women's labor history*, [Nachdr. der Ausg.] 1985., Routledge, London, coll. « Routledge library editions : Women's history », 2013 ; MILKMAN Ruth, *On gender, labor, and inequality*, University of Illinois Press, Urbana, Chicago, coll. « Working class in American history », 2016.

¹⁰ COCHRANE Brenda et ADDY Dawn, « Through the Wall of Fire: Class and Identity in Labor Education and Labor Studies », *Race, Gender & Class*, n° 1, vol. 4, 1996, p. 25-40. L'article s'intéresse particulièrement aux trajectoires des individus de classe ouvrière au sein de l'espace académique et montre aussi la faible proportion des femmes et des personnes non-blanches.

¹¹ Sur la fabrication de la figure de l'ouvrier à col bleu, et ses liens avec le "craft-unionism" de Gompers, voir : DEVAULT Ileen A., *United Apart: Gender and the Rise of Craft Unionism*, 1st ed., Ithaca, Cornell University Press, 2004.

officielle, autrement dit, produite ou avalisée par les organisations elles-mêmes (qu'on développera par la suite). On peut regrouper schématiquement en deux corps principaux la recherche sur le syndicalisme enseignant : les travaux historiques portant sur l'histoire des organisations enseignantes dans la période pré-Reagan avant les années 1980¹² et les travaux en sociologie et sciences politiques portant sur la période post-2008.

Parmi les historien·nes s'étant intéressé·es au syndicalisme enseignant, Marjorie Murphy, en particulier, a retracé l'émergence de celui-ci en comparant les trajectoires des deux organisations depuis la moitié du XIX^e siècle jusqu'aux années 1980. Son ouvrage *Blackboard Union*¹³, publié en 1990 et dans le sillage duquel cette thèse s'inscrit du point de vue conceptuel et thématique, retrace les débuts du syndicalisme enseignant en posant notamment la Chicago Teacher Federation (CTF) et Margaret Haley, sa dirigeante, comme pionnières. Son travail s'inscrit dans les champs de l'histoire de l'éducation et de l'histoire des femmes à l'époque progressiste, qui interrogent le métier enseignant et ses transformations à l'aune de la bureaucratisation scolaire (littérature qu'on discutera plus en détail dans le Chapitre 1). Si l'histoire de l'éducation menée par des chercheur·euses comme Donald Warren¹⁴, John Rury¹⁵, Noralee Frankel ou encore Nancy Dye¹⁶, met en exergue la manière dont l'institution scolaire est traversée par des enjeux de classe, de genre et de race, ces derniers interrogent peu la question des organisations professionnelles et syndicales enseignantes. Or Murphy, mais aussi Julia Wrigley¹⁷, Wayne Urban¹⁸ ou Sonia Birocheau¹⁹, analysent précisément comment ces enjeux de classe, de genre et de race non seulement traversent le métier enseignant, mais déterminent en partie les modes d'organisation collective de manière dynamique à travers l'histoire. Leurs travaux insistent sur la tension qui travaille les organisations enseignantes, entre "professionalism" et "unionism" et qui participe à déterminer leur rôle au sein du mouvement syndical. L'histoire du syndicalisme enseignant relate notamment la compétition

¹² Je discute plus en détail cette littérature tout au long du manuscrit et plus particulièrement, dans la partie 1, en proposant de confronter les travaux des auteur·ices cité·es ici aux nouvelles lignes de recherche dans l'histoire des organisations, comme par exemple celle s'intéressant aux enseignant·es noir·es et leur exclusion de la profession pendant la période de la déségrégation.

¹³ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions: the AFT and the NEA, 1900-1980*, Ithaca, Cornell University Press, 1990.

¹⁴ WARREN Donald (dir.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, 1. print., New York, Macmillan [u.a.], coll. « A publication of the American Educational Research Association », 1989.

¹⁵ RURY John L., *Education and Women's Work: Female Schooling and the Division of Labor in Urban America, 1870-1930*, Albany, State University of New York Press, coll. « SUNY series on women and work », 1991.

¹⁶ FRANKEL Noralee et DYE Nancy S., *Gender, Class, Race, and Reform in the Progressive Era*, Reissue édition., Lexington, University Press of Kentucky, 1994.

¹⁷ WRIGLEY Julia, *Class Politics and Public Schools: Chicago, 1900-1950*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1982.

¹⁸ URBAN Wayne J., *Why Teachers Organized*, Detroit, Wayne State University Press, 1982 ; URBAN Wayne J., *Gender, Race, and the National Education Association: Professionalism and its Limitations*, New York, Routledge Falmer, 2000.

¹⁹ BIROCHEAU Sonia, *Incarnier un modèle progressiste : la professionnalisation de l'enseignement à Chicago (1890-1930)*, Lyon, ENS Edition, 2020.

parfois féroce entre deux organisations concurrentes, la NEA et l'AFT. Cette compétition se fonde entre autres choses sur le fait que l'une se revendique comme « association professionnelle », ce qui explique son indépendance par rapport aux fédérations syndicales, et l'autre comme « syndicat », d'où son affiliation à l'American Federation of Labor-Congress of Industrial Organizations (AFL-CIO)²⁰. L'enjeu du positionnement par rapport au syndicalisme ouvrier et industriel recoupe d'autres aspects : notamment l'importance croissante de la « professionnalité » dans le combat pour et contre la représentation collective et dans la reconnaissance du métier enseignant comme profession²¹.

Une autre période qui a particulièrement intéressé les chercheur·euses travaillant sur le syndicalisme enseignant est la période des années 1960-1970, c'est-à-dire, la décennie marquée par une série de grèves importantes et l'obtention de la négociation collective à New York puis dans d'autres territoires à travers le pays²². Considérées comme l'âge d'or des organisations enseignantes, ces années correspondent également à la croissance extraordinaire de leurs effectifs (voir annexe 1) qui ne ralentit que dans les années 1980. Des auteur·ices comme John Shelton analysent la décennie pour y trouver les sources de la vitalité syndicale telle qu'elle existait à l'époque, mais aussi les graines du déclin du syndicalisme enseignant dans les années 1980 en lien avec la *Liberal-Labor Coalition*, c'est-à-dire, l'alliance entre organisations syndicales et l'aile progressiste du Parti démocrate²³. C'est la période suivant celle étudiée par Shelton, à savoir les années 1980, qui intéresse particulièrement ce manuscrit. Ces travaux abreuvant mes analyses lorsqu'elles interrogent l'impact des catégories de classe, de genre et de race dans la mobilisation des années 2012-2020, et permettent de les inscrire dans une perspective longue ouvrant ainsi la voie à une réflexion sur les effets de cyclicité à l'œuvre dans l'histoire du syndicalisme enseignant.

Le second pan de littérature se concentre sur la période contemporaine depuis 2008, et plus spécifiquement sur la vague de mobilisations commencée en 2012. Au lendemain des mobilisations émerge une littérature grise redoublée d'une série de productions scientifiques nombreuses, cherchant à comprendre comment cette vague de mobilisation a pu advenir. Par littérature grise, on entend les ouvrages écrits par des militant·es et des syndicalistes, rapportant

²⁰ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.* ; WARREN Donald (dir.), *American Teachers*, *op. cit.*

²¹ Voir problématisation.

²² Quelques exemples de cette littérature, qui seront traités plus extensivement dans la partie 1 : SELDEN David, *The Teacher Rebellion*, Washington D.C., Howard University Press 1985 ; SHELTON Jon, *Teacher Strike! Public Education and the Making of a New American Political Order*, Second edition., Urbana, University of Illinois Press, coll. « Working class in American history », 2017 ; TAYLOR Clarence, *Reds at the Blackboard: Communism, Civil Rights, and the New York City Teachers Union*, New York, Columbia University Press, 2013.

²³ LICHTENSTEIN Nelson, « Labour, Liberalism, and the Democratic Party: A Vexed Alliance », *Relations industrielles / Industrial Relations*, n° 4, vol. 66, 2011, p. 512-534, [<https://doi.org/10.7202/1007631ar>].

les événements qu’elles et ils ont parfois vécus et/ou organisés et cherchant à leur donner du sens. On pense par exemple à l’ouvrage *55 Strong: Inside the West Virginia Teachers’ Strike*²⁴ qui compile des témoignages d’enseignant·es en grève ou encore le manuel *How to Jump Start Your Union*²⁵ édité par Labor Notes, un média et « organizing project » d’action syndicale (sur lequel on reviendra au chapitre 4) visant à tirer des leçons pratiques de la grève de Chicago de 2012. Certains ouvrages sont à l’intersection de la littérature grise et de la littérature académique. Un exemple est l’ouvrage écrit par Eric Blanc, alors inscrit en doctorat à CUNY, intitulé *Red State Revolt*²⁶ en 2020 et publié chez Verso. Le livre documente les mobilisations de trois États républicains : l’Oklahoma, la Virginie Occidentale et l’Arizona, en faisant le déroulé chronologique des faits et en citant des entretiens menés pendant les mobilisations. Si Blanc a publié ultérieurement des articles dans des revues scientifiques, portant notamment sur le rôle des réseaux sociaux dans les grèves et débrayages, il écrit *Red State Revolt* depuis une autre position : celle d’un enseignant syndicaliste couvrant les mobilisations en tant que journaliste pour *Jacobin Magazine*, un média classé à gauche. Dans l’introduction, il résume ainsi la perspective depuis laquelle il écrit et les objectifs qui l’animent :

This book is an attempt to extract the main political lessons of the 2018 upsurge, the first wave of US work stoppages in multiple generations (...) Though this is an unabashedly partisan account, I’ve tried hard to remain scrupulously committed to the facts, fair to those I criticize and critical of those I support²⁷.

L’ouvrage de Blanc est une source précieuse d’information, à la frontière entre la source primaire et secondaire compte tenu de la perspective interne qu’elle adopte ; et c’est à ce double titre que l’on y fera référence dans la thèse. Le statut d’*insider* militant de l’auteur lui permet un accès à des terrains d’ordinaire inaccessibles aux scientifiques (groupes militants privés, conversations de groupe *etc.*) et dans le même temps, pose la question de biais possibles, que ce soit au niveau des analyses ou dans le recrutement des enquêté·es. À titre d’exemple, on peut se demander à quel point son militantisme au sein des Democratic Socialists of America (DSA) le porte à attribuer un rôle excessivement important à ses militant·es dans les grèves enseignantes de Virginie Occidentale et de l’Arizona²⁸. *The Red State Revolt* n’est pas un type de production isolée. Dans *Strike for the*

²⁴ CATTE Elizabeth, HILLIARD Emily et SALFIA Jessica, *55 Strong: Inside the West Virginia Teachers’ Strike*, Cleveland, Belt Publishing, 2018.

²⁵ BRADBURY Alexandra, BRENNER Mark, BROWN Jenny, SLAUGHTER Jane et WINSLOW Samantha, *How to Jump-Start Your Union: Lessons from the Chicago Teachers*, Detroit, Labor Notes, 2014.

²⁶ BLANC Eric, *Red State Revolt: the Teachers’ Strike Wave and Working-Class Politics*, New York, Verso, coll. « Jacobin series », 2019.

²⁷ *Ibid.* p. 8-16.

²⁸ Puisqu’il ne s’agit pas de mes terrains de recherche, cette question dépasse le cadre de cette thèse.

*Common Good*²⁹ publié en 2020, une série de chercheur·euses, d'enseignant·es, de syndicalistes et de parents d'élèves s'intéressent à l'importance du « bien commun » dans les mobilisations syndicales enseignantes. Les chapitres tendent à montrer la manière dont elles sont parvenues à dépasser le paradoxe perçu comme principale obstruction aux mobilisations des agents publics, notamment enseignants, à savoir l'opposition entre les intérêts des travailleur·euses et ceux de la communauté qu'elles et ils servent. Ils illustrent aussi le rôle des chercheur·euses dans la fabrication de ces mobilisations et des récits portant sur elles.

Ces ouvrages parmi d'autres publications sont des exemples de littérature produite au lendemain des mobilisations qui se situe dans une zone grise de l'espace académique. D'un côté, ils reposent sur un matériau qualitatif substantiel et sont publiés parfois par des chercheur·euses occupant des fonctions dans des universités. De l'autre, le processus éditorial, le contenu et le public visé de ces ouvrages révèlent à certains égards une nature programmatique. C'est-à-dire que ces publications s'attachent notamment à informer les conditions de possibilité de la revitalisation syndicale à l'échelle des enseignant·es et ailleurs, avec pour objectif que cette revitalisation s'étende à travers le pays.

L'approche de cette thèse consiste à construire un pont entre ces deux littératures en réinscrivant les mobilisations contemporaines dans l'histoire longue du syndicalisme enseignant. En particulier, il s'agit de repenser les transformations des répertoires d'actions mobilisés par la NEA et l'AFT sur le temps long, examiner la manière dont elles reflètent des tensions qui travaillent le syndicalisme enseignant depuis ses origines et mettre à distance le caractère novateur des stratégies déployées pendant la vague récente de mobilisations enseignantes.

²⁹ GIVAN Rebecca et LANG Amy (dir.), *Strike for the Common Good: Fighting for the Future of Public Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2020, [<https://doi.org/10.3998/mpub.11621094>].

1.2. Limites de l'état de l'art

Un certain nombre de limites inhérentes aux sources secondaires mobilisées dans cette recherche ont déjà été esquissées. Si la discussion de la littérature académique, qu'elle soit traditionnelle ou grise, fait l'objet de développements tout au long de la thèse, trois limites principales doivent être soulignées à ce stade, dans la mesure où cette recherche entend précisément les interroger : 1) la moindre attention vis-à-vis des périodes où les organisations enseignantes ne font pas grève, que l'on résout par une approche des « répertoires d'actions » qui donne toute son importance aux autres modes d'action syndicaux, 2) le peu d'historicisation de certains phénomènes contemporains et 3) la porosité entre mondes syndicaux et académiques.

Repenser le syndicalisme enseignant par la multitude de répertoires d'actions qui caractérisent son histoire

La première limite est qu'en général, la littérature sur le syndicalisme enseignant s'intéresse particulièrement aux moments où celui-ci emploie ce que Charles Tilly nomme des « répertoires d'actions³⁰ » liés à l'interruption du travail comme pendant les années 1960-1980 ou la période post-2008. Les répertoires d'actions sont définis par Tilly comme : « une série limitée de routines qui sont apprises, partagées et exécutées à travers un processus de choix relativement délibéré³¹ ». À l'origine, Tilly distinguait entre les niveaux collectifs et individuels des modes d'action, ainsi qu'entre ceux au caractère routinier et ceux qui relevaient de demandes auprès des autorités. Ces distinctions, tout comme le concept de « répertoire » ont été critiqués par des chercheur·euses de part et d'autre de l'Atlantique, entre autres pour son formalisme³² mais aussi par Tilly lui-même qui préfère, sur la fin de sa carrière, le terme de « performance ». Néanmoins, la métaphore du répertoire doit son succès à sa capacité à signaler un aspect fondamental de l'action contestataire : « le caractère répétitif de la revendication comme action collective » qui fonctionne tel un « script théâtral » ou un « standard de jazz », en permettant ainsi d'insister sur les conditions matérielles et

³⁰ TILLY Charles, *Regimes and Repertoires*, op. cit.

³¹ TILLY Charles, *Popular Contention in Great Britain, 1758-1834*, Cambridge, Harvard University Press, 1995, p. 24.

³² Sans pouvoir être exhaustive, quelques exemples de critiques sont celles synthétisées par Olivier Fillieule et Cécile Pechu. Voir : FILLIEULE Olivier, 4. *Tombeau pour Charles Tilly*, in AGRIKOLIANSKY Érik, SOMMIER Isabelle et FILLIEULE Olivier (dir.), *Penser les mouvements sociaux : conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*, Paris, La Découverte, 2010, doi.org/10.3917/dec.filli.2010.01 ; PÉCHU Cécile, « 3. « Laissez parler les objets ! » : De l'objet des mouvements sociaux aux mouvements sociaux comme objets », *L'atelier du politiste*, La Découverte, 2007, p. 59-78, [https://doi.org/10.3917/dec.favre.2007.01.0059].

historiques présidant à leur existence, à rebours d'une vision spontanéiste de l'action protestataire³³. Dans le cadre de mon travail, appliquer le concept de répertoires à l'étude des modes d'action syndicaux permet d'appréhender comment ceux-ci émergent puis varient au cours du temps et des territoires – variation que l'on souhaite non seulement décrire mais surtout analyser pour en saisir les modalités de routinisation. En effet, mon étude permet de révéler une grande diversité de répertoires d'actions développés, mobilisés et appropriés par les organisations enseignantes au cours de la période 1857-2020 dont je souhaite isoler trois catégories en particulier.

Premièrement, les répertoires tactiques que l'on nommera « d'interruption du travail », qu'on distingue des autres répertoires en raison de leur caractère particulier dans l'histoire du mouvement ouvrier. Si la grève est l'interruption la plus symboliquement forte, car aussi la plus risquée légalement dans le cas états-unien, on souhaite néanmoins agréger d'autres types d'interruption du travail qui se développent dans son ombre – et dans les interstices de la législation du travail – tel que le débrayage, le *sick-out* ou encore l'utilisation de *snow-days*. On les distingue d'un second type de répertoire tactique qu'on nommera la « négociation institutionnelle ». Elle émerge avec l'institutionnalisation du syndicalisme enseignant et regroupe un certain nombre d'activités liées au système de relations professionnelles, telles que l'organisation d'élections syndicales, les *raids* syndicaux, la négociation d'accords collectifs ou encore la participation aux *due-processes*. Le dernier type de répertoire tactique est celui que l'on nommera « législatif-électoral ». Il agglomère deux volets : le lobbying, c'est-à-dire, l'activité qui consiste à influencer sur les élu·es pour faire adopter des législations favorables à leurs intérêts, pris en charge soit par des dirigeant·es syndicaux soit par la base ; et la stratégie électorale, qui consiste pour les organisations à soutenir des candidat·es, historiquement principalement membres du Parti démocrate (voir Chapitre 5). Ce dernier répertoire évolue pour aboutir au soutien de candidat·es issu·es des rangs enseignants et syndicaux (voir Chapitre 6). Cette nomenclature permet de distinguer différents aspects de l'action syndicale et de voir la manière dont ils s'articulent. Cela étant, elle n'est évidemment pas rigide : comme le montre la thèse, il existe un continuum entre ces répertoires et la manière dont les organisations les mobilisent, que ce soit au niveau des directions ou de la base.

De nombreuses recherches présentent les périodes où les interruptions de travail sont nombreuses comme exceptionnelles, du point de vue du militantisme enseignant mais aussi dans le cours de l'histoire et y cherchent des clés pour comprendre les conditions nécessaires à la (re)vitalisation syndicale enseignante, qui consisterait donc à un « retour » de ces interruptions. S'appuyant sur un questionnement classique de l'étude des mouvements sociaux sur les facteurs

³³ TILLY Charles, *Contentious Performances*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Cambridge studies in contentious politics », 2008, [<https://doi.org/10.1017/CBO9780511804366>], p. xiv.

de mobilisation collective³⁴, nombre de ces travaux visent à déterminer les facteurs qui ont permis de surmonter les obstacles entravant l'action contestataire des enseignant·es, notamment dans le Sud. Autrement dit, ces travaux cherchent à comprendre ce qui a rendu possible la constitution des enseignant·es *via* leurs organisations professionnelles et syndicales, comme ce que la littérature marxiste nomme « une classe pour soi ». Ce faisant, et comme en témoigne le peu de publications s'intéressant à la séquence 1980-2008, de nombreux ouvrages et articles passent sous silence des périodes pourtant fondamentales pour comprendre le syndicalisme enseignant : celles où celui-ci semble en dormance, pourvu qu'on ne regarde que son répertoire d'interruption du travail et non son répertoire législatif-électoral ou celui lié de négociation institutionnalisée. En fin de compte, étudier les répertoires d'actions permet de saisir aussi les transformations de la nature du syndicalisme enseignant et la manière dont celle-ci est (re)négociée à travers les territoires, mais aussi le temps.

Historiciser les mobilisations contemporaines

La deuxième limite est que la littérature sur la période post-2008 pèche parfois par présentéisme. Par présentéisme, on entend des formes de myopie historique et historiographique, qui fonde l'explication causale d'évènements à l'aune d'un contexte rapproché plutôt qu'à l'aune de leur construction historique longue. En effet, une partie de la littérature, en particulier celle produite en sociologie et science politique, présente comme exceptionnels des discours ou des répertoires d'actions contemporains et interroge relativement peu leur inscription dans le temps long de l'histoire de ce secteur professionnel³⁵. Cela est dû au fait qu'à l'exception de quelques travaux comme ceux de Clarence Taylor³⁶, de Diana d'Amico³⁷ ou de ceux d'Elizabeth Todd-

³⁴ On peut citer les travaux canoniques suivants pour le contexte états-unien : TILLY Charles et WOOD Lesley J., *Social Movements, 1768-2008*, London, Routledge, 2020 ; MCADAM Doug, TARROW Sidney G. et TILLY Charles, *Dynamics of Contention*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Cambridge studies in contentious politics », 2001.

³⁵ On pense ici à quelques monographies publiées au lendemain des mobilisations enseignantes qui adoptent une approche sociologique pour étudier les modalités d'organisation des enseignant·es dans un contexte rapproché : celui de l'ère de la réforme éducative depuis les années 1990. Si ce type d'articles et d'ouvrages est précieux pour comprendre les logiques d'organisation qui sont mises en place par les enseignant·es et les organisations, on propose d'approfondir leurs résultats en les mettant en regard de l'historiographie du syndicalisme enseignant. Quelques exemples de monographies : HANRAHAN, NANCY WEISS, ET SARAH AMSLER. « “Who Else is Going to Do it if We Don't?” Gender, Education and the Crisis of Care in the 2018 West Virginia Teachers’ Strike ». *Gender, Work & Organization*, vol 29, n°1, 2022, 151-66. [<https://doi.org/10.1111/gwao.12739>]. ; ASHBY Steven K. et BRUNO Robert, *A Fight for the Soul of Public Education: The Story of the Chicago Teachers Strike*, Ithaca, Cornell University Press, 2016 ; JOHNSON Mark, « Organizing for North Carolina: Social Movement Unionism in a Southern State », *Peabody Journal of Education*, n° 1, vol. 92, 2017, p. 127-140, [<https://doi.org/10.1080/0161956x.2016.1265340>].

³⁶ Voir la monographie du cas new-yorkais : TAYLOR Clarence, *Reds at the Blackboard*, *op. cit.*

³⁷ D'AMICO PAWLEWICZ Diana (dir.), *Walkout! Teacher Militancy, Activism, and School Reform*, Charlotte, Information Age Publishing, Inc, coll. « Research in education policy: local, national, and global perspectives », 2022.

Breland³⁸, pour des raisons disciplinaires, de nombreuses études portant sur les mobilisations récentes ne s'engagent qu'à la marge avec la littérature historique sur l'organisation et le syndicalisme enseignant antérieur, notamment pendant la période progressiste³⁹. Or, comme on l'explicitera dans la partie méthodologique, cette thèse tente de donner une profondeur historique à notre enquête sociologique. Cette profondeur interdisciplinaire permet d'offrir de nouvelles pistes de réflexions sur la manière dont le syndicalisme enseignant et ses répertoires se construisent.

Interroger l'historiographie à l'aune de la porosité des mondes syndicaux et académiques

La troisième limite, qui s'inscrit à la croisée des deux autres, tient à la porosité que l'on peut constater entre les universitaires travaillant sur les principales organisations enseignantes (AFT et NEA) et ces organisations enseignantes elles-mêmes. De manière générale, la perméabilité des mondes académiques et syndicaux n'est pas un fait nouveau⁴⁰. Du fait de la grande densité syndicale dans le milieu éducatif et universitaire, les chercheur·euses travaillant sur le syndicalisme sont bien souvent syndiqué·es et on peut s'interroger sur la dimension programmatique de leur recherche, qu'elle soit historique ou sociologique. C'est-à-dire qu'il s'agit parfois d'un véhicule pour informer et/ou transformer les pratiques syndicales. Le cas enseignant constitue un exemple extrême à cet égard, et cela tient au fait que les enseignant·es possèdent des dispositions académiques et des réseaux éditoriaux qui facilitent le passage d'un monde à l'autre. En outre, certains universitaires, comme le cas d'Eric Blanc cité précédemment, ont des expériences d'enseignement précédant leur carrière académique et qui les poussent à prendre les enseignant·es comme objet d'étude.

Cette porosité soulève des enjeux épistémologiques et méthodologiques importants pour cette thèse. Si Wayne Urban soulève à la marge le caractère hagiographique pris par certaines monographies portant sur des affiliées locales de la NEA⁴¹, il semble que l'ampleur de la porosité

Dans cette ouvrage collectif, si la perspective historique n'est pas dans chacune des contributions, on retrouve néanmoins deux articles d'historien·nes qui questionnent la vague de mobilisation enseignante récente à l'aune d'un point particulier de l'historiographie : l'enjeu de la race dans les organisations enseignantes et dans l'articulation de leurs revendications. On discute cette perspective tout en cherchant à élargir ses questionnements tout au long de la thèse et en particulier dans le Chapitre 2.

³⁸ TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black Politics and Education Reform in Chicago since the 1960s*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, coll. « UNC Press Books », 2018. Cet ouvrage porte sur le cas de Chicago et s'intéresse à plusieurs acteur·ices de l'éducation noire à Chicago dont le syndicat CTU. On rentre plus en détail en discussion avec ses résultats dans les Chapitres 2 et 3.

³⁹ On définit cette période de manière maximaliste en la faisant courir entre 1896 et 1929. Pour une discussion critique de ces bornes, voir Chapitre 1.

⁴⁰ YON Karel, « Des syndicalistes aux « professionnels des relations professionnelles » ? Les premiers temps de l'école de relations industrielles de Cornell », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, vol. 248, 2023, p. 62-85, [<https://doi.org/10.3917/arss.248.0062>].

⁴¹ URBAN Wayne J., « New Directions in The Historical Study of Teacher Unionism », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 1990, p. 1-15, [<https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v2i1.1029>].

entre mondes syndical et scientifique pour le cas du syndicalisme enseignant n'ait pas fait l'objet, jusqu'ici, d'un travail d'analyse. Or, non seulement certain·es chercheur·euses travaillant sur le syndicalisme enseignant sont ou ont été syndiqué·es chez l'une ou l'autre des organisations, mais de surcroît, certains chercheur·euses ont, à un moment de leur carrière, produit de la recherche *pour* ces organisations. Si cette position leur a sans nul doute permis un accès facilité à un certain nombre de sources (archives, entretiens *etc.*) qui fondent la richesse de leur apport, elle pose la question des frontières entre analyses scientifiques et objectifs normatifs. Il s'agit dès lors, dans le dispositif méthodologique adopté par la thèse, d'appliquer aux sources secondaires le même traitement critique que celui réservé aux sources primaires : c'est-à-dire, interroger leurs conditions de production pour mieux contextualiser leurs résultats. C'est très précisément en prenant cette dimension de front que cette thèse, à travers l'analyse critique de ces documents, permet de relativiser cette porosité et de distinguer si elle s'avère de peu d'importance ou au contraire, si elle se révèle saillante. C'est le cas, par exemple, pour l'histoire du rôle respectif de la NEA et de l'AFT au moment de la lutte pour les droits civiques (voir Chapitre 2) où la controverse prend, à bien des égards, les attributs d'un conflit mémoriel.

Toutefois, tou·tes les chercheur·euses cité·es dans cette thèse ne travaillent pas pour les et/ou ne sont pas affilié·es aux organisations enseignantes. La littérature secondaire sur les organisations enseignantes s'inscrit plus volontiers dans le champ de l'étude de l'éducation que celle du travail. Or, la littérature sur l'éducation est elle-même en proie à une forme de porosité vis-à-vis d'un autre champ : celui de la politique publique éducative. Si l'on peut considérer que le travail législatif opéré par la NEA et l'AFT les place de fait au sein de ce champ-là, on souhaite ici souligner l'existence d'un autre type de sources secondaires : cette fois, celles produites par des chercheur·euses affilié·es à des organisations et groupes d'intérêts cherchant à réformer l'école et/ou à la privatiser. Ainsi, le corpus de thèse recense des articles et des ouvrages, soit publiés chez des éditeur·ices scientifiques soit publiés de manière indépendante, qui s'opposent au syndicalisme enseignant et promeuvent volontiers des formes de libéralisation de l'éducation publique. Le caractère hybride des publications, tantôt militantes, scientifiques ou les deux, cumulé l'hybridation des statuts (universitaires, consultant·es, syndicalistes) brouille la discussion scientifique sur le syndicalisme enseignant.

Lorsque l'historien Wayne Urban fait le tour d'horizon de la recherche sur le syndicalisme enseignant et son futur en 1990, il souligne l'intérêt des travaux produits par des chercheur·euses étranger·es qui ouvrent de nouvelles pistes par rapport à ceux de leurs collègues états-unien·es⁴².

⁴² *Ibid.*

Si mon statut de chercheuse étrangère a empêché l'accès à un certain nombre de sources (voir partie réflexive), celui-ci donne une valeur particulière à cette thèse, eu égard au contexte présenté ci-dessus. C'est-à-dire que le statut d'*outsider* m'a permis, dans le contexte de cette thèse, de m'extraire en partie des considérations programmatiques sous-tendant les débats politiques qui travaillent les études sur le syndicalisme enseignant. On ne souhaite pas ici sacraliser une prétendue objectivité absolue que conférerait le statut d'étrangère. L'extraction est partielle, puisque l'accès au terrain a nécessité un certain nombre de gages auprès des organisations enquêtées. Néanmoins, on gage que mon statut d'*outsider*, conjugué à l'attention méthodologique au temps long, me permet de m'extraire au mieux des enjeux contemporains à mon sujet, aux enquêtées et par conséquent, à fonder la scientificité de mes analyses.

2. Méthodologie

2.1. La méthode socio-historique : repenser les mobilisations récentes à l'aune du temps long

Mais historiciser n'est pas exactement déconstruire et relativiser, c'est ouvrir le champ de la comparaison historique, prendre la mesure des processus de transformations sociales, et souligner des évolutions, révéler des ruptures : autant de tâches qui rendent la dimension historique incontournable à la recherche en sciences sociales et qui posent des problèmes que le dialogue interdisciplinaire doit permettre sinon de résoudre, du moins de mieux poser⁴³.

Lorsque Nicolas Mariot et François Buton défendent le geste d'« historicisation » au sein des sciences sociales à la fin des années 2000, ils font écho à l'importance grandissante du champ de la socio-histoire en France. Celui-ci est alors en pleine expansion, comme en témoigne la publication d'articles et d'ouvrages en sociologie et en science politique⁴⁴ qui croisent leurs méthodes habituelles (ethnographies, entretiens, bases de données) avec celles préférées par les historien·nes, en particulier la consultation d'archives. Le pic de production s'accompagne aussi de la publication d'un certain nombre d'ouvrages formalisant les objectifs et les méthodes de la socio-histoire ; quelques exemples étant ceux de Gérard Noiriel⁴⁵, Buton et Mariot⁴⁶, Joël Guibert et Guy Jumel⁴⁷. Si ces publications témoignent d'un intérêt renouvelé pour cette approche, les principes guidant la socio-histoire ne sont pourtant pas nouveaux et se retrouvent dès les fondements de la discipline sociologique.

Parfois présentées comme « sœurs ennemies⁴⁸ » selon l'expression du sociologue Laurent Mucchielli, la sociologie et l'histoire se côtoient déjà dans les travaux d'auteurs fondateurs de la

⁴³ NICOLAS MARIOT ET NICOLAS BUTON, *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « CURAPP », 2009, p.11.

⁴⁴ Une des figures de proue du mouvement d'historicisation des sciences politiques est Michel Offerlé, qui dirigera notamment un ouvrage collectif de travaux se réclamant de cette approche. Voir OFFERLÉ Michel et ROUSSO Henry, *La fabrique interdisciplinaire: histoire et science politique*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Res publica », 2008.

⁴⁵ Gérard Noiriel dédie une large part de son ouvrage à la démonstration de principes socio-historiques dans les pères fondateurs de la sociologie et de l'histoire. NOIRIEL Gérard, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2008, [<https://doi.org/10.3917/dec.noiri.2008.01>].

⁴⁶ NICOLAS MARIOT ET NICOLAS BUTON, *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, *op. cit.*

⁴⁷ GUIBERT Joël et JUMEL Guy, *La socio-histoire*, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 2002.

⁴⁸ MUCCHIELLI Laurent, « 12. Sociologie et histoire : le dialogue des sœurs ennemies », in MUCCHIELLI, *La découverte du social*, Paris, La Découverte, 1998, p. 415-452.

discipline sociologique. Précurseurs à cet égard de la méthode socio-historique, Max Weber ou encore W.E.B Du Bois⁴⁹ croisent des données sociologiques avec des données historiques via une démarche parfois comparative, cherchant à faire émerger les causes du changement social. On retrouve des méthodes similaires en France dans les principes guidant l'école des Annales. Des auteurs comme Marc Bloch⁵⁰ puis Fernand Braudel inscrivent l'histoire au sein des sciences sociales. Fernand Braudel affirme le rôle central de l'histoire à un moment de crise pour la discipline historique face à l'anthropologie naissante⁵¹. Ses ouvrages méthodologiques sont donc marqués par une attention au « temps long » comme trait distinctif de l'histoire par rapport à l'anthropologie et comme clé scientifique indispensable à la compréhension du monde social⁵². Si le terme « socio-histoire » est postérieur aux écrits d'un certain nombre de pères fondateurs de la sociologie et de l'histoire spécifiques au contexte français, on peut rassembler sous cette dénomination une nébuleuse de travaux issus de différents espaces historiques et géographiques, notamment français, allemands et états-uniens. Sans dire des auteurs cités jusqu'à maintenant et plus tard que ce qu'elles et ils font est *tout à fait la même chose*, je souhaite rendre visible les apports communs de leurs travaux dans la fabrication de la méthode de mon enquête.

Le dénominateur commun minimal des travaux sur lesquels repose la méthode d'enquête de cette thèse est le croisement de la sociologie et de l'histoire. À ce titre, mon enquête est influencée par la socio-histoire autant que par le courant états-unien de la *sociological history*. On pense ici aux travaux de Theda Skocpol⁵³, de Charles Tilly⁵⁴ ou encore de Julia Adams et d'Ann

⁴⁹ On pense par exemple à l'enquête écrite sur les Noirs de Philadelphie, où Du Bois croise des données quantitatives, qualitatives et des archives pour documenter les conditions de vie d'une communauté noire de Philadelphie. Son enquête, commandée par l'Université de Pennsylvanie, cherche des facteurs d'explication à la pauvreté subie de manière particulièrement sensible par celle-ci. Sa méthodologie permet non seulement de rendre compte précisément de la pauvreté et des maux qu'elle produit (alcoolisme, violence, criminalité) mais aussi de penser dans le temps long les causes de cette pauvreté. L'utilisation d'archives lui permet de lier cette pauvreté à des processus historiques antérieurs, notamment le système esclavagiste qui continue de structurer la société états-unienne, notamment le Sud, et cela même après son abolition par le 13e Amendement. Voir DUBOIS W. E. B. et EATON Isabel, *The Philadelphia Negro: A Social Study*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1996.

⁵⁰ On ne peut que citer ici, l'ouvrage inachevé de l'historien et résistant Marc Bloch, déporté en 1944. Dans ces notes mises en forme de manière posthume par Lucien Febvre, l'historien y déclare sa vision de l'histoire et tire à grands traits les fondements de son projet scientifique sur le plan de la méthode historique et sur le plan de ce qu'elle peut politiquement. Voir : BLOCH Marc, BLOCH Étienne et LE GOFF Jacques, *Apologie pour l'histoire ou Méthier d'historien*, Paris, Armand Colin, coll. « Références », 1997.

⁵¹ Voir l'article contenant les bases de la controverse scientifique qui l'oppose à Lévi-Strauss : Braudel Fernand, « Histoire et Sciences sociales : La longue durée », *Annales*, n°13, vol. 4, 1958, p.725-753, [https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781].

⁵² BRAUDEL Fernand, « Histoire et Sciences sociales : La longue durée », , 1958, [https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781].

⁵³ SKOCPOL Theda, FINEGOLD Kenneth et GOLDFIELD Michael, « Explaining New Deal Labor Policy », *American Political Science Review*, n° 4, vol. 84, 1990, p. 1297-1315, [https://doi.org/10.2307/1963265].

⁵⁴ TILLY Charles, *Regimes and Repertoires*, *op. cit.*

Orloff⁵⁵. Ce sous-champ⁵⁶ naît dans le contexte de la *New Left* dans les années 1960⁵⁷, contre le fonctionnalisme Parsonien qu'il juge excessivement présentéiste. Le programme scientifique de la *sociological history* s'engage autour de thématiques chères à l'histoire sociale⁵⁸, témoignant entre autres de l'influence d'historiens tels que Eric Hobsbawm ou Edward Thompson⁵⁹. Les *sociological historians* s'intéressent à l'histoire de processus se déroulant sur le temps long et dans un contexte précis : celle des révolutions⁶⁰, des mouvements sociaux, de la conscience de classe avec en point d'orgue, la notion de changement social⁶¹. Contre les sociologues structuro-fonctionnalistes qui développent ce que Mills nomme la « suprême théorie » abstraite et formelle, les *sociological historians* inscrivent leurs enquêtes dans des contextes précis ; elles et ils remontent, inductivement, les trajectoires prises par les faits, interrogent les possibilités existant à chaque moment de l'histoire, pour mieux comprendre les processus menant à tel ou tel phénomène, en adoptant une périodisation longue.

Cette méthodologie s'applique particulièrement bien au sujet de cette thèse, puisqu'elle permet de mettre en perspective les mobilisations enseignantes récentes à l'aune de celles du passé parfois distant. En d'autres termes, il s'agit de tracer les trajectoires sur le temps long des répertoires d'actions enseignants pour saisir les dynamiques travaillant sur le long, moyen et court terme le syndicalisme enseignant.

Un second dénominateur qui unit ces différentes générations et espaces académiques et qui sous-tend ce travail est la volonté de sortir du « temps court⁶² ». La socio-histoire porte une

⁵⁵ ADAMS Julia, CLEMENS Elisabeth S., et ORLOFF Ann Shola (dir.), *Remaking Modernity: Politics, History, and Sociology*, Durham, Duke University Press, 2005, [https://doi.org/10.2307/j.ctv11smmq3].

⁵⁶ Si le débat sur la nature de la « sociological history » comme discipline est passionnant et mériterait qu'on y accorde un développement exhaustif, il dépasse malheureusement le cadre offert par cette thèse. Le concept de sous-champ est donc préféré ici d'autant plus que les auteur·ices cité·es ici font volontiers état de la diversité des travaux et des méthodes adoptées par leurs pairs.

⁵⁷ Pour un retour critique sur le contexte de la *New Left* et son impact sur l'émergence de ce courant, voir l'article : SKOCPOL Theda, « An "Uppity Generation" and the Revitalization of Macroscopic Sociology: Reflections at Mid-Career by a Woman from the Sixties », *Theory and Society*, n° 5, vol. 17, 1988, p. 627-643.

⁵⁸ SKOCPOL Theda, *Vision and Method in Historical Sociology*, 1st ed., Cambridge, Cambridge University Press, 1984. Dans cet ouvrage collectif dirigé par Theda Skocpol et faisant suite à une journée d'étude tenue en 1979, des jeunes socio-historien·nes réexaminent les œuvres majeures des sciences sociales à l'aune de questionnements méthodologiques et épistémologiques traversant la socio-histoire.

⁵⁹ On pense ici en particulier à l'ouvrage suivant : THOMPSON Edward P., *The Making of the English Working Class*, 1. Vintage Ed., New York, Vintage Books, Coll. « Vintage Books History », 1966.

⁶⁰ TILLY Charles, *Regimes and Repertoires*, *op. cit.*

⁶¹ GRIFFIN Larry J., « How Is Sociology Informed by History? », *Social Forces*, n° 4, vol. 73, 1995, p. 1253, [https://doi.org/10.2307/2580445].

⁶² STINCHCOMBE Arthur L., *Theoretical Methods in Social History*, New York, Academic Press, coll. « Studies in social discontinuity », 1978 ; SKOCPOL Theda, « Social History and Historical Sociology: Contrasts and Complementarities », *Social Science History*, n° 1, vol. 11, 1987, p. 17, [https://doi.org/10.2307/1171044] ; ABRAMS Philip, « History, Sociology, Historical Sociology », *Past & Present*, n° 87, 1980, p. 3-16 ; ABBOTT Andrew, « History

attention particulière au temps long dans la compréhension des relations causales entre les événements à travers le temps. La définition de temps long et plus précisément, de la frontière qui le distingue du temps moyen, peut être discutée à l'aune de la période et de l'objet considérés. Dans le cas étudié par la présente thèse, il importe au fond assez peu que 163 ans (soient les bornes temporelles adoptées pour ce manuscrit) soient considérés comme renvoyant à un temps long ou moyen. Cela tient à ce que le choix de cette échelle s'est fait en aval de l'examen critique des sources primaires et secondaires et que son objectif était d'éviter le présentisme d'un certain nombre de travaux portant sur l'histoire récente du syndicalisme enseignant. Il aurait été possible de remonter avant l'organisation collective des enseignants, c'est-à-dire avant la fondation de la NEA en 1857. Néanmoins, pour ne pas sombrer dans ce que Gilles Laferté nomme « l'infini régressif⁶³ » qui menace les socio-historien·nes, cette date a été choisie notamment parce qu'elle permettait à la fois un dépaysement suffisant par rapport au cœur de mon objet, de saisir la construction des deux organisations enseignantes depuis leurs origines tout en permettant de ménager les contraintes matérielles de la thèse.

L'objectif du temps long est donc double : il s'agit à la fois de respecter l'impératif méthodologique de l'usage critique des sources primaires et secondaires ; mais aussi d'extraire l'enquête du contexte, des catégories et des objectifs des acteur·ices indigènes⁶⁴ qu'elle étudie. Autrement dit, l'histoire longue permet le dépaysement nécessaire aux prémices d'une analyse scientifique des transformations du syndicalisme enseignant contemporain. Comme le note Braudel dans sa défense de l'histoire contre l'anthropologie : « Face à l'actuel, le passé, lui aussi, est un dépaysement⁶⁵. »

2.2. L'approche comparative contrastive : un dépaysement nécessaire

Le dépaysement, qu'on peut définir comme la mise à distance du terrain par rapport à l'enquêtrice, est une étape fondamentale de ce que Passeron nomme la « rupture⁶⁶ » avec les

and Sociology: The Lost Synthesis », *Social Science History*, n° 2, vol. 15, 1991, p. 201-238, [https://doi.org/10.2307/1171415].

⁶³ LAFERTÉ Gilles, « L'ethnographie Historique », *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « CURAPP », 2009, p. 53.

⁶⁴ Indigène signifie, dans le contexte de cette thèse, propre aux enquêté·es.

⁶⁵ BRAUDEL Fernand, « Histoire et Sciences sociales », *op. cit.*, p. 737.

⁶⁶ BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*, 5e éd., Paris, Mouton de Gruyter [EHESS], 2005.

prénotions⁶⁷, c'est-à-dire, au fait de confronter directement les catégories indigènes. Or, le dépaysement historique est redoublé par le choix de l'approche comparative qui constitue le dernier dénominateur commun aux approches que l'on associe à la socio-histoire. Chez des socio-historien·nes comme Tilly ou Skocpol, l'objectif n'est pas de s'adonner à la recherche de généralités causales (d'où la rupture avec Parsons), mais d'identifier les variations empiriques du changement social. Par conséquent, la comparaison des trajectoires des phénomènes à travers différents contextes est une étape nécessaire à leur étude.

Le niveau le plus évidemment comparatif dans l'approche de cette thèse est géographique. Elle choisit deux cas d'études du syndicalisme enseignant, à l'échelle d'un pays, les États-Unis, dans deux régions différentes, l'Oklahoma et Chicago. Compte tenu du nombre important de mobilisations enseignantes dans la vague de 2012-2019, on ne pouvait envisager une étude exhaustive qualitative de tous les territoires où celles-ci s'étaient déroulées. La comparaison semblait être la méthode permettant de concilier au mieux les limites pratiques de cette recherche – menée en temps de COVID dans un temps et avec des ressources limités⁶⁸ – et ses objectifs scientifiques – faire émerger les variables contextuelles et historiques pesant sur les pratiques et les discours du syndicalisme enseignant. J'envisageais, à ce stade, deux types de comparaisons possibles : soit un cadre d'analyse qui prenne deux espaces géographiques similaires, soit une comparaison par cas contrastés qui prenne deux cas que tout semble, *a priori* de l'analyse, opposer. Parce que l'ouvrage d'Eric Blanc, publié au moment du début de la présente recherche, avait fait le pari d'étudier des espaces géographiques similaires en prenant pour cas trois États « rouges⁶⁹ », j'ai préféré la démarche contrastive, inspirée par les travaux de Clifford Geertz⁷⁰, en adoptant deux territoires très différents sur le plan économique, politique, sociologique et juridique : l'Oklahoma et Chicago. De surcroît, les enseignant·es et leurs organisations, à Chicago et dans l'Oklahoma, évoluent dans des contextes qui reflètent en partie la fracture Nord/Sud du pays issue de son histoire longue. Le choix de Chicago, plutôt que la Californie ou le Colorado, tient au fait qu'une partie de la littérature secondaire posait Chicago comme la source des mobilisations de 2018-2019, et laissait entrevoir une possible circulation des répertoires d'actions depuis le Nord (entendu ici, comme le Midwest et la Côte Est⁷¹) jusque dans le Sud des États-Unis. Cette piste de la circulation

⁶⁷ Une idée elle-même empruntée à Bachelard et que l'on retrouve, sous différentes appellations chez Durkheim, Bourdieu et Passeron et dans un certain nombre de travaux contemporains de sociologie.

⁶⁸ Voir développement sur les limitations.

⁶⁹ BLANC Eric, *Red State Revolt*, *op. cit.*

⁷⁰ GIRAUD Olivier, « Les défis de la comparaison à l'âge de la globalisation : pour une approche centrée sur les cas les plus différents inspirée de Clifford Geertz », *Critique internationale*, n° 4, N° 57, 2012, p. 89-110, [<https://doi.org/10.3917/criti.057.0089>].

⁷¹ Cette catégorisation est justifiée dans la section suivante.

des répertoires d'actions à travers les régions a renforcé mon choix de cas d'étude, Chicago dans le Nord et l'Oklahoma pour le Sud. En outre, l'approche par cas contrastés permet notamment de faire émerger des similitudes dans la dissension. Dès lors, constitués en cas, l'Oklahoma et Chicago permettent de saisir les conditions de possibilité du syndicalisme enseignant et la manière dont les trajectoires prises par celui-ci et ses répertoires d'actions sont déterminés localement. Leur comparaison permet, par le dépaysement, d'approfondir la compréhension de l'adoption de certains répertoires défiant, en apparence, la diversité des contextes politiques : le répertoire législatif-électoral.

Un dernier élément ayant mené au choix de l'Oklahoma et de Chicago était l'importance de la politique électorale et donc du répertoire législatif-électoral déployé par la NEA et l'AFT dans ces deux territoires. Alors que les cadres législatifs, économiques et politiques avec lesquels les organisations enseignantes devaient composer, n'avaient, *a priori*, que peu de points communs, on retrouvait pourtant un investissement financier et politique similairement important, quoique différent dans ses formes, dans les élections locales (voir Partie 3). La comparaison de deux territoires asymétriques est délibérée : elle permet d'analyser l'importance des structures politiques locales et leur diversité territoriale dans la trajectoire prise par le syndicalisme enseignant. En effet, comparer des mobilisations à l'échelle d'une ville et d'un État permet aussi de voir à quel point les logiques organisationnelles varient d'un territoire à un autre : tandis que les enseignant·es de l'Oklahoma dépendent de l'assemblée d'État pour le financement scolaire et donc, leurs conditions de travail et possibilité de syndicalisation, dans le cas de Chicago ce pouvoir est principalement tenu par la municipalité et fait l'objet de contention au cours du temps. En d'autres termes, l'approche par cas contrastés et à multiples échelles crée une asymétrie qui permet de penser la manière dont la configuration locale du pouvoir produit de la conflictualité selon différentes modalités – et comment cet aspect peut constituer un obstacle à la circulation des répertoires d'actions des organisations enseignantes.

Une comparaison régionale et contrastive : penser le Sud dans le syndicalisme enseignant

Le Sud pendant l'époque coloniale se circonscrit aux territoires comme la Virginie, la Caroline du Nord, la Caroline du Sud et la Géorgie, avant que les territoires de l'Ouest ne soient établis. Pendant la guerre de Sécession, les frontières du Sud se sont étendues et la région se compose alors des onze États Confédérés qui se battent contre l'Union pour le maintien de l'esclavage. Depuis la Reconstruction et tout au long du XX^e siècle, les frontières du Sud s'étendent au-delà de celles des États confédérés et font l'objet de débats intenses pour les historien·nes, selon

leur champ d'études et leur méthodologie⁷².

Parler du Sud des États-Unis, ce n'est pas seulement parler d'un territoire géographique, situé dans la partie basse du pays. Le Sud est une région dont l'identité s'est construite dans l'histoire longue de l'esclavage, c'est-à-dire sur l'institution centrale de la suprématie blanche consubstantielle au capitalisme états-unien⁷³. Le Sud n'est pas un objet fixe dans l'histoire, ses frontières changent, se déplacent à la faveur de l'expansion des colonies britanniques qui deviennent graduellement des États, poussés par l'extension de la culture du tabac puis du coton. Par exemple, dans *The Southern Key*, Michael Goldfield invite à penser le Sud comme un espace spécifique du point de vue économique, social et syndical⁷⁴. L'historien intègre non seulement le Sud profond mais les régions des Appalaches, donc l'Oklahoma, la Virginie Occidentale, le Kentucky et le Missouri. Sa position n'est pas minoritaire dans le champ : elle correspond aussi à celle d'autres historiens du travail tels qu'Ira Katznelson ou Daniel Kryder⁷⁵.

Cette définition élargie du Sud, sur la base du travail et du syndicalisme recoupe celle que l'on peut tracer en se basant sur l'histoire de l'éducation publique. Le Sud, dans le cadre de la périodisation et de l'objet d'étude de cette thèse, est un espace hétérogène qui regroupe les 13 États qui, dans la période de la Reconstruction et jusqu'en 1954, rendent obligatoire la ségrégation raciale dans les écoles. Cette catégorisation tient aussi au parti-pris méthodologique qui sous-tend l'analyse. En effet, la comparaison dans le temps, entre Chicago et l'Oklahoma, montre l'importance capitale de cette ségrégation sur les trajectoires spécifiques prises par le syndicalisme enseignant dans chacun de ces territoires. Exclure du Sud l'Oklahoma, parce qu'il se situe aux frontières occidentales de celui-ci et n'était pas intégré au moment de la guerre de Sécession, fait courir le risque de décontextualiser les trajectoires prises par le syndicalisme enseignant des dynamiques sectionnelles⁷⁶ – c'est-à-dire, de la spécificité des structures de genre, de race et de classe spécifiques au Sud et opérant dans ce territoire⁷⁷.

⁷² STEFANI Anne, « Le Sud et la nation américaine au vingtième siècle : espace(s), identité(s), définitions », *Anglophonia Caliban/Sigma. French Journal of English Studies*, n° 19, 2006, p. 117-130, [https://doi.org/10.4000/caliban.2413].

⁷³ GOLDFIELD Michael, *The Color of Politics: Race and the Mainsprings of American Politics*, New York, New Press: Distributed by W.W. Norton & Co, 1997.

⁷⁴ GOLDFIELD Michael, *The Southern Key: Class, Race, and Radicalism in the 1930s And 1940*, New York, Oxford University Press, 2020.

⁷⁵ KATZNELSON Ira, GEIGER Kim et KRYDER Daniel, « Limiting Liberalism: The Southern Veto in Congress, 1933-1950 », *Political Science Quarterly*, n° 2, vol. 108, 1993, p. 283-306, [https://doi.org/10.2307/2152013].

⁷⁶ Le sectionnalisme est défini plus en détail dans le chapitre 1. Il s'agit du processus historique par lequel les enjeux politiques sont territorialisés aux États-Unis, en lien avec l'abolition de l'esclavage au Nord et son maintien au Sud.

⁷⁷ STEFANI Anne, « Race, Gender, and Power : Black Women, White Women, and Racial Segregation in the Southern United States (1920-1970) », *Anglophonia Caliban/Sigma. French Journal of English Studies*, n° 27, 2010, p. 129-141, [https://doi.org/10.4000/caliban.2089].

En effet, parler de Sud, revient à s'intéresser à un espace au sein des États-Unis qui, s'il n'a pas le monopole de l'héritage de la suprématie blanche et de l'esclavage⁷⁸, en montre les stigmates les plus saillants sur le plan juridique, législatif, politique, économique et social notamment avec le système Jim Crow⁷⁹. Parler de Sud, c'est tirer dans le temps long la signification du sectionnalisme, prendre au sérieux la manière dont, lorsque l'on s'intéresse à des organisations nationales comme l'AFT et la NEA, ces dynamiques Nord/Sud jouent sur les phénomènes politiques et les stratégies organisationnelles. Parler de Nord dans le long XX^e siècle, c'est parler des États où ces stigmates se font plus discrets, et où ils sont justement minimisés à l'aune de ce qui se passe dans le Sud : par conséquent, c'est penser au-delà des considérations purement géographiques en intégrant le Midwest dans le Nord, comme le fait Clarence Lang⁸⁰, et ce de manière comparative.

La comparaison permet de dénaturiser certains processus en les confrontant à des environnements différents historiquement, géographiquement et politiquement. En faisant jouer les variables locales, la comparaison contrastive permet de mettre au jour ce qui produit des résultats similaires ou différents et d'identifier quels facteurs entrent en jeu. Dès lors, les effets contextuels deviennent non seulement des objets d'analyse en soi mais aussi des clés de compréhension. Si ma comparaison jouit déjà d'une forme de dépaysement due à mon statut d'enquêtrice étrangère (française étudiant les États-Unis) la comparaison par les cas contrastés, mise en œuvre dans mon enquête, offre des gages supplémentaires de mise à distance des discours indigènes recueillis lors de mes terrains. Cette mise à distance est une étape fondamentale dans le protocole scientifique de cette thèse – et ce d'autant plus qu'elle s'engage dans un travail de réflexivité sur les conditions de production des études sur le syndicalisme enseignant.

⁷⁸ Sans retirer le caractère particulier du Sud, la présente recherche s'inscrit dans la lignée des historien·nes qui remettent en question l'idée selon laquelle le Nord libéral serait imperméable aux legs de l'esclavage et portent une attention spécifique aux formes de violences racistes dans les villes du Nord, notamment du Midwest. Voir sur cette remise en question : CRESPINO Joseph et LASSITER Matthew D. (dir.), *The myth of southern exceptionalism*, New York, Oxford University Press, 2010 ; PURNELL Brian, « Introduction: Histories of Racism and Resistance, Seen and Unseen: How and Why to Think about the Jim Crow North », in PURNELL Brian, THEOARIS Jane and WOODARD Komozi (dir.) *The Strange Careers of the Jim Crow North: Segregation and Struggle Outside of the South*, New York, New York University Press, 2019, p. 1-42.

⁷⁹ LITWACK Leon F. et LITWACK Leon F., *Trouble in Mind*, Westminister, Knopf Doubleday Publishing Group, Westminister, 2010.

⁸⁰ LANG Clarence, « Locating the Civil Rights Movement: An Essay on the Deep South, Midwest, and Border South in Black Freedom Studies », *Journal of Social History*, n° 2, vol. 47, 2013, p. 371-400.

2.3. Retour réflexif sur les conditions de production de la recherche

La sociologie la plus critique est celle qui suppose et implique la plus radicale autocritique et l'objectivation de celui qui objective est à la fois une condition et un produit de l'objectivation complète : le sociologue n'a quelque chance de réussir son travail d'objectivation que si, observateur observé, il soumet à l'objectivation non seulement tout ce qu'il est, ses propres conditions sociales de production et par là les « limites de son cerveau », mais aussi son propre travail d'objectivation, les intérêts cachés qui s'y trouvent investis, les profits qu'ils promettent⁸¹.

Mon travail de recherche a été mené dans un contexte scientifique et historique particulier que cette section vise à décrire. Il s'agit de rendre visible les conditions de production de ce travail mais aussi la manière dont elles ont nourri la réflexivité scientifique et l'analyse de mon objet.

Le contexte de ce travail doctoral est intrinsèquement lié à la pandémie, qui a impacté l'enquête à plusieurs niveaux. Alors que ce projet de recherche envisageait au départ de comparer le syndicalisme enseignant sur plusieurs pays, l'apparition de la pandémie en mars 2020, c'est-à-dire, au moment de la préparation de la candidature pour l'obtention d'un contrat doctoral, a contribué à limiter le sujet à un seul terrain : les États-Unis. Face à la multitude de terrains possibles sur le territoire et en l'absence de possibilité de voyage jusqu'au mois de février 2022 (soit 18 mois après l'inscription administrative en thèse, c'est-à-dire la moitié de mon contrat doctoral)⁸², la sélection des cas d'étude a été conduite via une recherche exploratoire menée en ligne. Cette pré-enquête a été bien plus limitée que ne l'aurait été un premier terrain mené sur place, même si l'importance prise par la politique électorale dans les deux terrains choisis dans cette thèse illustre les mérites de la sérendipité⁸³ en sciences sociales.

Le protocole scientifique de ce travail a aussi été perturbé par la pandémie dans sa chronologie : du fait du non-allongement de mon contrat doctoral dans un contexte de sous-financement de l'université publique, les terrains et les candidatures aux bourses nécessaires à ceux-ci (COMUE Mobilité, Fulbright, Lurcy) ont été condensés sur une durée restreinte pour compenser le retard pris sur l'avancée de l'enquête et être compatibles avec les charges

⁸¹ BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, *op. cit.*, p.68.

⁸² Si ce travail de thèse a obtenu de nombreux financements qui ont servi à rendre possible économiquement les différents terrains de recherche, on regrette néanmoins que l'État n'ait pas organisé de manière systématique l'extension des contrats doctoraux affectés par la pandémie plutôt que de pousser à externaliser les modes de financements de la recherche.

⁸³ Pour une socio-histoire de l'usage du terme de sérendipité dans la science et ses implications vis-à-vis de l'institution scientifique, voir l'ouvrage publié de manière posthume : MERTON Robert King et BARBER Elinor G., *The Travels and Adventures of Serendipity: a Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*, Princeton, Princeton University Press, 2004.

d'enseignement de mes contrats (d'abord doctoraux puis ATER). Cette condensation a empêché, parfois, de prendre autant de temps de traitement et d'analyse entre deux collectes de données qu'il aurait été nécessaire.

Sur le terrain, la distanciation sociale requise par la pandémie a influé sur le cours de l'enquête puisqu'elle a limité fortement le nombre d'événements organisés par les syndicats, limitant en retour mes opportunités d'observations ethnographiques et de prises de contact. Similairement, la distanciation a circonscrit les événements organisés par les centres de recherche qui m'ont accueillie, à Chicago et à Detroit, et a aussi limité la volonté des enquêté·es de se plier au jeu de l'enquête et à l'entretien, de peur de la contamination, notamment pour les plus vulnérables.

Au sein des entretiens qui ont été menés, j'ai observé la manière dont la pandémie orientait les réponses des enquêté·es : soit parce qu'elles et ils détournaient les questions posées pour parler de ce que la crise COVID faisait à l'enseignement, soit parce que la pandémie, qui a créé du mal-être et de l'isolement chez un certain nombre d'enquêtées femmes, les a menées à détourner l'entretien pour en faire un espace thérapeutique de *care*. Contrastant avec la difficulté d'accès au terrain, mes interactions avec les enquêté·es étaient parfois marquées par une proximité importante. Sur les 42 entretiens, plusieurs enquêté·es ont pleuré, cherché du réconfort, transformant l'interaction en quelque chose que je n'avais pas envisagé dans mon protocole scientifique. La pandémie n'est pas le seul facteur explicatif de cette situation : comme le souligne Isabelle Clair⁸⁴, les caractéristiques sociales du sociologue déterminent non seulement ses capacités de positionnement mais aussi ses interactions avec son terrain. Parce que j'étais relativement éloignée du monde social de mes enquêté·es, parce que j'étais perçue comme jeune, comme femme, comme étrangère et systématiquement « de passage », je quittai mon rôle d'enquêtrice pour devenir un réceptacle à ce qui les travaillait au moment de l'entretien. Dans mon carnet de terrain du troisième terrain à Chicago j'écris ainsi : « Chaque fois que je parle à un·e enquêté, j'ai l'impression d'être un vase dans lequel on se déverse⁸⁵ ».

Je n'étais pourtant pas la seule à mener des entretiens avec ces enseignant·es syndicalistes. En effet, la deuxième limitation principale de cette enquête tient à la saturation du terrain de Chicago. Alors que le contact avec l'Oklahoma a été aisé, ma première année de recherche a été marquée par une grande difficulté à établir le contact avec des enquêté·es possédant des responsabilités au sein du terrain de Chicago, à CTU. Cette difficulté tient certes au COVID mais

⁸⁴ CLAIR Isabelle, « Nos objets et nous-mêmes : connaissance biographique et réflexivité méthodologique », *Sociologie*, N° 3, vol. 13, 2022.

⁸⁵ Carnet de terrain, Chicago, Illinois, septembre 2023.

aussi à la saturation d'enquête. Alors que dans l'Oklahoma, l'accès à mes enquêtées était facile du fait d'être une des premières chercheuses enquêtant de manière qualitative sur la trajectoire politique des enseignant·es et en raison du relatif anonymat des organisations enseignantes à l'échelle nationale, à Chicago, plusieurs enquêtées m'ont confié avoir participé à un nombre incalculable (*countless*) d'entretiens sur la période 2012-2020. La saturation rendait les réponses aux questions de l'entretien parfois difficiles à exploiter tant les enquêtées déroulaient des récits maintes fois répétés et par conséquent travaillés et maîtrisés pour ne garder que les informations jugées communicables auprès des scientifiques. *A contrario*, seul un petit nombre d'enquêtées de l'Oklahoma avaient participé à des études sociologiques et elles et ils étaient non seulement enthousiastes mais volubiles lors des entretiens. De nouveau, la comparaison permet de nourrir la réflexion qui prend l'étude du syndicalisme enseignant comme objet en soi, puisqu'elle révèle le caractère localisé et régional du phénomène de porosité entre mondes syndicaux et académiques (développé dans le chapitre 4).

Le troisième élément de contexte qui explique notamment la difficulté à accéder au terrain à Chicago, et qui renseignera une partie de mes analyses, est la sensibilité politique de mon objet au lendemain de la première présidence Trump. Les multiples tentatives de contact avec des cadres dirigeants de CTU entre 2020 et 2022 n'aboutissant pas, je teste en janvier 2022 une autre stratégie et me présente par mail comme chercheuse « syndicaliste⁸⁶ ». Cette méthode constitue également une hypothèse de recherche puisqu'elle présuppose un milieu hostile à la recherche et/ou ne s'adressant qu'à des sympathisant·es. Elle est confirmée par le succès rencontré par mon mail, puisque j'obtiens sous 48 heures le contact de membres dirigeants de l'organisation. Elle est aussi confirmée par d'autres événements ultérieurs : lors de mon premier terrain, et mon premier rendez-vous au siège de CTU à Chicago en février 2022, une cadre du syndicat m'indique que : "CTU loves to engage and work together with *friendly* researchers", en insistant lourdement sur le "*friendly*". Si le doute subsiste un temps sur la signification de ce mot, il est rapidement levé comme voulant dire « sympathisant » plutôt que « sympathique ». En effet, une semaine plus tard, via mon réseau d'amis·es parisiens⁸⁷, je rencontre autour d'un café un français enseignant à Chicago et

⁸⁶ Je suis alors adhérente à un syndicat de l'enseignement.

⁸⁷ Est-ce qu'une sociologue peut parler de hasard pour parler des événements hors de son contrôle sur le terrain et qui influencent favorablement sa recherche ? On préfère le terme de « chance » pour insister sur le fait que, si certains événements sont peu probables, ils peuvent néanmoins s'objectiver sociologiquement et qu'il est donc possible de faire sens scientifiquement de la « chance » vécue lors du terrain. Ainsi, il y a quelque chose de l'ordre de la chance dans le fait que, lors d'une soirée de Noël à Paris avant mon départ sur le terrain, une amie d'amie me donne le numéro de son ex-petit ami habitant à Chicago, que celui-ci soit enseignant, que celui-ci travaille dans le même établissement qu'une des dirigeantes de CTU, et qu'il se soit, depuis quelques mois, lié d'amitié avec elle. C'est de la chance aussi que, le jour même où je lui propose que l'on se rencontre, il soit invité à une soirée avec tous les cadres

celui-ci me dit être invité à « une soirée avec des représentant·es syndicaux de la poste et des écoles⁸⁸ ». Demandant à l'accompagner, celui-ci contacte l'hôte qui lui explique qu'elles et ils n'acceptent que des « gens de confiance » et que ne me connaissant pas, et ne sachant pas si elles et ils peuvent me faire confiance, ma venue n'est pas possible⁸⁹.

Ce faisceau d'indices, et la comparaison avec l'Oklahoma, permet de commencer à objectiver la sensibilité du terrain du syndicalisme enseignant à Chicago : une sensibilité liée à l'existence d'une peur des dirigeant·es de CTU du *union busting* (pratiques antisyndicales), réel ou imaginé. La remise en contexte de cet événement, dans un moment où la direction est mise en cause lors d'élections à la suite de la grève contestée organisée en janvier 2022, éclaire davantage sur cette interaction. La sensibilité du terrain constitue une limitation à la fois parce qu'elle signifie une circonscription des données collectées, un travail de gain de confiance invisible mais chronophage, et surtout parce que la posture de sympathisante n'est neutre ni éthiquement ni scientifiquement (voir réflexivité). Si mon parcours biographique (enseignante, fille d'enseignant·es) a été mobilisé indifféremment dans l'Oklahoma et à Chicago pour susciter de la connivence lors de l'entretien, le statut de syndicaliste n'a été dévoilé que lorsqu'il était absolument nécessaire à la négociation de l'entretien. En outre, la suspicion à l'égard de ma recherche et de la sensibilité des données récoltées, que ce soit dans l'Oklahoma ou Chicago, a principalement été résolue par le choix de la langue du manuscrit de thèse : le français. Si l'anonymisation faisait partie des mesures mises en place pour la protection des enquêté·es, mon protocole a rapidement intégré l'écriture de la thèse en français comme argument et outil de recherche permettant une plus libre expression lors des entretiens.

Que faire de la question du langage ?

Faute de soumettre le langage commun, instrument premier de la “construction du monde des objets” à une critique méthodique, on s'expose à prendre pour données des objets préconstruits dans et par le langage commun⁹⁰.

dirigeants de CTU. Parler de chance n'est pas incompatible avec le fait d'objectiver celle-ci : les cercles sociaux sont tout sauf organisés par « hasard » et par conséquent, en tant qu'enseignante syndiquée, il est probable (mais non nécessaire) que les personnes que je rencontre via mon réseau personnel présentent des caractéristiques similaires aux miennes.

⁸⁸ Carnet de terrain, Chicago, Illinois, 19 mars 2020.

⁸⁹ Carnet de terrain, Chicago, Illinois, 13 mars 2022.

⁹⁰ BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue, op. cit.*, p.

Rédiger en français une analyse du syndicalisme enseignant états-unien à partir d'un corpus de sources primaires et secondaires produites en anglais états-unien académique et non-académique soulève plusieurs questions dont la nature est simultanément théorique et méthodologique⁹¹. Comme on l'a vu, la question du langage, indépendamment de mon statut d'étrangère, est déjà épineuse. Cette thèse se heurte en effet à la difficulté de distinguer ce qui, dans les sources, relève du discours savant plutôt que du discours militant, et du discours scientifique plutôt que du discours indigène. Cela tient au fait que de nombreux ouvrages se situent dans des zones grises, à la fois dans l'espace académique et l'espace syndical. Autrement dit, les catégories « savant », « militant », « scientifique » et « indigène » ne sont pas entièrement imperméables et il est par conséquent malaisé de savoir si tel concept de *class* ou de *business unionism* renvoie à la même signification d'une source à l'autre, quand bien même on s'attacherait à les contextualiser. La traduction vers le français, qui pourrait être formée par ma connaissance de la littérature sur le syndicalisme français, fait courir le risque d'épaissir et/ou de brouiller encore davantage l'intelligibilité du propos en étant excessivement analogique et ainsi, décontextualisant⁹². Elle se pose de surcroît dans un contexte où le corpus de textes francophones traduisant ces termes est menu et où peu de termes font véritablement l'objet d'une discussion et/ou d'un consensus. Pour toutes ces raisons la traduction est un piège que j'ai parfois résolu en laissant non traduits, en italiques, les concepts clés avec lesquels je traitais et dont la traduction ne me semblait pas stabilisée ou bien malheureuse. Dans certains cas, pour des raisons d'intelligibilité, j'ai fait des choix pragmatiques de traduction tout en veillant à les expliciter. C'est le cas pour deux concepts clés de cette thèse, *unionism* et *professionalism*. Si on adopte la traduction de *professionalism* par professionnalité, dans la lignée des travaux de Sonia Birocheau, le terme *unionism*, pose davantage de problèmes d'ordre historique et analytique. En effet, le terme *unionism* peut être traduit par syndicalisme, entendu comme mode d'organisation collective institutionnalisé des travailleur·euses. Or, la NEA est une *association* et refuse à différents points de l'histoire d'être affiliée au *unionism* pour des raisons idéologiques que l'on exposera. Pourtant, elle est considérée par l'État fédéral de manière graduelle comme un *union* (syndicat), du fait des actions typiques qu'elle mène et qui relèvent du *unionism* (syndicalisme), notamment après la Seconde Guerre mondiale lorsqu'un certain nombre de ses *union locals* (organisations locales⁹³) obtiennent la

⁹¹ À cet égard, les paragraphes suivants auraient tout aussi bien pu s'inscrire dans la partie problématisation que méthode.

⁹² Un problème connu des comparatistes internationaux. Voir par exemple sur les enjeux épistémologiques de cette question : BARBIER Jean-Claude et LETABLIER Marie-Thérèse, *Politiques sociales / Social Policies*, Lausanne, Peter Lang AG, 2021.

⁹³ La traduction de *union local* révèle aussi toute la difficulté de la traduction et de la transposition. En effet, contrairement aux « sections locales » des syndicats enseignants français, les *union locals* sont relativement plus

négociation collective. J'emploie le terme « organisations enseignantes » lorsque ma thèse parle de la NEA et de l'AFT, plutôt que syndicats, pour faciliter la lecture de ces analyses. Cependant j'ai fait le choix de parler de « syndicalisme » pour parler, de manière générale, de l'organisation collective des enseignant·es à travers la NEA et l'AFT. Ce compromis ne signifie pas que la thèse minimise la spécificité de la forme « associative ». Au contraire, si on emploie le terme « syndicalisme » c'est pour mieux questionner ce qu'il recouvre de manière diachronique et à travers différents territoires.

En outre, comme pour mon statut d'étrangère au sein du terrain, j'ai cherché à transformer une contrainte en opportunité. Parce que ces termes sont étrangers au langage dans lequel j'écris (quoique le processus de recherche m'y familiarise), il m'a semblé que leur étrangeté me permettait d'appliquer plus aisément ce que Durkheim nomme « l'ignorance méthodique⁹⁴ ». C'est-à-dire de dénaturiser leur signification bien plus que ne l'aurait fait un·e chercheur·euse plus proche du terrain. Le langage n'est pas qu'un obstacle : il constitue à la fois un objet de recherche et un outil épistémologique, qui souligne toute la valeur scientifique d'une enquête en terrain étranger.

Penser le syndicalisme enseignant à l'aune de la trinité « Classe, Race, Genre » sur le temps long

La catégorie analytique de « classe » en sciences sociales est mobilisée pour comprendre/expliciter la conflictualité sociale et politique dans le système capitaliste. Le champ de l'étude du syndicalisme, que ce soit via l'approche historique ou l'approche sociologique, s'intéresse particulièrement à ce qui permet l'émergence de la conscience de classe, entendue comme la constitution d'un groupe social, en l'occurrence de travailleur·euses, en classe pour soi. C'est la conscience de classe, c'est-à-dire la conscience d'intérêts communs, plus ou moins antagonistes à une autre classe, qui permettrait la mobilisation dans une lutte. Les débats sur la primauté de la classe sur d'autres catégories d'analyse notamment la race et le genre ont marqué les débats académiques et militants pendant les années 1970 jusque dans les années 1990. Ce fut le cas notamment pour le champ du travail et du syndicalisme comme illustré par le débat au sein de la New Labor History⁹⁵. Cette question épistémologique se posait simultanément au déclin du

indépendants de leur fédération sur le plan financier et sur le plan de leur action. Ce sont eux qui négocient leur contrat directement avec leur administration scolaire, contrairement aux sections locales enseignantes françaises. On a valorisé plusieurs traductions, soit « syndicat local » pour le cas de l'AFT, soit « organisation affiliée » ou « organisation locale » pour le cas de la NEA, en cohérence avec les nuances adoptées par les sources que l'on étudie

⁹⁴ Concept défini dans *Les règles de la méthode sociologique*, extrait de l'ouvrage : BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, *op. cit.*, p.162.

⁹⁵ BRODY David, « The old labor history and the new: In search of an American working class », *Labor History*, n° 1, vol. 20, 1979, p. 111-126, [<https://doi.org/10.1080/00236567908584522>].

syndicalisme du secteur privé aux États-Unis et du développement du syndicalisme du secteur public, plus féminisé et plus racialement divers. Ce long tournant a permis de repenser les caractéristiques du mouvement ouvrier, en décentrant la focale des ouvriers blancs et en s'intéressant non seulement à des mouvements de grèves organisés par des travailleur·euses minoritaires mais aussi l'intersection entre syndicats et mouvements sociaux.

Le discours sur la revitalisation syndicale (voir partie 2), que ce soit dans le cas enseignant ou de manière générale, soulève l'enjeu d'un *retour* de la classe et plus spécifiquement, d'un *retour* de la conscience de classe comme moteur de la conflictualité et donc, sur le fond, dirigé contre le capitalisme à l'échelle du pays. On peut s'étonner qu'en dépit de l'importance donnée à la classe dans ces analyses, ces dernières ne s'engagent qu'à la marge dans la définition de la classe et *a fortiori*, de la forme que prendrait une conscience de classe enseignante. On peut objectiver ce phénomène par la différence de ce groupe par rapport à ceux pris d'ordinaire pour étude : c'est-à-dire, un groupe professionnel féminisé qui n'appartient pas à la classe ouvrière (*working-class*) du point de vue des diplômes, selon la mesure d'ordinaire adoptée dans la sociologie des classes états-uniennes. En employant la nomenclature de la classe moyenne proposée par Erik Olin Wright⁹⁶, on place les enseignant·es dans la catégorie de travailleur·euses expert·es, à partir de leur statut d'emploi et de l'importance de l'expertise dans leur *profession*⁹⁷. Ce choix s'explique et prend en compte les difficultés liées à la catégorisation économique de ce groupe professionnel. Sur le plan de leur rémunération, le caractère local⁹⁸ de l'éducation publique et de ses financements fonde l'hétérogénéité socio-économique du groupe. Selon chaque État et selon les villes, les enseignant·es perçoivent des rémunérations différentes qui varient au cours du temps et qui peuvent les placer dans des situations de déclassement plus ou moins prononcées par rapport aux travailleur·euses à diplômes équivalent. Cette situation de déclassement est particulièrement prononcée dans l'Oklahoma par rapport à Chicago ; et de manière générale, dans le Sud par rapport au Nord. En outre, au-delà des variations géographiques, le niveau d'enseignement (primaire ou secondaire) influe aussi sur la rémunération et le prestige⁹⁹.

⁹⁶ WRIGHT Erik Olin, *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Reprinted., Cambridge, Cambridge University Press [u.a.], Cambridge, coll. « Studies in Marxism and social theory », 2000.

⁹⁷ *Ibid.* p. 68.

⁹⁸ Sur l'importance du système juridique fédéral vis-à-vis des catégories de travailleur·euses voir : VINEL Jean-Christian, *The Employee: a Political History*, 1st ed., Philadelphia, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics and culture in modern America », 2013., p. 39.

⁹⁹ INGERSOLL Richard, MERRILL Elizabeth, STUCKEY Daniel, COLLINS Gregory et HARRISON Brandon, « The Demographic Transformation of the Teaching Force in the United States », *Education Sciences*, n° 5, vol. 11, 2021, p. 234, [<https://doi.org/10.3390/educsci11050234>].

Contrairement à ce que laisserait entendre le sous-titre de l'ouvrage d'Eric Blanc¹⁰⁰ qui le place au sein de la classe ouvrière, l'histoire longue du syndicalisme enseignant montre plutôt que la conscience de classe des enseignant·es penche vers celle de la classe moyenne. Cette position sociale renvoie à une série d'attentes matérielles et symboliques, liées au prestige de la profession, et au caractère profondément racialisé et genré de la classe moyenne aux États-Unis. Lorsque les enseignant·es se mettent en grève ou mènent des débrayages, il ne s'agit pas, dans la majorité des cas, de revendiquer une appartenance à la classe ouvrière, et/ou de remettre collectivement en question le capitalisme. Il s'agit pour elles et eux de défendre l'école publique mais aussi de se défendre *contre* le déclassement, c'est-à-dire, la menace intentée à leur statut de classe moyenne. Ces menaces ne sont pas seulement d'ordre symbolique, elles se traduisent concrètement dans des événements mettant en jeu leur statut de classe comme les coupes budgétaires qui baissent leur statut économique ou encore la mise en place du *community control* qui leur retire du pouvoir sur le curriculum. La peur du déclassement nourrit l'ambiguïté de classe des enseignant·es, tiraillé·es entre la classe moyenne supérieure et la classe ouvrière qu'elles et ils servent et avec qui, parfois, ils s'allient dans le cadre du syndicalisme dans la lutte de défense de l'école. C'est pourquoi la classe, tout comme le genre et la race est comprise et mobilisée comme relationnelle dans cette thèse. Elle n'est pas saisie qu'à travers les discours des acteur·ices (institutionnels ou non), mais comme une performance protéiforme, historiquement et géographiquement construite que l'enquête permet de comprendre.

De plus, la classe n'est pas analysée indépendamment de la race et du genre. Parce que ma perspective est attentive à la dimension relationnelle et diachronique de la classe, et pour éviter l'écueil du réductionnisme, j'adopte la « trinité » analytique race-genre-classe, selon l'expression de Patricia Hill Collins, pour penser la manière dont le syndicalisme enseignant s'inscrit dans cette « matrice de domination ». La méthode socio-historique des cas contrastés permet de retracer la manière dont la constitution des enseignant·es autour d'intérêt communs, qui se joue dans le syndicalisme, est déterminée par des enjeux croisés et parfois contradictoires, de genre, de race et de classe à l'échelle locale et/ou nationale. Je m'inscris à la suite de sociologues et d'historiennes du travail qui mobilisent ces catégories pour (re)penser le travail comme lieu d'exercice, de fabrication et de reproduction de la matrice des dominations¹⁰¹ et qui se revendiquent pour

¹⁰⁰ BLANC Eric, *Red State revolt*, *op. cit.*

¹⁰¹ Le nombre de travaux adoptant cette perspective de part et d'autre de l'Atlantique est désormais trop important pour pouvoir être exhaustive ici. On peut citer néanmoins quelques publications majeures : ACKER Joan, « Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations », *Gender and Society*, n° 2, vol. 4, 1990, p. 139-158 ; MILKMAN Ruth, *On gender, labor, and inequality*, *op. cit.*, 2016 ; GALLOT Fanny, NOÛS Camille, POCHIC Sophie et SÉHILI Djaouida, « L'intersectionnalité au travail », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, n° 44, 2020, p. 25-30.

certaines explicitement de l'épistémologie intersectionnelle¹⁰². C'est en effet en prenant en compte la manière dont la classe, la race et le genre se configurent¹⁰³ et non s'additionnent que l'on peut saisir toute l'ambiguïté et la complexité des rapports de force qui se forment historiquement au sein des organisations enseignantes, et en dehors, avec les différent·es acteur·ices, pour certains institutionnels, avec lesquelles elles interagissent. Penser en termes de configurations permet d'analyser comment les enseignant·es s'unissent et se désunissent, à différentes échelles, contre et avec les communautés qu'elles et ils servent, les administrateur·ices et leurs élu·es, et à l'intérieur même de leurs organisations selon des logiques de race, de classe et de genre qui fluctuent à travers le temps et les territoires. La méthode socio-historique comparative est celle qui permet de saisir ces configurations et la manière dont elles se construisent dans toute leur complexité.

2.4. Croiser des matériaux historiques et sociologiques pour repenser le syndicalisme enseignant

Les matériaux récoltés et analysés dans le cadre de cette thèse sont le fruit de l'approche socio-historique qui permet de composer et dépasser les contraintes du terrain, détaillées précédemment. Mes matériaux ont été collectés en ligne et sur place, lors de cinq terrains de recherche allant de deux semaines à six mois, à Chicago et dans l'Oklahoma, incluant des séjours dans les archives à Washington D.C. et à Détroit.

¹⁰² CRENSHAW Kimberle, « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics », *University of Chicago Legal Forum*, vol 1989: issue 1, article 8, p. 31 ; JAUNAIT Alexandre et CHAUVIN Sébastien, « Représenter l'intersection », *Revue française de science politique*, n° 1, Vol. 62, 2012, p. 5-20 ; RODRIGUEZ Jenny K., HOLVINO Evangelina, FLETCHER Joyce K. et NKOMO Stella M., « The Theory and Praxis of Intersectionality in Work and Organisations: Where Do We Go From Here? », *Gender, Work & Organization*, n° 3, vol. 23, 2016, p. 201-222, [<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/gwao.12131>].

¹⁰³ On emploie la notion de configuration à la suite de Céline Bessière qui emprunte ce concept de Norbert Elias pour parler de la manière dont ces matrices de domination ne s'additionnent pas, comme elle l'expose dans son article sur l'historiographie états-unienne des femmes du Sud : BESSIÈRE Céline, « Race/classe/genre. Parcours dans l'historiographie américaine des femmes du Sud autour de la guerre de Sécession », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n° 17, 2003, p. 231-258, [<https://doi.org/10.4000/clio.591>]. Parce que cette thèse est irriguée simultanément par les théories états-uniennes et françaises, elle ne fait pas l'impasse sur le débat portant sur la manière de penser l'imbrication des rapports sociaux, notamment sur les différences entre consubstantialité et intersectionnalité. Seulement, elle fait le pari qu'il existe plus de similitudes que de différences entre ces approches eût égard à la manière dont elles ouvrent la voie à une analyse dynamique, historicisée et articulée de ces rapports sociaux ; et que l'utilisation de l'intersectionnalité comme cadre d'analyse pour penser le travail prouve largement sa compatibilité avec des approches matérialistes.

Ils se composent d'abord de 42 entretiens semi-directifs, menés avec 39 enquêté·es dans l'Oklahoma et à Chicago. Ces enquêté·es ont été contacté·es par courriel en passant soit par les organisations syndicales soit par des réseaux interpersonnels et professionnels. Le principe de la « boule de neige » a été appliqué, notamment dans l'Oklahoma où l'entrée par les enseignant·es élu·es m'a permis d'avoir accès à la population visée très rapidement. Ces entretiens possédaient plusieurs sections : une section biographique pour saisir les trajectoires scolaires et professionnelles individuelles, une section sur les conditions de travail enseignante et le rapport à la professionnalité et une dernière sur l'engagement syndical (voir Annexe 9). Dans le cas spécifique des élu·es, des questions supplémentaires ont porté sur les modalités de conversion vers la politique électorale. La légère asymétrie des données, liée à la difficulté d'accès au terrain à Chicago, a été compensée par plusieurs terrains ethnographiques (en ligne et en présentiel) et des entretiens informels menés avec des dirigeant·es de CTU.

De façon générale, j'ai veillé à mener des entretiens avec une diversité d'acteur·ices qui représentaient la population enseignante de chacun de mes terrains : une diversité de genre et de race, enseignant à divers niveaux (primaire et secondaire) et possédant différents niveaux de responsabilité au sein du syndicat ; membres de base (*rank-and-file*), délégué·es locaux (*delegates*) sans décharge, permanent·es ou encore président·es. Cette diversité permettait de saisir à plusieurs niveaux la manière dont les mobilisations se structuraient et étaient vécues à travers la population enseignante.

En outre, l'anonymisation des enquêté·es était un engagement contractualisé¹⁰⁴ et nécessaire au déroulé de l'entretien et à la protection d'elles et eux contre de possibles mesures de représailles. Les prénoms ont ainsi été systématiquement changés en respectant les caractéristiques de classe, de genre et de race du prénom d'origine. J'ai également gommé la ville d'origine des élu·es et pour les dirigeant·es syndicaux hauts placés, leur fonction spécifique au sein de l'organisation pour qu'elles et ils ne soient pas identifiables.

Cette approche sociologique qualitative est complétée de cinq carnets de terrains : un pour chacun des séjours effectués, qui retranscrivent les différents événements auxquels j'ai pris part et les interactions informelles qui ont participé à former les analyses présentées dans cette thèse. Un

¹⁰⁴ Dans le cadre de la protection des données liées à l'éthique de la recherche, la majorité des entretiens ont fait l'objet d'une forme de contrat (formel et informel) entre les enquêté·es et moi, où j'exposais les conditions de l'entretien, notamment le fait que leurs propos seraient anonymisés et les enregistrements ne seraient pas diffusés sur internet ou ailleurs.

dernier documente également le travail de veille en ligne mené sur les réseaux sociaux Facebook et Twitter entre 2021 et 2024 qui m’a permis de suivre les activités des organisations syndicales.

Repenser l’histoire du syndicalisme enseignant par l’histoire locale et par sa fabrique institutionnelle

Ces matériaux sociologiques sont croisés avec de nombreuses archives, consultées sur place ou en ligne. En fin de compte, la thèse repose sur l’exploitation d’une grande diversité de sources historiques. Elle croise les fonds d’archives nationaux de la NEA et de l’AFT avec celles, plus difficilement accessibles et peu fournies, des organisations locales de Chicago et de l’Oklahoma. Sans pouvoir être exhaustive ici¹⁰⁵, on peut citer quelques exemples de sources particulièrement pertinentes et la manière dont elles sont utilisées. Un premier type d’archives est constitué des correspondances entre les directions nationales des organisations enseignantes et ses délégué·es locaux et des correspondances entre les différents départements de l’AFT et de la NEA à mesure qu’elles se bureaucratisent. L’étude de celles-ci permet de saisir la manière dont les changements de répertoires d’actions sont coordonnés depuis le haut vers la base et le type de résistance qu’ils rencontrent. Un deuxième type d’archives particulièrement précieuses se compose des enquêtes internes menées par les départements de recherche de la NEA et de l’AFT. Si leurs données sont lues avec précaution, compte tenu de leurs conditions de production, elles constituent néanmoins des sources importantes pour suivre par exemple l’évolution de la sociologie des organisations. Un dernier type d’archive est composé des publications des organes officiels des organisations enseignantes, telles que l’*American Teacher* pour l’AFT, qui permettent d’étudier la manière dont les organisations enseignantes font la promotion auprès de la base de certains types de répertoires d’actions ou encore de modèles syndicaux. Ces publications donnent aussi à voir la manière dont la NEA et l’AFT s’emparent de leur histoire, fabriquent des récits officiels qu’elles promeuvent auprès de leur base et qui minimisent parfois et/ou passent sous silence des événements plus litigieux.

Ce travail d’archive s’est aussi intéressé à ce que ces archives, tant du côté de la NEA que de l’AFT, pouvaient dire par leur silence. Par exemple, l’absence de recensement racial par les services de recherches de l’AFT, pratique normalisée dans la NEA, est interprétée à l’aune de son rapport complexe et paradoxal à la race (voir Chapitre 2). Lorsque ces silences – qui ne sont pas tous également signifiants – entravaient l’étude d’événements nécessaires à l’analyse, on a tenté de compléter au mieux ces fonds d’archives avec des sources de presse, principalement locales, qui

¹⁰⁵ Voir la liste complète dans la section « Sources » à la fin du manuscrit.

ont permis d'approfondir l'étude comparative *via* des cas d'évènements non-traités auparavant et en offrant d'autres perspectives que celles des syndicats. Ces sources de presse ont également servi à la triangulation des données, notamment dans le cas où les sources étaient excessivement parcellaires et/ou n'avaient pas fait l'objet d'analyse avant cette thèse.

3. Problématisation et apports du manuscrit

Approcher l'objet du « syndicalisme enseignant » par la méthode socio-historique comparative permet de déplacer la focale de la question *Why teachers organized* à la question *How teachers organized*. Enquêter sur les modalités d'organisation collective des enseignant·es et notamment, leurs répertoires d'action, ne signifie pas que l'on circonscrive ce manuscrit à une entreprise descriptive. Cela ne veut pas dire non plus que l'on abandonne l'étude des facteurs de mobilisation enseignante. Au contraire, cette thèse ambitionne d'interroger diachroniquement et de manière multiscalaire ce qui cause l'adoption de certains répertoires d'actions plutôt que d'autres par les enseignant·es. *A fortiori*, parce que le syndicalisme enseignant possède des organisations nationales et des réseaux dont le rôle se renforce à travers le temps, on souhaite interroger l'hypothèse d'une circulation des répertoires d'actions, en l'occurrence, depuis Chicago dans le Nord vers le Sud, dans l'Oklahoma. Les données collectées lors de l'enquête tendent à montrer que si des modèles syndicaux se construisent à l'échelle nationale *via* l'AFT et la NEA, il n'existe pas réellement d'homogénéité ni de la condition enseignante, ni de la conception du métier, ni de consensus sur le type de syndicalisme à adopter. Les échecs répétés de la fusion des deux organisations, à différents moments de leurs histoires et leur conflit sur les lignes de classe, de race et de genre, sont autant d'illustrations des tensions qui opposent professionnalité et syndicalisme. De cette ambivalence découlent entre autres des rapports différenciés aux répertoires d'actions : incluant l'interruption du travail et plus particulièrement la grève, notamment les centres urbains du Nord, l'excluant dans d'autres, notamment dans le Sud. Le rapport à la grève et la signification politique qui peut lui être donnée découle aussi des contraintes structurelles, telles que les contextes juridiques et culturels locaux. Ainsi, si certaines entreprises de revitalisation syndicale émergeant nationalement parviennent à se concrétiser de manière locale et à s'étendre dans des territoires *a priori* opposés, cette thèse entend démontrer que le syndicalisme enseignant est néanmoins tributaire des spécificités régionales voire locales encadrant l'éducation, le travail et le syndicalisme aux États-Unis.

La démonstration de cette hypothèse permet d'articuler trois apports scientifiques qui viennent combler des lacunes dans l'état de l'art, décrit précédemment. Ces apports sont d'ordre historique, géographique et conceptuel. Si on les expose ci-après de manière séparée dans un souci de lisibilité, ils sont menés de manière simultanée tout au long du manuscrit.

Le premier apport est d'ordre historique, entendu que la circulation est un processus dynamique dont l'étude est indissociable d'un travail préalable de périodisation. J'envisage d'une part, de faire la chronique de la construction du syndicalisme enseignant en relation avec la construction du système d'éducation publique (K-12) inscrit et financé localement, plutôt que fédéralement. Cet aspect soulève non seulement les enjeux liés à la ségrégation scolaire mais aussi au maintien du Sud comme espace spécifique du point de vue des structures sociales et juridiques au-delà du système Jim Crow. J'entends d'autre part, interroger les chronologies dominantes dans l'étude du syndicalisme enseignant, en repensant les ruptures et les labels apposés sur les différentes périodes de son histoire. Si mon exposition sera relativement chronologique dans le manuscrit à des fins d'intelligibilité, la réflexion qui la sous-tend, elle, est antéchronologique. Il s'agit de remettre en question l'idée selon laquelle la période post-2008 serait exceptionnelle et innovante par son utilisation d'une stratégie dite « du bien commun », à l'aide de l'approche par le temps long. Cette approche permet de repenser des (dis)continuités dans les répertoires d'actions mobilisés par les organisations enseignantes depuis l'époque progressiste.

Cette réflexion historique propose aussi de remettre en cause la perspective selon laquelle les périodes les plus heuristiques eu égard à l'analyse des organisations enseignantes sont celles où l'on observe le plus grand recours aux répertoires d'interruption du travail, jugés les plus radicaux. Penser les années post-2008 comme un simple retour du mode organisationnel qui prévalait dans les années 1960-1970, sans réel examen de la période précédente, ne permet pas de saisir la nature profondément ambivalente du syndicalisme enseignant dans son histoire longue. En décentrant la focale des périodes marquées par des vagues de grèves, on voit qu'à l'échelle de l'histoire enseignante, les années 1980-2008 constituent peut-être la période la plus singulière historiquement parlant. Cela ne signifie pas que mon analyse pense cette séquence comme détachée de celle qui la suit. Au contraire, cette thèse montre que cette période, à tort souvent minimisée en raison du peu de grèves qui s'y déroulent, est cruciale pour comprendre ce que l'institutionnalisation du syndicalisme enseignant fait à ses répertoires d'action, l'importance de l'expertise pour la profession et ses organisations, et la manière dont elle travaille l'adoption de certains répertoires d'actions plutôt que d'autres sur l'époque contemporaine.

Le deuxième apport est géographique : la comparaison régionale par les cas contrastés permet de repenser des processus présentés comme nationaux et/ou d'éviter l'écueil de l'homogénéisation excessive du syndicalisme enseignant à travers le territoire national. Si le caractère local du financement de l'éducation n'est pas ignoré des sources que je discute, la

spécificité de mon approche comparative permet de souligner son rôle majeur dans la détermination des répertoires d'actions et les conditions de possibilité de leur circulation à l'échelle des États et des organisations locales (*union locals*). *A contrario* de l'hypothèse d'une homogénéité de la condition enseignante et donc, de la possibilité de la constitution des enseignant·es comme classe en soi à l'échelle du pays, on fait valoir que celle-ci est empêchée par l'existence d'une pluralité de conditions enseignantes selon les régions et les États, particulièrement selon l'axe Nord/Sud. Cette hétérogénéité constitue autant d'obstacles à une systématisation des répertoires d'actions enseignants, pouvant être repris par les enseignant·es dans leur ensemble et que prendraient en charge soit les organisations nationales enseignantes, soit des *organizing projects* comme Labor Notes. Cela ne signifie pas qu'une circulation soit impossible – simplement, qu'elle est concrètement limitée par des facteurs exogènes aux organisations qui s'engageraient dans une telle action. En particulier, la comparaison entre les deux cas souligne l'importance de la répression syndicale dans les modes d'organisations enseignants tout en explorant ses spécificités régionales, notamment dans le Sud. La comparaison par les cas les plus contrastés de cette répression permet de montrer que l'on retrouve des points communs dans les répertoires d'actions qui sont moins le résultat d'entreprise de circulation de répertoires d'actions menée par les organisations, mais que de contraintes qui produisent des résultats communs dans des territoires où les systèmes de gouvernement politique limitent plus sévèrement l'action syndicale.

Le troisième apport est conceptuel puisque la thèse met les concepts utilisés par l'étude du syndicalisme enseignant et ses organisations à l'épreuve du temps long et de la comparaison. Les concepts de race, de classe et de genre, présentés précédemment, sont particulièrement opérants pour éclairer le diptyque classiquement adopté pour étudier les répertoires d'actions employés par la NEA et l'AFT : le *professionalism* et le *unionism*.

Au-delà de constituer des catégories scientifiques, ces deux concepts sont aussi des *folk concepts*¹⁰⁶, selon les mots du sociologue Howard Becker, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés par les acteur·ices pour penser leur activité professionnelle et syndicale. Penser leur articulation dans les discours et surtout les pratiques des enquêté·es permet de montrer qu'il existe deux pôles symboliques auxquels se rattachent l'organisation des enseignant·es. Ces pôles correspondent non seulement à des modèles syndicaux et des principes organisationnels incarnés à des degrés variables par la NEA et l'AFT, mais charrient aussi des enjeux de classe, de genre et de race qui évoluent à travers le temps et les territoires. En fin de compte, il s'agit de la tension centrale autour de laquelle

¹⁰⁶ BECKER, Howard S., "The Nature of a Profession", *Teachers College Record*, vol 63, n°10, 1962, p. 27-46. <https://doi.org/10.1177/016146816206301002>.

le syndicalisme enseignant s'articule et qui forme la matrice du développement du syndicalisme tel qu'il s'exprime dans les trajectoires croisées de la NEA et de l'AFT. Comprendre les modalités de circulation des répertoires d'actions implique donc de reconstruire la manière dont ceux-ci sont envisagés par les acteur·ices et d'établir quelle signification politique elles et ils leur donnent.

3.1. Comprendre la genèse du diptyque syndicalisme/professionnalité

Le syndicalisme et la professionnalité renvoient non seulement à des modes d'organisation différents, mais surtout à des significations différentes attribuées à la participation à une organisation enseignante. Ces deux significations rentrent en tension au long de l'histoire du syndicalisme enseignant, comme l'illustrent les débats sur les répertoires d'action, la compétition entre l'AFT et la NEA et le rapport complexe des organisations au politique.

D'un côté, le *unionism*, ou syndicalisme, lie les enseignant·es au *trade-unionism* (ouvriers, artisans *etc.*), qu'on peut définir, sans le figer ou l'homogénéiser, comme un mode d'organisation collective adopté par des travailleur·euses pour défendre leurs intérêts économiques. Ce concept émerge historiquement du principe voulant que, dans le système capitaliste, l'union des travailleur·euses permet seule de compenser la relation de pouvoir inégale existant entre employeurs et employé·es. Les *trade unions* s'engagent dans la défense des intérêts économiques de corps de métier et leur périmètre d'action varie au cours du temps : ils négocient notamment des contrats, des salaires, des congés, des horaires de travail *etc.* Le *trade-unionism* émerge à la période de la jeune République¹⁰⁷. Il s'incarne et est revendiqué par la suite par des organisations aussi diverses sociologiquement et idéologiquement que l'*American Federation of Labor* (AFL) ou le *Congress of Industrial World* (CIO). À la fin du XIX^e siècle, l'AFL réunit plusieurs *trade-unions* qui s'identifient comme appartenant au *craft unionism*. Historiquement, les *craft unions* représentent et sont organisés selon des *crafts* différents, c'est-à-dire, des corps de métiers qui ne sont pas des cols-blancs (*white-collar*) mais qui sont néanmoins des travailleur·euses qualifié·es. Le CIO, qui émerge plus tard au XX^e siècle dans un contexte de crise, incarne un type de *trade unionism* différent : l'*industrial unionism*. Celui-ci a pour vocation d'organiser d'autres types de travailleur·euses que l'AFL et valorise une forme d'organisation qui ne divise par les travailleur·euses selon leur industrie et/ou leur qualification. En effet, nombre des organisations se retrouvant au sein du CIO se

¹⁰⁷ BROWNE Waldo Ralph, *What's What in the Labor Movement; a Dictionary of Labor Affairs and Labor Terminology*, New York, B. W. Huebsch., 1921, p. 503.

donnent pour objectif la défense de *tou·tes* les travailleurs constituant ensemble la *working-class* en posant les bases d'une lutte d'émancipation commune¹⁰⁸.

De l'autre côté, la professionnalité (*professionalism*) est revendiquée historiquement par la NEA et s'incarne au départ dans une forme d'organisation associative. Elle lie les enseignant·es au groupe des *professions*. Les risques posés par la transposition du cadre états-unien au cadre français se vérifient pour ce concept, quoiqu'on bénéficie du travail amorcé par Sonia Birocheau qui le traduit par « professionnalité » pour le distinguer du terme français « professionnalisme ». En effet, l'histoire de l'organisation collective des *professionals* est tout à fait différente entre la France et les États-Unis. Dans son ouvrage désormais classique de 1988, Andrew Abbott fait la généalogie des *professions* et insiste sur les différences qui séparent le modèle « continental » (au sens d'europpéen) du modèle états-unien¹⁰⁹. Il propose de définir les *professions* non pas selon le modèle du métier de médecin ou d'avocat aux États-Unis, mais en s'intéressant à leur dimension relationnelle ou « interprofessionnelle » en lien avec l'importance du travail d'« abstraction » attendu des *professionals* : “professions are exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases¹¹⁰”. Comme le montre la thèse, l'appartenance à une “professional association” telle que la NEA est intimement liée à la revendication d'appartenance à une *profession*.

La professionnalisation de l'activité enseignante à l'école primaire et secondaire qui se déroule au tournant du XIX^e et du XX^e siècles est un processus paradoxal, et qui fait l'objet de débats historiographiques¹¹¹. Pour Marjorie Murphy, l'organisation de la *Chicago Teacher Federation*

¹⁰⁸ Ce court panorama des signifiants charriés par l'expression “unionism” illustre déjà la difficulté posée par la traduction. Est-ce que *white collar* est traduisible par *cadre*, ou pour poser le problème dans d'autres termes, est-ce qu'il est véritablement désirable d'adopter cette traduction ? Est-ce qu'on ne pourrait pas objecter que les processus de stratifications sociales sont indissociables de leur contexte national et historiques ? On pourrait multiplier à loisir ce type d'interrogation pour chaque terme employé par les acteur·ices qui intéressent cette thèse. Car traduire, c'est aussi transposer d'un contexte à un autre. Or, si transposer est vertueux du point de vue de la démonstration ou du moins de la réception, cela rentre parfois en tension avec un aspect de notre méthode qui est de prendre au sérieux la spécificité du contexte états-unien, notamment eu égard à son syndicalisme, et donc de l'explicitier au maximum plutôt que de le transposer. Plusieurs chercheur·euses français, à la suite desquels je me positionne, ont répondu à la négative à la question de la transposition systématique. Voir BOURDONCLE Raymond, « Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 94, 1991, p. 73-91, [<https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>] ; DESROSIÈRES Alain et THÉVENOT Laurent, *Les catégories socioprofessionnelles*, 5e éd., Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2002.

¹⁰⁹ ABBOTT Andrew Delano, *The System of Professions: an Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.

¹¹⁰ *Ibid.* p. 21. Ce faisant, Abbott inscrit son travail à l'intersection des théories concurrentes en sociologie des professions, entre l'approche fonctionnaliste et l'approche interactionniste. Parce que les professions n'ont pas toujours existé, mais ont émergé au sein d'un contexte historique précis, Abbott, dans la tradition fonctionnaliste, estime que toute activité professionnelle (*occupation*) peut, au cours de son existence, devenir une profession. La professionnalisation (*professionalization*) c'est-à-dire, le processus par lequel une activité professionnelle devient une *profession*, peut être observé et analysé, de manière à produire des modèles permettant de prédire un tel processus pour d'autres activités. D'un autre côté, parce qu'il insiste sur la dimension relationnelle des professions avec d'autres corps de métiers, Abbott intègre l'apport théorique des sociologues interactionnistes

¹¹¹ Débat qu'on traitera en détail dans le Chapitre 1.

(CTF), première organisation enseignante se revendiquant comme appartenant au mouvement ouvrier, se fait sur la base du modèle de l'*unionism* en réaction à la professionnalité qui est imposée par la bureaucratie scolaire. Elle distingue ce faisant la professionnalisation par le bas¹¹², *i.e.* les efforts menés par les enseignant·es et leurs organisations de voir la *profession* reconnue comme telle pour des raisons corporatistes (de salaire, de statut, d'indépendance au travail), et la professionnalisation par le haut, *i.e.* la volonté des administrations scolaires de centraliser l'éducation et davantage contrôler les enseignant·es.

Ces enjeux permettent de comprendre l'adoption de certains répertoires d'actions plutôt que d'autres, et aussi les discours qui sont produits pour les justifier que l'on se place au niveau des directions de la NEA et de l'AFT ou bien au niveau local. La signification attribuée au recours à la grève permet de comprendre l'adoption ou non de ce répertoire. Cela est lié plus largement au fait que les questions de répertoires d'actions syndicaux sont indissociables de la conception même de la profession enseignante. La principale difficulté qui marque l'époque progressiste, et qui pousse un certain nombre de chercheur·euses à théoriser l'importance croisée de la classe, de la race et du genre pour comprendre le syndicalisme enseignant de cette époque, est la manière dont la professionnalisation est aussi une entreprise qui favorise une certaine vision de l'éducation comme vectrice de valeurs blanches, de classe moyenne et où les rôles de genre sont figés¹¹³. La professionnalisation par le haut, entre autres développée par des membres de la NEA, impliquait pour les institutrices d'épouser ce qu'on pourrait qualifier d'*habitus*¹¹⁴ de femme respectable, blanche et de classe moyenne à l'époque progressiste : en bref, de se distinguer des masses urbaines alors minorisées et considérées comme dangereuses. Or, cette distinction répond aussi à une volonté des administrations de briser d'éventuelles solidarités entre les enseignantes, notamment celles issues du milieu ouvrier, et les communautés qu'elles servent. Cela sert enfin à éloigner les enseignant·es des répertoires d'actions associés au monde ouvrier, et donc de la grève.

Ce rapide historique de la signification de la professionnalisation, sans être exhaustif, permet de montrer comment la compétition entre l'AFT et la NEA, qui détermine les répertoires d'actions adoptés par l'une et l'autre, se fonde dans l'opposition entre professionnalité et syndicalisme. Si cette opposition fonde un temps le caractère duel du syndicalisme enseignant,

¹¹² L'expression par le haut et par le bas n'est pas de Murphy, mais permet de synthétiser sa thèse selon laquelle la professionnalisation est imposée par les administrations scolaires.

¹¹³ Les débats sur la fonction de l'éducation publique seront discutés dans le Chapitre 1, notamment à l'aune des travaux suivants : FRANKEL Noralee et DYE Nancy S., *Gender, Class, Race, and Reform in the Progressive Era*, *op. cit.* ; WRIGLEY Julia, *Class Politics and Public Schools*, *op. cit.* ; TYACK David et HANSOT Elisabeth, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, [9th print], New York, BasicBooks, 1994 ; TYACK David B., *The One Best System: a History of American Urban Education*, 15. print., Cambridge, Harvard University Press, 2000.

¹¹⁴ BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*, Paris, Librairie Droz, 1972, [<https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>].

l'approche par le temps long permet de voir que l'alignement de la NEA et l'AFT l'une sur l'autre varie au cours du temps et doit donc être relativisé.

3.2. Vers une superposition du syndicalisme et de la professionnalité ?

L'approche socio-historique comparative du syndicalisme enseignant états-unien agrandit l'échelle à partir de laquelle cet objet est d'ordinaire étudié et vise à remettre en question l'assignation de chacune de ces organisations à la professionnalité d'un côté (la NEA) et au syndicalisme de l'autre (l'AFT). La méthodologie fournit de plus les outils nécessaires à l'analyse des usages différenciés des répertoires d'actions par les organisations, qui permettent d'étayer cette hypothèse. En effet, les deux termes renvoient simultanément, dans les sources primaires et secondaires, à deux modèles organisationnels et à deux modèles professionnels jugés concurrents. Si la signification de chacun varie au cours du temps, on peut broser quelques invariants à travers la période choisie pour cette thèse. Ces deux pôles renvoient pour le syndicalisme au recours à des répertoires d'actions associés symboliquement à la classe ouvrière comme la grève, et pour la professionnalité, à ceux associés symboliquement aux travailleur·euses de classe moyenne, comme le lobbying. Pourtant, la distinction stricte de deux syndicalismes incarnés par la NEA et l'AFT ne résiste pas à la comparaison historique contrastive des faits. La profondeur historique et l'examen critique des sources sont à cet égard indissociables : parce qu'ils permettent la rupture avec des analyses anhistoriques et/ou inscrites dans des enjeux de concurrence entre organisations, ils favorisent ensemble un travail d'objectivation des sources historiographiques. En étudiant de plus près les répertoires d'actions mobilisés par la NEA et l'AFT au cours de la période adoptée par ce manuscrit, on voit que les organisations revendiquent stratégiquement tantôt la professionnalité tantôt le syndicalisme, indépendamment de ce qui fondait leur identité pendant la période progressiste. De plus, en regardant les répertoires d'actions déployés par des organisations locales *via* la démarche comparative, on voit qu'il existe parfois un décalage entre les discours adoptés par les directions des organisations enseignantes et la réalité variée des répertoires d'actions à l'échelle locale.

Relativiser l'importance réciproque de la professionnalité et du syndicalisme dans les discours par rapport aux pratiques des deux organisations que les enseignant·es construisent permet de repenser l'exceptionnalité du syndicalisme pour le bien commun. Si j'ai d'ores et déjà souligné son caractère présentéiste, on souhaite postuler qu'elle donne une importance trop grande à l'incompatibilité de la professionnalité et du syndicalisme en produisant des équivalences entre modèle professionnel et modèle organisationnel. Comme on le verra dans les années 1960 (voir

chapitre 2) la professionnalité ne cesse pas d'être un principe structurant lorsque les organisations enseignantes commencent à obtenir le droit à la négociation collective. Lorsque les enseignant·es font grève, non seulement l'action ne les place pas mécaniquement aux côtés de la classe laborieuse, mais cela ne reflète pas non plus systématiquement une conscience de classe s'apparentant à celle des ouvrier·es. Inversement l'adoption par l'AFT de la professionnalité dans les années 1980, en particulier de son pan expert, ne se traduit pas une rupture d'avec le *trade unionism* ; au contraire, la présidence de Shanker est à la fois celle où l'AFT revendique la professionnalité et celle où elle s'implante plus profondément au sein des instances dirigeantes de l'AFL-CIO.

Enfin, le bien commun et l'expertise sont deux pans de la professionnalité qui s'articulent à la fois dans les répertoires d'actions d'interruption du travail et législatif-électoral. La professionnalité, puisqu'elle implique que l'activité menée par les enseignant·es est faite pour le *bien commun*, s'accommode volontiers du syndicalisme de bien commun, à savoir des méthodes de négociation qui revendiquent l'intersection des intérêts des enseignants et de la communauté qu'elles et ils servent.

3.3. Le répertoire législatif-électoral des organisations enseignantes : repenser la *Liberal-Labor Coalition* dans le temps et les territoires

L'analyse de la relation entre syndicalisme et politique aux États-Unis implique de mentionner une des spécificités du cas états-unien, à la différence des autres pays capitalistes : l'absence de parti qui se réclament des intérêts des travailleur·euses (*labor party*). Cette anomalie au regard des contextes non-anglosaxons notamment français, a fait l'objet d'une littérature foisonnante inscrite au cœur même de la question de l'exceptionnalisme états-unien. Pour les historien·nes de ce qui peut être appelé la gauche de ce pays, l'absence de parti ouvrier en tant qu'objet scientifique est une manière d'aborder les facteurs externes et internes à l'échec des partis tiers, notamment socialistes et communistes, à s'imposer dans l'arène électorale. Cette interrogation, parfois datée au texte fondateur de Sombart¹¹⁵ rejoint le débat qui anime l'étude du déclin du syndicalisme¹¹⁶ entre le fait qu'il serait lié à la répression conservatrice, d'une part, ou à des erreurs stratégiques du mouvement ouvrier, d'autre part. Ces débats s'attachent aussi à questionner le rôle du Parti démocrate dans l'absence de parti ouvrier au moment du New Deal. En effet, c'est à la suite de la crise de 1929 que l'on assiste à un vote ouvrier relativement unifié,

¹¹⁵ SOMBART Werner, *Why Is There No Socialism in the United States?*, New York, Palgrave Macmillan Secaucus : Springer [distributeur], 1976.

¹¹⁶ Voir Chapitre 4.

soutenant le programme de Franklin Roosevelt, candidat et président démocrate¹¹⁷. Comme on y reviendra au chapitre 1, l'administration est plus favorable aux organisations syndicales qu'aucune autre auparavant et commence à forger une alliance qui allait s'approfondir dans le temps entre plusieurs syndicats et l'aile progressiste du Parti démocrate, la *Liberal-Labor Coalition*¹¹⁸, qui perdure au-delà des années 1930¹¹⁹. Certains syndicats, affiliés au CIO s'investissent parallèlement au sein du Parti communiste (CP) dans un contexte de mobilisations ouvrières massives. Du côté de certains syndicalistes du CIO, de l'United Auto Workers (UAW) et du Parti socialiste, le soutien à la politique du New Deal au niveau national se fait parallèlement à la construction de *labor parties* locaux ; c'est-à-dire, des alliances stratégiques à l'échelle locale, à distance de la coalition hétérogène et paradoxale soutenant Roosevelt, sans toutefois la remettre en cause. En effet, le Parti démocrate lui-même reflète toutes les contradictions du New Deal¹²⁰ : il fédère des progressistes du Nord, blancs et noirs, et un contingent de Sudistes, les *Dixiecrats* blancs, aux politiques ségrégatives et antisyndicales. Le soutien stratégique des élus du Sud est négocié au prix de concessions législatives au premier rang desquelles l'exclusion des travailleur·euses domestiques et agricoles du régime syndical du Wagner Act¹²¹, c'est-à-dire, une majorité des Noirs et travailleur·euses immigrés, qui constituent la force vive de la classe ouvrière du Sud. En plus de cet apport, l'historiographie sur le New Deal invite également à repenser la période comme une potentielle tentative d'obstruction du mouvement ouvrier dans sa capacité à renverser le système capitaliste. En définitive, l'absence de parti ouvrier n'est pas le résultat d'une absence de classe ouvrière aux États-Unis. Elle est le résultat historique d'une stratégie politique qui a consisté, pour une partie du mouvement ouvrier, à s'allier avec le Parti démocrate qui est parvenu à se maintenir au pouvoir au prix de la non-prise en compte des intérêts d'une partie importante des travailleur·euses, dont les enseignantes. En dépit de cette exclusion, l'intégration des organisations enseignantes au sein de cette coalition s'accroît sur la période post-1945 alors qu'elles développent leur répertoire législatif-électoral. En définitive, les transformations du Parti démocrate et de ses machines locales ainsi que celle du mouvement syndical reconfigurent les modalités de la *Liberal-Labor Coalition* dans la période suivant celle du New Deal jusqu'à aujourd'hui. C'est cette dynamique que la partie 3 de

¹¹⁷ KATZNELSON Ira, *Fear Itself: the New Deal and the Origins of Our Time*, 1. ed., New York, Liveright Publisher, 2013 ; HURET Romain, LICHTENSTEIN Nelson, et VINEL Jean-Christian (dir.), *Capitalism contested: the New Deal and its legacies*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2020.

¹¹⁸ DOMHOFF G. William et WEBBER Michael J., *Class and Power in the New Deal: Corporate Moderates, Southern Democrats, and the Liberal-Labor Coalition*, Stanford, Stanford University Press, coll. « Studies in social inequality », 2011.

¹¹⁹ LICHTENSTEIN Nelson, « Labour, Liberalism, and the Democratic Party », *op. cit.*, p. 512-534.

¹²⁰ KAZIN Michael, *What It Took to Win: A History of the Democratic Party*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2022.

¹²¹ BILES Roger, *The South and the New Deal*, Lexington, University Press of Kentucky, 1994 ; DOMHOFF G. William et WEBBER Michael J., *Class and Power in the New Deal*, *op. cit.*

la thèse propose d'analyser depuis le cas de la coalition entre organisations enseignantes et élus démocrates, à Chicago et dans l'Oklahoma. La comparaison par les cas contrastés du déploiement des registres législatif-électorales par les organisations enseignantes permet de rendre compte des spécificités locales du Parti démocrate au Nord et dans le Sud. Elle permet ainsi d'approfondir l'étude du rôle des organisations enseignantes dans la *Liberal-Labor Coalition* à différentes échelles et période de son histoire.

4. Plan de thèse

Cette thèse est structurée en trois parties et six chapitres, augmentée d'une série d'annexes.

La première partie, intitulée *La Fabrique historique du syndicalisme enseignant*, retrace de manière historicisée l'émergence des organisations enseignantes et de leurs répertoires d'action, en discutant de manière critique les sources primaires et secondaires. L'objectif est de penser les (dis)continuités entre les périodes et les territoires, et d'ainsi revisiter les historiographies dominantes qui fondent la compréhension des répertoires d'actions mobilisés par les enseignant·es lors de la vague de grèves contemporaines.

Le chapitre (1) intitulé « Aux origines du syndicalisme enseignant (1857-1945) » retrace l'émergence de la profession enseignante, du diptyque *unionism* et *professionalism*, et des deux organisations principales : l'AFT et la NEA. Plusieurs éléments sont déterminants dans les trajectoires suivies par les organisations enseignantes, à l'échelle nationale et locale. En premier lieu, on retrace la construction de l'éducation comme une institution profondément locale – un aspect qui détermine les spécificités organisationnelles et sociologiques des enseignant·es. En décentrant la focale des centres urbains du Nord, on interroge les résultats contrastés de la féminisation et le rôle de la ségrégation scolaire sur l'histoire des organisations enseignantes et sur les répertoires d'actions qu'elles mobilisent. En deuxième lieu, ce premier chapitre analyse aussi la construction de contraintes restreignant les répertoires du syndicalisme enseignant, pendant la période de l'entre-deux guerres notamment – période de répression qui marque durablement les organisations. Il s'intéresse enfin à l'opportunité manquée des organisations enseignantes pendant le New Deal, en particulier l'exclusion du Wagner Act, et l'échec de la négociation de la mise en place d'un système de financement fédéral pour l'éducation publique dans le contexte de ségrégation raciale qui freinent l'organisation collective des enseignant·es.

Le chapitre (2) intitulé « L'institutionnalisation des organisations enseignantes : déségrégation et négociations collectives (1945-1981) » continue la réflexion menée au chapitre 1, en s'intéressant cette fois à l'influence conjuguée de deux processus sur le syndicalisme enseignant : la déségrégation et l'obtention de la négociation collective. En montrant l'indissociabilité de ces derniers, on insiste sur les enjeux de race, de classe et de genre qui se jouent dans les transformations du syndicalisme enseignant et de ses répertoires d'actions. Quoique la décision qui autorise la négociation collective en 1962 et qui débute l'institutionnalisation du syndicalisme enseignant soit fédérale, c'est un syndicalisme hétérogène, tributaire des spécificités locales qui se développe. De manière transversale, cette section permet de montrer que l'histoire de la

déségrégation est un enjeu mémoriel capital pour les organisations enseignantes alors en vive compétition, qui illustre la porosité entre le monde syndical et le monde académique. L'approche socio-historique comparative permet d'objectiver les conséquences de ce phénomène sur la production scientifique relative à l'objet de cette thèse, non seulement sur son histoire, mais aussi sur son présent.

La deuxième partie, « Réforme(s) et revitalisation(s) du syndicalisme enseignant » étudie l'hypothèse de la (non)-circulation des répertoires d'actions à l'aune de deux phases de réforme du syndicalisme enseignant. Celles-ci, quoique différentes dans leur nature, se chevauchent partiellement et nourrissent l'ambition commune de transformer les répertoires d'actions enseignants à l'échelle nationale. Comme pour la première partie, l'examen critique des sources et de leurs conditions de production permet d'objectiver leur ambivalence et les biais qui peuvent les affecter.

Le chapitre (3) intitulé « Se réformer pour survivre ? Les organisations enseignantes et la libéralisation depuis 1981 » s'intéresse à la première phase de réforme, enclenchée depuis la direction de l'AFT, puis suivie par la NEA, qui vise à délaisser progressivement les répertoires d'actions d'interruption du travail au profit de la collaboration et la production d'expertise. On contextualise ce changement à l'aune du tournant conservateur marqué par l'élection de Ronald Reagan qui entame la libéralisation du système éducatif et fragilise significativement le syndicalisme dans son ensemble. Parfois célébrée comme un tour de force mené par la direction de l'AFT qui s'engage dans la défense de la professionnalité, cette stratégie renforce une position en réalité faible des enseignant·es et de leurs organisations. L'approche comparative permet de voir les effets contrastés de cette tendance à l'échelle locale, à Chicago et dans l'Oklahoma. Aussi divers soient ces terrains, ce chapitre montre qu'ils sont le théâtre de transformations similaires qui aboutissent à des résultats relativement analogues : l'affaiblissement des organisations enseignantes, la limitation de leurs répertoires d'actions, notamment les interruptions de travail, par l'appareil juridique et législatif local, qui renforce cette faiblesse – et *in fine*, la déqualification de la profession.

Le chapitre (4) intitulé « Discours et pratiques de la revitalisation syndicale enseignante » examine la seconde phase que l'on distingue dans la réforme du syndicalisme enseignant, celle que l'on nommera « la revitalisation syndicale ». Constituer celle-ci en objet constitue un préalable à l'étude de l'entreprise de transformation des répertoires d'actions qu'elle reflète. Cette « revitalisation » se traduit par une multiplication des publications à l'intersection du champ syndical et académique depuis la fin des années 1990 et des espaces parasyndicaux que cette section examine. Parce que cette littérature met Chicago au cœur de la « revitalisation syndicale »

enseignante, cette section s'appuie sur les analyses menées précédemment pour discuter l'hypothèse de la circulation des répertoires d'actions pour la vague de grève enseignante contemporaine. Ce chapitre, en montrant le caractère limité de la revitalisation, renforce l'hypothèse d'une circulation circonscrite des répertoires d'actions syndicales pour le cas du syndicalisme enseignant.

La troisième partie, « “What [we] win at the bargaining table, can be taken away in the legislative halls” : le syndicalisme enseignant au péril de la politique électorale » interroge le développement du répertoire législatif-électoral en transformation et dont on étudie deux aspects en particulier : la formation d'alliances électorales avec des élu·es locaux et nationaux et la reconversion de syndicalistes en élu·es. On y défend l'hypothèse que la relation entre les organisations enseignantes et la politique électorale découle certes de l'importance de l'expertise dans la professionnalité enseignante, mais surtout de la dépendance du syndicalisme enseignant aux cadres législatifs locaux et des limites qu'il rencontre dans son déploiement après les années 1970. En rentrant dans le détail de la *Liberal-Labor Coalition*, on interroge historiquement et géographiquement les rapports de force dans lesquels s'engagent les organisations enseignantes avec le Parti démocrate, entre collaboration et défiance et les enjeux en matière de représentation du groupe sur le plan politique, syndical et identitaire.

Le chapitre (5) intitulé « Le répertoire législatif-électoral des organisations enseignantes : une relation en tension avec le Parti démocrate ? » étudie historiquement l'émergence des Political Action Committees (PAC) dans les années 1970 et du répertoires législatif-électoral développé par la NEA et l'AFT. L'approche comparative permet d'analyser l'alliance entre les organisations syndicales et le Parti démocrate en faisant varier les échelles et les territoires. Ce faisant, elle permet de rendre compte non seulement de l'hétérogénéité du Parti démocrate selon le type d'élection (présidentielle, gubernatoriale, législative, municipale *etc.*) mais surtout selon qu'on se situe dans le Sud ou dans le Nord. En analysant la manière dont ce répertoire est déployé, il s'agit de renforcer l'hypothèse d'une circonscription locale des répertoires d'actions mais aussi de voir la manière dont il peut s'articuler ou non aux autres types de répertoires, notamment les grèves.

Le chapitre (6) intitulé “We Are Coming” traite d'un phénomène commun aux deux terrains : la reconversion de syndicalistes en élu·es locaux. Sans qu'on puisse étudier ses conséquences sur le temps long, notamment sur la transformation des cadres législatifs encadrant le syndicalisme, cette section interroge ce répertoire législatif-électoral à l'aune des profils de reconverti·es syndicaux vers la politique électorale. À rebours de la politique de diversification des instances représentatives menée par les organisations enseignantes, le répertoire législatif-électoral

et plus particulièrement, la reconversion de syndicalistes, favorise la conversion des plus doté·es *i.e.* les plus diplômé·es, celles et ceux qui occupent une position élevée au sein de la hiérarchie enseignante, davantage les hommes et davantage les Blanc·hes. Ce dernier chapitre permet de montrer les effets du déploiement de cette stratégie, relevant du répertoire législatif-électoral, sur le genre, la classe et la race de la représentation du groupe – un enjeu au cœur de la définition même du syndicalisme enseignant depuis ses origines.

Partie 1 : La fabrique historique du syndicalisme enseignant

Introduction

Cette première partie retrace l'histoire du syndicalisme enseignant depuis ses origines jusqu'à la fin de sa massification en 1979. Elle fait dialoguer la littérature portant sur le syndicalisme enseignant, celle de l'histoire du mouvement ouvrier et celle de l'éducation. L'ouvrage *Blackboard Union* de Marjorie Murphy publié en 1990 est une source primordiale puisque l'historienne y mène une comparaison exhaustive de l'histoire de la NEA et de l'AFT sur la période 1900-1980. L'historienne y retrace notamment l'histoire de la CTF (Chicago Teacher Federation) fondée en 1897 qui marque la naissance du syndicalisme (*unionism*) enseignant comme modèle organisationnel. Non seulement l'organisation représente exclusivement les enseignant·es (contrairement à la NEA qui représente aussi les administrateur·ices) mais elle pioche dans les répertoires d'actions des organisations syndicales telles que la grève, lobbying, ou encore la pétition. Si cette partie, notamment le premier chapitre, doit beaucoup à son ouvrage vers lequel il renvoie extensivement, il ambitionne néanmoins d'actualiser ses conclusions et/ou de discuter certains angles morts. Les deux chapitres qui la constituent sont particulièrement attentifs à l'étude des évolutions du syndicalisme enseignant dans le contexte de la ségrégation scolaire. La compilation et discussion de littérature secondaire sont complétées par l'exploitation de sources primaires, parfois inédites, notamment des documents issus d'archives syndicales et de presse.

L'approche socio-historique de cette thèse repose entre autres sur ce travail historiographique et historique, qui permet d'extraire les analyses des mobilisations récentes (menées en partie 2 et 3) de considérations inexactes sur le plan historique. En effet, retracer l'histoire longue du syndicalisme enseignant ainsi que celles des systèmes d'éducation publique et syndicaux états-uniens dans lesquels elle s'inscrit, permet de faire émerger la profondeur historique de certains phénomènes contemporains. Au premier plan : les origines de la tension entre professionnalité et syndicalisme, les tensions autour du genre, de la classe et de la race au sein des organisations, la relation à la politique électorale et en creux de ces enjeux, la question du Sud et du fédéralisme comme obstacles à la circulation de répertoires d'actions à travers le pays et au développement du syndicalisme enseignant de manière plus générale. Parce qu'elle insiste sur l'aspect local et hétérogène de ces processus, elle illustre ce que Thomas Sugrue nomme la

« résilience du localisme¹²² » dans le long XX^e siècle.

Enfin, la notion de « fabrique historique » renvoie non seulement à l'histoire des organisations enseignantes mais aussi à un point aveugle de l'analyse de Murphy et de la littérature sur le syndicalisme enseignant de façon générale, à savoir, les conditions de production d'une partie significative de la recherche historique sur la NEA et l'AFT. Ces histoires, notamment lorsqu'elles touchent à des points sensibles du passé, comme la période du maccarthysme et/ou de la déségrégation, sont l'objet de débats mémoriels intenses entre les organisations. Ces débats sont d'autant plus importants à prendre en compte que les recherches portant sur le syndicalisme, contemporaines aux acteur·ices ou ultérieures, sont le fait de chercheur·euses plus ou moins liés aux organisations enseignantes et/ou à des groupes d'intérêt portant un projet de politique publique pour l'école¹²³. Cette partie ambitionne d'apporter une analyse réflexive sur les types de sources, primaires et secondaires, permettant de retracer l'histoire de la NEA et l'AFT, les biais qu'elles peuvent comprendre, et comment on peut analyser ces derniers.

Cette première partie est composée de deux chapitres.

Le premier chapitre (1) traite des origines du syndicalisme enseignant depuis le milieu du XIX^e siècle jusqu'en 1945, en faisant dialoguer la littérature sur le syndicalisme enseignant, celle de l'éducation et celle du mouvement ouvrier.

On s'intéresse d'abord à la construction du métier enseignant, dont les prérogatives et la sociologie changent significativement entre 1857 et 1890. L'approche comparative Nord/Sud permet de mettre en lumière la création d'un groupe enseignant disparate, confronté à des systèmes scolaires inégaux et ségrégués : au Nord, ce sont des femmes, blanches pour la plupart, issues d'un milieu plus ou moins populaire, éduquées, peu rémunérées, à qui l'on confie la tâche d'américaniser les masses des centres urbains. Leur autonomie varie significativement d'un territoire à l'autre et d'une époque à l'autre. Dans le Sud, la féminisation est plus lente et la large part d'enseignantes noires voient leurs conditions de travail se détériorer et le contrôle sur l'école petit à petit remis en question par les lois Jim Crow qui renforcent la ségrégation et cantonnent les écoles à des sous-financements par rapport aux écoles blanches. Les modes d'organisations collectives, au Nord comme au Sud, sont alors associatives, avec la NEA, fondée en 1857 qui est dominée par les administrateurs scolaires hommes revendiquant l'organisation comme outil d'affirmation professionnelle. Si de nombreux facteurs président à cette réalité, on s'intéresse particulièrement à

¹²² SUGRUE Thomas J., « All Politics is Local: the Persistence of Localism in Twentieth-Century America » in JACOBS Meg, NOVAK William, ZELIZER Julian Emmanuel (dir.) *The Democratic Experiment: New Directions in American Political History*, Princeton, Princeton University Press., 2003, p. 301-326.

¹²³ Voir introduction.

la relation entre trois phénomènes : la création d'un système de financement scolaire dépendant des taxes locales, la centralisation et la massification scolaire.

Entre 1890 et 1917, ces trois phénomènes font émerger une forme d'organisation collective concurrente à celle de la NEA, le syndicalisme dans les centres urbains du Nord comme Chicago. Le système de financement de l'école, dépendant des impôts locaux, aboutit à une forte volatilité des fonds sur lesquels reposent les salaires enseignants et viennent s'additionner à des réorganisations des écoles qui renforcent le pouvoir des administrateurs au détriment des enseignantes. À Chicago, les crises économiques créent des espaces de conflictualités entre enseignantes, administrations scolaires et politiciens locaux sur les questions de conditions de travail, de répartition des deniers publics, mais aussi de mission de l'école. Les organisations enseignantes syndicales comme le CTF sont forgées aussi par les synergies locales syndicales avec différents syndicats comme l'AFL ou, le syndicat industriel et révolutionnaire l'Industrial Workers of the World (IWW) et le contexte de la lutte pour le droit de vote des femmes qui résonne avec les revendications en matière de citoyenneté portées par les enseignantes via le syndicalisme. L'émergence du système syndical enseignant bicéphale, avec la fondation de l'AFT en 1916, se crée sur la base d'une opposition entre unionism et professionnalité; entendue comme deux visions différentes non seulement de l'organisation collective enseignante, mais aussi des répertoires d'actions légitimes par rapport à leur position de classe. Néanmoins, le mouvement de syndicalisation reste à ce stade cantonné au Nord, en raison du système Jim Crow qui fragmente les solidarités enseignantes et syndicales dans le Sud, mais aussi à l'échelle du pays.

À l'image de ce qu'il se passe dans le monde syndical dans son ensemble, la période qui s'ouvre au lendemain de la Première Guerre mondiale et qui s'étire jusqu'en 1945 est marquée par des avancées rapides et des opportunités manquées, notamment au moment du New Deal. Si la fondation de l'AFT en 1916 marque un tournant, et si les effectifs de la NEA progressent, l'adhésion des enseignant·es à des organisations collectives restent marginales et leurs droits syndicaux minimes, notamment dans le Sud. La difficulté des organisations à sécuriser des fonds fixes pour l'éducation publique provenant du gouvernement fédéral, trouve une chambre d'écho dans l'incapacité de ces organisations, et au syndicalisme du secteur public de façon générale, à être intégrée au Wagner Act¹²⁴. De même que le New Deal exclut une large partie des travailleur·euses du Sud, la ségrégation scolaire est maintenue dans le Sud. Alors que le Wagner Act ouvre la voie à une nouvelle ère syndicale pour les syndicats dits industriels, les enseignant·es et leurs organisations

¹²⁴ Législation sanctifiant le rôle du gouvernement fédéral dans la régulation des relations industrielles. On revient plus en détail sur cette législation dans le Chapitre 1.

restent à la marge de ces avancées notamment du point de vue des droits de grève et de négociation collective.

Le deuxième chapitre (2) traite de l'obtention de la négociation collective par les organisations enseignantes entre 1945 et 1979, conjointement à un autre phénomène majeur : celui de la déségrégation. C'est une période marquée par un changement dans les répertoires d'actions enseignants. Elle est le théâtre des premières vagues de grèves enseignantes qui adviennent dès 1946 mais aussi de fortes répressions liées au passage du Taft-Hartley Act en 1947 et au maccarthysme qui exclut les communistes des directions syndicales et fragilise les statuts d'emplois enseignants. La prise en compte des effets de cette *red scare* sur les statuts d'emploi permet de mieux appréhender les effets de la déségrégation sur les enseignant·es et leur syndicalisme : à savoir, la baisse brutale du nombre d'enseignant·es noir·es dans le Sud, premières victimes de la fragilisation de la sécurité d'emploi et leur marginalisation au sein des organisations enseignantes. Comme l'analyse ce chapitre, le type d'actions entreprises par les organisations enseignantes en pleine expansion, à la fois l'AFT et la NEA, vis-à-vis du processus de déségrégation et leur engagement dans le mouvement des droits civiques ont fait l'objet d'un intense débat mémoriel que l'on retrouve dans les sources secondaires autant que primaires. L'analyse détaillée des discours et des stratégies locales et nationales des organisations met au jour une histoire complexe et parfois paradoxale. Si l'interprétation historiographique dominante montre l'AFT comme plus favorable aux mouvements des droits civiques que la NEA, l'approche comparative de cette thèse entend nuancer cette idée en montrant que si l'AFT est certes impliquée dans le mouvement des droits civique du Sud, ses affiliées locales les plus actives dans cet engagement sont situées au Nord, sont très majoritairement blanches et bien plus modérées lorsque la question de l'égalité raciale se posent au sein de leur propre organisation. De manière croissante pendant les années 1960, l'AFT valorise une vision intégrationniste parfois *colorblind* qui s'oppose à celle de la NEA.

La comparaison Nord/Sud permet de montrer que la position de la NEA, qui est beaucoup plus présente dans le Sud et compte plus d'adhérent·es noir·es, est moins intégrationniste que l'AFT. Cette stratégie peut sembler paradoxale. D'un côté, elle permet le maintien de syndicats locaux blancs opposés à la déségrégation au nom du maintien du système Jim Crow et donc la non-intégration de l'organisation. D'un autre côté, cette position répond aussi aux revendications d'autonomie des organisations noires au sein de l'association, et de façon plus générale, des problèmes d'égalité raciale se posant à la suite de la déségrégation des écoles. Finalement, l'histoire de la déségrégation ne fait pas que se superposer à celle de l'obtention de la négociation collective : les deux processus sont interdépendants. Alors que les conceptions du syndicalisme de l'AFT et

de la NEA semblent opposées au début de la période (1945), le modèle du syndicalisme proposé par l'AFT s'impose progressivement pour dominer à partir de la fin des années 1960 : celui d'un syndicalisme qui parvient à faire co-exister la grève et la défense des valeurs de classe moyenne blanche au sein de l'école. Donc, à faire co-exister syndicalisme et professionnalité dans les répertoires d'action. Si un modèle domine, les répertoires d'actions restent profondément ancrés dans des territoires spécifiques puisque l'obtention de la négociation collective est tributaire de la structure fédérale du travail et de l'éducation aux États-Unis. Par conséquent, les répertoires d'actions restent hétérogènes à l'échelle du pays et dépendent de contraintes politiques, juridiques et sociales qui sont avant tout locales.

Chapitre 1 – Aux origines du syndicalisme enseignant (1857-1945)

Introduction

Ce chapitre vise à retracer l'histoire longue du syndicalisme enseignant depuis la fondation de la *common school* au milieu du XIX^e siècle jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. Il fait un panorama des différentes approches historiographiques de la période en montrant leurs apports, leurs consensus et leurs points de désaccords. Au-delà d'un simple travail de compilation, il ambitionne surtout de faire dialoguer l'histoire de l'éducation, du syndicalisme, des centres urbains du Nord et des espaces du Sud pour faire apparaître les dynamiques sous-jacentes au développement du syndicalisme enseignant états-unien contemporain, ses stratégies et ses contradictions. On entend ainsi pallier un angle mort de la recherche sur le syndicalisme enseignant, qui a plutôt étudié celui-ci à l'aune de l'histoire de l'éducation que de l'histoire du mouvement ouvrier et qui s'est principalement concentré sur le Nord. Ce travail historique et historiographique permet de poser les jalons de l'analyse du syndicalisme enseignant plus contemporain, et voir les (dis)continuités historiques qui peuvent être identifiées. On s'intéresse particulièrement à l'émergence de répertoires d'actions syndicaux, en lien avec le diptyque *unionism* et *professionalism*, qui voit le jour sous cette période. Si mon analyse se développe de manière synchronique, ce chapitre est organisé de manière chronologique en trois périodes principales :

1. 1857-1890, la fabrique de la profession enseignante aux États-Unis (1)
2. 1890-1917, l'émergence des organisations enseignantes à l'époque progressiste (2)
3. 1917-1945, le rendez-vous manqué des organisations enseignantes : guerre, dépression et New Deal (3).

1. La constitution d'une profession enseignante aux États-Unis (1857-1890)

Cette sous-partie inscrit la naissance de la première association professionnelle d'éducateur·ices, la National Education Association (NEA) en 1857, dans le contexte de la fabrication de la profession d'enseignant du public aux États-Unis. Elle montre comment le développement de l'école publique fait et est fait par de multiples processus historiques de la seconde moitié du XIX^e siècle, notamment la colonisation des territoires de l'Ouest, la guerre de Sécession et la mise en place du système Jim Crow dans le Sud, ou encore le renforcement du gouvernement fédéral. Afin de comprendre comment la position sociale des enseignant·es les mènent à s'organiser collectivement en tant que groupe, cette sous-partie propose une synthèse de la littérature s'intéressant aux changements démographiques de la profession enseignante, notamment sa féminisation et ce que celle-ci fait au statut, au métier et à l'identité enseignante.

1.1. La fabrique du métier enseignant dans le long XIX^e siècle

La common school : un projet politique

Education (...) goes forth, like a puissant goddess, and speaks deliverance to captive nations from their hereditary and long-transmitted bondage to ignorance (...) when she turns wildernesses and jungles into habitable lands (...) ; when she makes indocility docile, and changes tribes of wandering and houseless savages into happy, home-loving and home-possessing families; when she teaches her disciples that obedience which wards off diseases and pestilences, and makes their days long in the land; when she propels ships across the ocean, speeds locomotives over continents, rears temples (...) She can rescue an individual, as well as reform a State¹²⁵.

Cet extrait est tiré de l'éditorial de Horace Mann publié le 1^{er} janvier 1848 dans le mensuel *The Common School Journal*. Secrétaire à l'éducation du Massachusetts, avocat et législateur, Mann décrit l'Éducation sous les allures d'une déesse. Sa description partage de nombreux points communs avec la fameuse peinture « *American Progress* » peinte plus tard, en 1872 par John Gast, et plus particulièrement avec l'allégorie de l'Amérique aux allures divines qui, portant un livre d'école près de son cœur, semble amener le progrès vers l'Ouest Américain. L'éducation, l'État, l'industrie et l'urbanisation sont les promesses du progrès américain mené au prix de la vie des Natif·ves

¹²⁵ MANN Horace, « Editorial », *The Common School Journal*, 1848.

Américain·es. L'importance de l'acculturation et du progrès industriel dans l'établissement de l'école commune publique sont au cœur de cet éditorial.

Effectivement, comme ce chapitre le montrera, l'éducation publique, telle que conçue par Thomas Mann, s'inscrit à la conjonction de processus historiques qui se croisent au milieu du XIX^e siècle. L'école publique se développe à l'aune du développement de l'État fédéral, de la reconfiguration de l'identité nationale états-unienne autour de la guerre de Sécession, de la colonisation des territoires de l'Ouest et de la recomposition démographique impulsée par les vagues d'immigrations et enfin, de l'industrialisation. Le mouvement pour la *common school*¹²⁶ s'inscrit dans un moment de réforme sociale et grâce à des figures titulaires telles que Horace Mann. Ce dernier ambitionne de créer des *common schools* c'est-à-dire des écoles publiques gratuites financées par les gouvernements fédéraux et fédérées¹²⁷ à travers tout le territoire états-unien en expansion. L'école et son financement¹²⁸ sont jusqu'alors une prérogative des assemblées d'État¹²⁹, combiné à des financements locaux, ce qui produit une très grande inégalité d'accès à l'éducation selon les lieux et une diversité des contenus enseignés, que le mouvement pour la *common school* cherche à unifier.

La guerre de Sécession (1861-1865) est une période charnière de redéfinition du gouvernement fédéral, comme en témoignent les politiques de centralisation menées pendant les présidences d'Abraham Lincoln (1860-1865) puis dans une moindre mesure, celle Andrew Johnson (1865-1869). En 1862, le *Morrill-Grant Act* constitue la première loi de financement fédéral de l'éducation qui attribue à chaque État des territoires pour la construction d'universités publiques. Avec le *Homestead Act*, le *Morrill-Grant Act* est une des lois fédérales qui marque l'accélération de la colonisation des territoires de l'Ouest¹³⁰. En 1868, le gouvernement fédéral

¹²⁶ Pour une histoire complète de ce mouvement et son enracinement dans la période de la Jeune Amérique voir : KAESTLE Carl F. et FONER Eric, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society, 1780-1860*, 1st ed., New York, Hill and Wang, New York, coll. « American century series », 1983.

¹²⁷ Les États-Unis fonctionnent sur le principe du fédéralisme : c'est-à-dire que le pouvoir est réparti entre le pouvoir « fédéral », c'est-à-dire ce qui est du ressort du gouvernement central, dont le siège est à Washington D.C. et le pouvoir « fédéré », c'est-à-dire celui des États comme l'Illinois ou l'Oklahoma. Il existe un parlement fédéral (le Congrès) et des parlements fédérés (les assemblées d'État).

¹²⁸ Sur la question des financements, voir CYN A Esther, *Shortchanged: Racism, School Finance and Educational Inequality in North Carolina, 1964-1997*, thèse de doctorat, Sorbonne-Nouvelle, 2021 ; RYAN James E., *Five Miles Away, a World Apart: One City, Two Schools, and the Story of Educational Opportunity in Modern America*, Oxford, Oxford University Press, 2011.

¹²⁹ Pour une synthèse des travaux portant sur l'évolution détaillée du rôle du gouvernement fédéral dans l'éducation états-unienne, voir : NELSON Adams, « The Federal Role in American Education: A Historiographical Essay » in REESE William J. et RURY, John L. (éd.), *Rethinking the History of American Education*, 1st ed, New York, Palgrave Macmillan, 2008.

¹³⁰ Sur les origines, les modalités de déploiement et les conséquences du Morrill-Grant Act, voir : SORBER Nathan M., *Land-Grant Colleges and Popular Revolt: The Origins of the Morrill Act and the Reform of Higher Education*, Ithaca, Cornell University Press, 2018, [<https://doi.org/10.7591/9781501709739>].

états-unien se dote d'un service gouvernemental consacré à l'éducation, le *Department of Education* qui devient l'an d'après une instance moins puissante, l'*Office of Education*¹³¹. Malgré cette première tentative de centralisation, le rôle du gouvernement fédéral reste limité au niveau de l'éducation puisque l'*Office of Education* vise à étudier les écoles mais pas à les contrôler. Sudiste démocrate longtemps opposé à l'abolition de l'esclavage, Andrew Johnson est bien plus réticent au renforcement du gouvernement fédéral car celui-ci impliquerait de bouleverser radicalement les structures sociales, politiques et économiques du Sud issues du système esclavagiste¹³². Ainsi, les écoles communes sont établies comme institutions dépendantes du territoire dans lesquelles elles sont implantées pour permettre le maintien des structures sociales du Sud telles qu'elles existaient avant la guerre de Sécession.

Les objectifs de l'école publique

Pour comprendre la fabrication de la profession enseignante et ses modalités d'organisation, il faut au préalable s'intéresser à la construction diachronique des objectifs de l'école publique. On peut énumérer plusieurs objectifs du mouvement qui porte la *common school*, quoiqu'ils évoluent au cours de la période 1840-1900. Un objectif économique d'abord, puisque l'école permet d'assurer une main d'œuvre qualifiée au moment du développement industriel, scientifique et économique des États-Unis¹³³. Un objectif civique, ensuite, qui inscrit la *common school* dans les politiques réformistes et humanistes qui conçoivent l'éducation comme centrale au projet politique des États-Unis¹³⁴ ; celle d'une démocratie éclairée mais surtout unie autour des idéaux républicains, des valeurs protestantes et du capitalisme¹³⁵. Un objectif racial, enfin, à l'aune de la colonisation de l'Ouest et l'intensification des vagues d'immigrations liées aux crises politiques européennes au milieu du XIX^e siècle. À cet égard, on peut citer les politiques d'acculturation des populations Natives Américaines par le développement d'institutions scolaires tels que les pensionnats de Carlisle à partir de 1879¹³⁶. Cette dimension raciale s'illustre aussi dans les débats autour du rôle

¹³¹ Sur l'histoire de cette transition, voir le Chapitre 5 de : WARREN Donald R., *To Enforce Education: a History of the Founding Years of the United States Office of Education*, Detroit, Wayne State University Press, 1974, p. 122-150.

¹³² FONER Eric, *Reconstruction : America's Unfinished Revolution, 1863-1877*, New York, New York : HarperPerennial, 2014, p. 176-184.

¹³³ Voir l'ouvrage BOWLES Samuel et GINTIS Herbert, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, coll. « Harper Torchbooks », 1977.

¹³⁴ STEFFES Tracy Lynn, *School, Society, & State: a New Education to Govern Modern America, 1890-1940*, Chicago, University of Chicago Press, 2017, p. 165-177.

¹³⁵ KAESTLE, Carl F. et Eric FONER, *Pillars of the Republic, op. cit.*, p.10.

¹³⁶ Pour une histoire globale de ces institutions voir : ADAMS David Wallace, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Second edition, Revised and Expanded., Lawrence, University Press of Kansas, 2020. Pour une monographie sur le temps long voir la thèse de Claire Anchordoqui : ANCHORDOQUI

que doit jouer l'école pour intégrer les populations immigrées, en particulier celles qui ne sont ni protestantes ni d'Europe du Nord. Le développement d'espaces urbains très denses, où se concentrent des populations immigrées et populaires, fait émerger la peur d'une corruption morale liée à la ville, à la misère des classes ouvrières et au mélange culturel et racial¹³⁷.

La *common school* est conçue comme une solution à ces deux problèmes, puisqu'elle propose un socle culturel commun, "américain"¹³⁸, qui permet à toutes, quel que soit leur milieu d'origine, de partager une expérience commune et de s'intégrer à la société états-unienne. Dans son douzième rapport sur l'éducation en 1848, Horace Mann présente ainsi la *common school* publique et gratuite comme outil de pacification et d'unification sociale¹³⁹, qui peut faire advenir l'idéal méritocratique états-unien : "Common education ... is the great equalizer of the conditions of men, the balance wheel of the social machinery"¹⁴⁰.

Dans la réalité, de nombreuses recherches s'accordent sur le fait que la *common school* n'est jamais vraiment parvenue à faire advenir la mobilité sociale telle que rêvée par les réformateurs et que sa mise en place était, dans les faits, extrêmement inégale selon les territoires¹⁴¹. Le caractère idéalisant des premières recherches historiques publiées sur le système public d'éducation américaine a été remis en question dans les années 1968 par l'émergence d'une perspective historiographique révisionniste¹⁴² (décrite ci-après) qui n'idéalise plus l'école états-unienne mais la présente comme une institution marquée par des disparités territoriales et elle-même reproductrice d'inégalités.

Claire, *Éduquer une nation : évolution de l'enseignement de l'histoire auprès des D/N/Lakotas du Dakota du Sud, XIXe-XXIe*, thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2023. Pour le cas spécifique de l'Oklahoma voir : MCBETH Sally J., *Ethnic Identity and the Boarding School Experience of West-Central Oklahoma American Indians*, Lanham, University Press of America, 1983.

¹³⁷ PERKINSON Henry J., *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1965*, New York, Random House, 1968.

¹³⁸ L'utilisation du terme états-unien plutôt qu'américain est un parti-pris maintenu tout au long de la thèse et qui découle d'un souci de précision mais aussi de sa dimension colonialiste. Comme précisé, ici, il s'agit de l'identité politique nationale états-unienne dans un contexte de colonisation, on traduit par le mot "américain".

¹³⁹ GROEGER Cristina Viviana, *The Education Trap: Schools and the Remaking of Inequality in Boston*, Cambridge, Harvard University Press, 2021.

¹⁴⁰ CREMIN Lawrence A. (dir.), *The Republic and the School: Horace Mann on The Education of Free Men*, 10. print., New York, Teachers College Press, coll. « Classics in education », 1979, p. 84.

¹⁴¹ CREMIN LAWRENCE A., *American Education: The National Experience, 1783-1876*, Harpercollins, 1980 ; CREMIN Lawrence Arthur, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, [Repr.], New York, Vintage Books, 1990 ; KATZ Michael B., *Class, Bureaucracy, and Schools: the Illusion of Educational Change in America*, New York, Praeger, coll. « Praeger university series », 1975 ; KATZ Michael B., *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts*, New York, Teachers College Press, coll. « Reflexive history series », 2001 ; REESE William J., *Power and the Promise of School Reform: Grassroots Movements During the Progressive Era*, New York, Teachers College Press, coll. « Reflective history series », 2002.

¹⁴² Pour un exposé détaillé de ce débat historiographique sur le rôle de l'école, voir WRIGLEY Julia, *Class Politics and Public Schools*, *op. cit.*, p. 2-4.

L'école publique et les échecs de la Reconstruction

Le projet de la *common school* a été mis en place dans les décennies du sectionnalisme¹⁴³ Nord/Sud qui culmine avec la guerre de Sécession (1861-1865). Au milieu du XIX^e siècle, le Nord industrialisé est alors en voie rapide d'urbanisation alors que le Sud rural et pauvre s'industrialise lentement et inégalement. Malgré la victoire du Nord et la série d'amendements de la Constitution étendant les droits des Africain·es Américain·es, la période de la Reconstruction (1865-1877) est un échec à plusieurs égards¹⁴⁴ puisqu'elle ne remet pas en question les structures sociales *antebellum* notamment économiques du Sud. D'ailleurs, si l'école publique du Sud se développe, en partie sous pression du gouvernement fédéral, les inégalités raciales persistent et la ségrégation raciale scolaire se renforce suite à la décision *Plessy v. Ferguson*¹⁴⁵ en 1896.

Le développement de l'éducation publique au Sud sera en effet marqué par l'histoire longue du système esclavagiste et de la suprématie blanche¹⁴⁶. Le projet de la *common school*, avant la guerre de Sécession, soutient la venue de missionnaires blanc·hes évangélistes qui se rendent dans le Sud pour veiller à l'éducation morale des personnes affranchies¹⁴⁷. Or ces missionnaires se confrontent

¹⁴³ Le sectionnalisme est un processus par lequel les enjeux politiques sont territorialisés aux États-Unis, en lien avec l'abolition de l'esclavage au Nord et son maintien au Sud. La notion renvoie aussi à la compétition qui se développe entre le Nord et le Sud et qui se traduit par l'idée de deux visions des États-Unis incompatibles qui s'actualisent dans la guerre de Sécession. Sur le sectionnalisme et son rôle dans le processus de la Reconstruction voir : BARREYRE Nicolas, *Sectionnalisme et politique aux Etats-Unis: le Midwest et la Reconstruction, 1865-1877*, thèse de doctorat, EHESS, 2008.

¹⁴⁴ DUBOIS William E. B., *Black Reconstruction in America: 1860 - 1880*, 1. ed., New York, The Free Press, 1998 ; FONER Eric, *Reconstruction: America's unfinished revolution, 1863 - 1877*, Updated edition., New York, HarperPerennial, coll. « New American nation series », 2014.

¹⁴⁵ La décision de la Cour Suprême *Plessy v. Ferguson* sanctionne la constitutionnalité du système ségrégatif qui se développe dans le Sud, en explicitant que l'existence de services ségrégués pour les Noir·es et les Blanc·hes est possible tant qu'ils sont de qualité égale. Dans la réalité, la ségrégation, notamment scolaire, se traduit par des services éducatifs extrêmement inégaux du point de vue des financements pour les Blanch·es et les Noir·es

¹⁴⁶ Les institutions du Sud des États-Unis sont définies par le poids de l'histoire du système esclavagiste. Au XIX^e siècle, les décennies précédant la guerre de Sécession sont marquées par une peur accrue du pouvoir sudiste vis-à-vis de l'éducation des personnes réduites en esclavage. Depuis les rébellions de Nat Turner en 1831, de nombreuses lois interdisent l'éducation des personnes réduites en esclavage notamment les *Sunday Schools* qui sont dès lors menées de manière clandestine jusqu'en 1865. Dans *Black Reconstruction*, publié en 1935, W.E.B. Dubois estime que seuls 5% des personnes réduites en esclavage savent lire avant 1860. Pourtant, James Anderson souligne aussi à quel point l'éducation des Noir·es et son développement dans la période de la Reconstruction n'est pas le fruit seul de la largesse du gouvernement fédéral Républicain mais s'inscrit dans la continuité de formes d'auto-organisation de la communauté noire du Sud. Jacqueline Jones ou Ronald Butchart ont documenté l'existence d'écoles organisées par des enseignant·es noir·es pour des élèves noires dans le Sud et ce bien avant les Freedmen School de la période de la Reconstruction (1865-1877). Ces écoles seront ensuite progressivement intégrées au système public scolaire national quoique leur intégration raciale au Sud doit attendre le mouvement des droits civiques. Voir : ANDERSON James D., *The Education of Blacks in the South, 1860 - 1935*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1988 ; BUTCHART Ronald E., *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction: Freedmen's Education, 1862 - 1875*, Westport, Greenwood Press, coll. « Contributions in American history », 1980 ; JONES Jacqueline, *The Great Opportunity, Northern Teachers and the Georgia Freedmen, 1865-1873*, thèse de doctorat, University of Wisconsin, 1975.

¹⁴⁷ WEBBER Thomas L., *Deep Like the Rivers: Education in the Slave Quarter Community 1831 - 1865*, New York, Norton & Comp, 1978.

à des systèmes scolaires plus ou moins souterrains gérés par des communautés africaines-américaines relativement autonomes et répondant à des logiques très différentes des écoles des villes du Nord¹⁴⁸. La formalisation des systèmes scolaires provoquée par la généralisation des *common school* après la guerre de Sécession transforme ce système et augmente le nombre d'écoles dans le Sud¹⁴⁹. Pour autant, elle ne remet pas durablement en question l'inégalité d'accès à l'éducation de qualité et surtout, les inégalités de financement qui existent entre écoles blanches et noires. Dans l'Oklahoma, le coût annuel de l'éducation d'un élève blanc représente 1,3 fois celui d'un élève noir en 1913, et le double en 1930. Autrement dit, dans les États du Sud, non seulement le système Jim Crow, dans sa traduction scolaire, exclut de fait les élèves et enseignant·es noirs des écoles blanches mais il les cantonne durablement à des institutions sous-financées, illustrant tout le paradoxe du principe "separate but equal" de la décision *Plessy v. Ferguson* en 1896¹⁵⁰.

Le projet de la *common school* tente de répondre, sans succès, à la multitude de systèmes scolaires parallèles plus ou moins antagonistes qui existent à travers le territoire. L'égalisation des conditions, rêvée par Horace Mann, se heurte au fait que l'inscription géographique, urbaine ou rurale, Sud ou Nord, influe sur l'organisation, le financement et l'objectif scolaire des écoles. Un des facteurs d'explication de cette disparité, en plus de l'échec de la Reconstruction pour le Sud, est la manière dont les marchés du travail sont déterminés par l'inscription régionale¹⁵¹ qui en retour détermine les objectifs et financements scolaires.

Or, puisque les inégalités entre territoires s'intensifient pendant la période suivant celle de la Reconstruction, aussi appelée *Gilded Age* (1877-1896), il en va de même pour les financements et les conditions d'enseignement. Même au sein des territoires du Nord, la mise en place de la *common school* ne suffit pas à elle seule à compenser les inégalités qui séparent les espaces urbains des espaces ruraux. Cependant, la politique de la *common school* est un succès au moins du point de vue de l'éducation de masse, puisque près de 80% de la population était scolarisée en 1920 contre 57% en 1870. En effet, en plus des obligations des États de développer des institutions scolaires pour toutes, entre 1852 et 1918, les assemblées d'États promulguent des lois d'obligation de

¹⁴⁸ ANDERSON James D., *The Education of Blacks in the South, 1860 - 1935*, *op. cit.*

¹⁴⁹ Sur les différences régionales de la mise en place de la *common school*, voir le dernier chapitre de l'ouvrage cité précédemment : KAESTLE, Carl F. et Eric FONER, *Pillars of the Republic*, *op. cit.* p. 182-217.

¹⁵⁰ FAIRCLOUGH Adam, *A Class of their Own: Black Teachers in the Segregated South*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2007.

¹⁵¹ Pour une étude du système scolaire des centres urbains voir : TYACK David B., *The One Best System*, *op. cit.* ; CREMIN Lawrence Arthur, *The Metropolitan Experience 1876 - 1980*, New York, Harper and Row, coll. « American education / Lawrence A[rthur] Cremin », 1988.

scolarisation pour les enfants, d'abord dans le Nord et le Midwest, puis dans l'Ouest et enfin, dans le Sud des États-Unis. Même si l'éducation est de qualité inégale, elle s'est néanmoins étendue.

La centralisation de l'école en lien avec l'objectif politique

À partir de 1850, les écoles primaires et secondaires publiques se multiplient. Pour répondre aux besoins croissants en main d'œuvre, la généralisation scolaire s'accompagne d'un recrutement massif d'enseignant·es. Alors que le système éducatif public se développe, les prérogatives morales attachées à l'institution scolaire enclenchent rapidement la transformation démographique de la profession et ses modes de travail¹⁵².

La centralisation transforme la gouvernance de l'école, notamment dans les villes où il devient un système plus ascendant et bureaucratique. L'organisation des écoles et les décisions en matière d'éducation sont déléguées à des administrateurs scolaires locaux, formés à l'université, auxquels les personnels enseignants sont subordonnés. Concrètement, cela signifie que les écoles ne sont plus organisées selon des petits *wards* permettant aux communautés locales d'avoir prise sur l'institution, mais selon de plus grands ensembles administratifs à la tête desquels on retrouve une élite intellectuelle et économique d'administrateurs. Les membres élus des *wards*, les *ward trustees*, sont supplantés par des professionnels. Les *superintendents*, à la tête de cette bureaucratie, supervisent les écoles notamment leur financement¹⁵³. Le but affiché est de mettre fin aux corruptions possibles entre *ward trustees* et politiciens locaux en extrayant la gestion des écoles de l'échelle locale.

Ainsi, le projet de la *common school* s'inscrit dans une dynamique politique, sociale et territoriale du XIX^e siècle, visant à construire une école publique gratuite et unifiée pour répondre aux besoins économiques, civiques et culturels d'un pays en pleine expansion et transformation. La profession enseignante se développe dans le maillage complexe de ce phénomène. En effet l'ambition universaliste de la *common school* se heurte rapidement aux profondes inégalités raciales, territoriales et sociales qui structurent les États-Unis, notamment entre le Nord et le Sud. Si elle permet une scolarisation de masse, elle n'aboutit pas à une égalisation des conditions et contribue même à reproduire les hiérarchies sociales et raciales existantes.

¹⁵² STROBER Myra H. et LANFORD Audri Gordon, « The Feminization of Public School Teaching: Cross-Sectional Analysis, 1850-1880 », *Signs*, n° 2, vol. 11, 1986, p. 212-235.

¹⁵³ Pour une étude de ces administrateurs scolaires et une proposition de typologie, voir l'ouvrage : TYACK David et HANSOT Elisabeth, *Managers of virtue, op. cit.*, et plus particulièrement les pages 94-104.

1.2. La féminisation du métier enseignant

L'étude de la genèse du syndicalisme enseignant aux États-Unis met en lumière ses liens étroits avec la construction du modèle professionnel enseignant à la fin du XIX^e siècle, qui se développe comme un métier de femme blanche, de classe moyenne et dont les tensions autour de l'appartenance au corps de professionnel·les continue de façonner les formes actuelles de son organisation. Ce modèle est influencé, d'une part, par l'idéal politique et philosophique réformiste qui se développe depuis la *common school* exposé précédemment, et d'autre part, par un phénomène massif : la féminisation du corps enseignant.

Une féminisation rapide et déterminée régionalement

Alors que ce métier était occupé principalement par des hommes blancs, qui étaient pendant longtemps les seuls à pouvoir se former dans des universités, la massification entraîne également une féminisation du métier à partir de 1840.

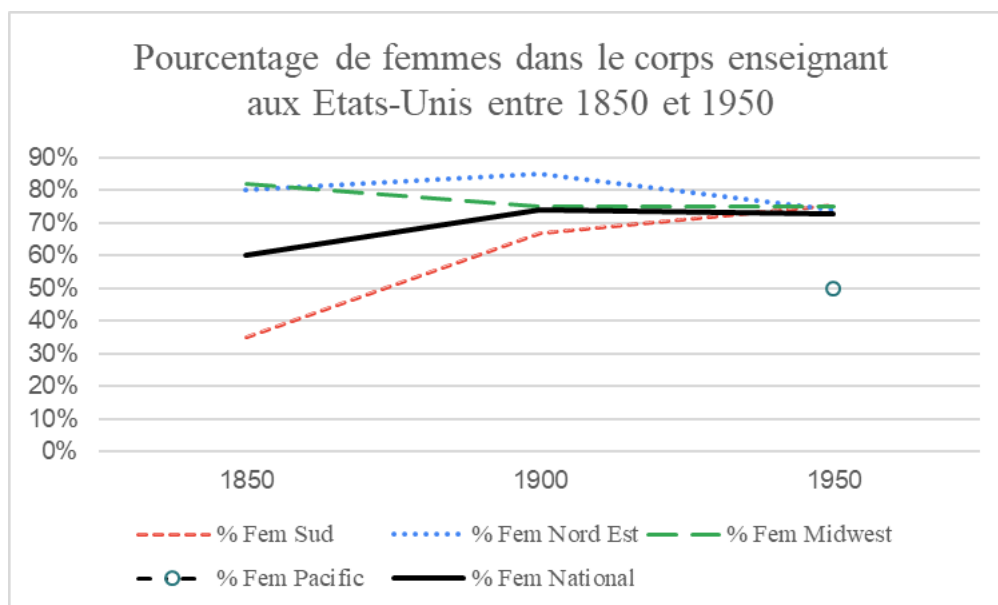


Figure 1 – Graphique représentant le taux de féminisation de la profession enseignante entre 1850 et 1950¹⁵⁴

¹⁵⁴ Ces données ont été extraites de tableaux issues de WARREN Donald (dir.), *American teachers*, op. cit. La division régionale est établie alors même qu'en 1850, l'expansion vers l'Ouest n'est pas terminée, ce qui explique l'exclusion de la région "Ouest", "Pacifique" et la non-inclusion de l'Oklahoma dans le Sud, qui obtient le statut d'État en 1907. En dépit de cet intervalle d'incertitudes, les chiffres montrent une tendance suffisamment significative pour être commentés et explicités en lien avec la littérature déjà existante sur le Sud.

La littérature ignore souvent les disparités régionales du processus de féminisation. Or le corps enseignant se féminise à des vitesses variées selon les régions. Le Sud s'illustre de nouveau par sa singularité. En effet, la féminisation est un processus qui commence bien plus tardivement dans le Sud rural¹⁵⁵, qui ne s'aligne sur les autres régions qu'au moment du New Deal. Quoique cette spécificité n'ait pas fait l'objet d'un travail de recherche spécifique, on peut citer un article de Michael Fultz qui ouvre une piste d'explication en s'intéressant à la proportion d'hommes chez les enseignant·es Africain·es Américain·es du Sud¹⁵⁶. La féminisation commence bien plus tard dans ce groupe puisqu'en 1890, ils sont présents en proportion égale par rapport à leurs collègues féminines qui ne deviennent majoritaires (83%) qu'en 1920. On a donc un phénomène qui a 50 ans de retard par rapport aux tendances du Nord. L'historien pointe un possible lien avec la précarisation du métier qui s'opère pendant cette période ; une intuition informée par la recherche sur la féminisation que je vais désormais exposer.

Les facteurs de la féminisation

La littérature historique souligne plusieurs facteurs déterminant la féminisation rapide et définitive du métier enseignant¹⁵⁷. Le principal argument avancé par les historien·nes est celui des faibles fonds attribués à l'école publique, notamment leur dépendance vis-à-vis des impôts locaux. Dès 1839, Horace Mann s'empare de la question de la rémunération plus faible des femmes et l'emploi pour promouvoir son projet de *common school* dans son rapport annuel sur l'éducation : "(...) and is it not an unpardonable waste of means, where it can possibly be avoided to employ a man, at 25\$ or 30\$ a month to teach the alphabet when it can be done much better, at half-price, by a female teacher¹⁵⁸?"

Tentant de défendre un poste de dépense important pour le gouvernement fédéral mais aussi pour les États, Mann met en avant la possibilité d'économie et de rationalité économique que permettrait la féminisation de l'activité enseignante. Il réduit une part importante de l'éducation à

¹⁵⁵ Donald R. Warren explique par des facteurs culturels le fait que les hommes étaient préférés comme enseignant·es dans ces zones rurales par rapport aux femmes. *Ibid.*

¹⁵⁶ FULTZ Michael, « "As is the Teacher, so is the School": Future Directions in the Historiography of African American Teachers », in REESE William J. et RURY, John L. (éd.), *Rethinking the History of American Education*, *op. cit.*

¹⁵⁷ Quelques sources principales sur ce sujet : MACDONALD Victoria-Maria, « The Paradox of Bureaucratization: New Views on Progressive Era Teachers and the Development of a Woman's Profession », *History of Education Quarterly*, n° 4, vol. 39, 1999, p. 427, [<https://doi.org/10.2307/369936>] ; PERLMANN Joel et MARGO Robert A., *Women's Work? American Schoolteachers, 1650-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001 ; RURY John L., *Education and Women's Work*, *op. cit.*

¹⁵⁸ MANN Horace, *Life and Works of Horace Mann*, Boston, Walker, Fuller, 1868, p. 57.

sa fonction d'alphabétisation pour justifier une politique de recrutement féminisé à rebours du modèle professionnel enseignant masculin, dominant jusqu'alors. Son raisonnement est celui qui s'applique dans d'autres secteurs à la même époque, où le recrutement de femmes est justifié par le moindre coût de leur force de travail. En raison de l'organisation genrée de l'économie¹⁵⁹, leur main-d'œuvre est rémunérée de manière significativement inférieure à celle des hommes à compétence égale, ce qui coûte moins cher aux entreprises autant qu'aux pouvoirs publics qui les embauchent. En effet, les salaires des travailleur·euses sont très peu régulés par le gouvernement fédéral jusqu'en 1933 et seulement de manière anecdotique dans les assemblées d'État. Au niveau local, les *school boards* adoptent volontiers des modes de recrutements féminisés pour des raisons également économiques. L'historienne Marjorie Murphy inscrit le phénomène de féminisation enseignante dans le mode local de financement de l'école :

The major reason for the feminization of teaching was purely economic. School boards had very little money. Some schools operated strictly out of the old sixteenth-section provision of the Northwest Ordinance of 1787 which granted to the public domain every sixteenth section of land for the purpose of building schools¹⁶⁰.

Si les financements varient d'un contexte à l'autre, un invariant persiste : les écoles sont sous-financées. Face à un mode de financement où l'État fédéral joue un rôle minoritaire, les politiques de réduction des coûts encouragent la féminisation. En retour, la féminisation du recrutement, à l'aune de la massification du système scolaire, permet de justifier des attributions déjà limitées de fonds vers le domaine de l'éducation, notamment du point de vue des sommes attribuées à la rémunération de ses enseignantes.

De manière corollaire, les administrations scolaires peinent de manière croissante à recruter des hommes après 1840, puisque ces derniers se voient proposer des opportunités plus rémunératrices dans d'autres secteurs. Dans certains territoires, comme l'Oklahoma, la féminisation renforce même les différences de salaires qui sont inexistantes en 1880 alors qu'en

¹⁵⁹ FRANKEL Noralee et DYE Nancy S., *Gender, Class, Race, and Reform in the Progressive Era*, *op. cit.* ; MAY Martha, « Bread Before Roses: American Workingmen, Labor Unions and the Family Wage » in MILKMAN Ruth (dir.), *Women, Work, and Protest: a Century of US Women's Labor History*, London, Routledge, coll. « Routledge Library Editions : Women's History », 1985.

¹⁶⁰ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 14. L'Ordonnance du Nord-Ouest (*Northwest Ordinance*) est votée en juillet 1787 par le Congrès de la Confédération, c'est-à-dire pendant la période entre la guerre d'Indépendance (1775-1782) et l'écriture puis signature de la Constitution des États-Unis (1787-1789). Les différentes sections de l'Ordonnance visent spécifiquement à préparer la colonisation des territoires à l'Ouest des 13 anciennes colonies.

1913 les femmes, désormais majoritaires dans la profession gagnent environ 20% de moins que leurs collègues masculins¹⁶¹, même si ces chiffres varient significativement d'un *county* à l'autre¹⁶².

La transformation du métier enseignant par la féminisation

Cette féminisation entraîne l'émergence progressive d'un modèle professionnel conjuguant le paradoxe d'un métier aux qualifications de professionnel·les à forte valeur symbolique, mais à la valeur économique limitée¹⁶³. Plutôt que d'adopter des codes de la masculinité en prenant en charge une profession anciennement masculine, c'est la profession qui se féminise et absorbe les codes de genre propres aux jeunes femmes blanches et de classe moyenne du XIX^e siècle. Catharine Beecher joue un rôle important dans la promotion du recrutement des femmes enseignantes dès la décennie 1840. Elle exalte la continuité entre les qualités maternelles jugées innées chez les femmes et celles requises par le métier d'enseignant¹⁶⁴. Elle soutient cette cause via ses publications et la fondation d'une école pour femmes dans le Connecticut qui reprend ces principes¹⁶⁵. La féminisation a de multiples conséquences, notamment sur le modèle professionnel enseignant. Les travaux de Nancy Hoffmann documentent le rôle joué par l'école comme structure de socialisation genrée pour les femmes, qui les encourage à la conformité et à l'obéissance d'un côté et de l'autre du pupitre. Elle ajoute que la féminisation de la profession, si elle constitue une opportunité pour les femmes, induit dans le même temps une déqualification de l'activité enseignante :

But like many victories for women, this one was contradictory and qualified, tinged with the inescapable marks of sexism. During the middle decades of the nineteenth century, women entered the profession in such great numbers that the common image of teaching as women's work resulted in its demotion to a second-rate profession. Because women themselves were viewed as subordinate to men, women's professions could not equal law, medicine, theology or even the management of education¹⁶⁶.

¹⁶¹ FARR Courtney Ann et LILES Jeffrey A., « Male Teachers, Male Roles: The Progressive Era and Education in Oklahoma », *Great Plains Quarterly*, n° 4, vol. 11, 1991, p. 234-248.

¹⁶² « Salaries of Women Teachers », *Oklahoma State Register*, 22/02/1912, p. 7.

¹⁶³ LORTIE Dan Clement, *School-Teacher: a Sociological Study*, [2nd ed.] with a new pref., Chicago, University of Chicago Press, 2002. Lortie pointe les ambiguïtés qui ont pesé sur le métier enseignant depuis son établissement. Il distingue le prestige dont jouissait le métier en l'opposant au manque de prestige subi par les enseignantes vis-à-vis de leur professionnalité. Il attribue, comme d'autres, ce paradoxe à la position subordonnée des jeunes et des femmes dans les États-Unis du XIX^e siècle.

¹⁶⁴ BEECHER Catharine Esther, *A Treatise on Domestic Economy For the Use of Young Ladies at Home and at School*, tradition, Miami, Hard Press Publishing, 2012.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ HOFFMAN Nancy (dir.), *Woman's « True » Profession: Voices from the History of Teaching*, 2nd ed., Cambridge, Harvard Education Press, 2003.

Ce paradoxe, qui se forge dès la féminisation de la profession, continue d'habiter la profession sur les périodes contemporaines autour de la tension entre genre et professionnalité. Considérer l'activité enseignante comme une profession signifie d'octroyer un statut particulièrement élevé aux enseignantes, à la fois socialement et économiquement. À cet égard, à la fin du XIX^e siècle, la féminisation semble constituer un obstacle à la *professionnalité* enseignante.

Le métier d'enseignant : une opportunité économique et politique pour les femmes ?

Un autre facteur de féminisation du métier, si on s'intéresse cette fois aux intérêts des femmes pour la profession, est la transformation de la condition féminine aux États-Unis. L'évolution du marché de l'emploi au cours du XIX^e siècle fait du métier enseignant une perspective intéressante pour les femmes¹⁶⁷. Ces avantages se déclinent sur un volet économique, intellectuel, matrimonial et politique, comme le résume Nancy Hoffman : "By the 1860s, young women (...) had a profession of their own. Their "sacred office" gave them public status, the claim to a decent income, freedom to marry only for "pure affection" and their own institutions of higher education¹⁶⁸." Sur le plan économique, cependant, cet avantage est limité par la faible rémunération qu'elles perçoivent, une réalité qui est le produit croisé des politiques fédérales et fédérées.

Bien qu'il existe localement des minimums mis en place pour le salaire des femmes et des enfants, la rémunération des femmes reste très faible, car elle n'est pas pensée comme un salaire permettant de faire vivre une famille. L'organisation patriarcale de l'activité économique, notamment le *male breadwinner model*¹⁶⁹, conçoit le salaire d'une femme comme complémentaire et surtout dispensable : puisque dans ce modèle, le mari seul doit être en mesure de subvenir aux besoins familiaux¹⁷⁰. De ce point de vue, les négociations autour de la rémunération des enseignantes constituent sur le temps long une remise en question de ce modèle en tendant vers une revendication d'un salaire de subsistance, qui leur permette l'indépendance économique¹⁷¹.

¹⁶⁷ STROBER Myra H. et TYACK David, « Why Do Women Teach and Men Manage? A Report on Research on Schools », *Signs*, n° 3, vol. 5, 1980, p. 494-503.

¹⁶⁸ HOFFMAN Nancy (dir.), *Woman's « True » Profession*, *op. cit.*

¹⁶⁹ Voir sur ces questions : LEWIS J., « The Decline of the Male Breadwinner Model: Implications for Work and Care », *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, n° 2, vol. 8, 2001, p. 152-169, [<https://doi.org/10.1093/sp/8.2.152>] ; MAY Martha, « Bread Before Roses », *op. cit.*

¹⁷⁰ Sur le genre du salaire et notamment sa construction à l'époque progressiste, voir l'ouvrage de KESSLER-HARRIS Alice, *A Woman's Wage: Historical Meanings and Social Consequences*, Updated edition., Lexington, University Press of Kentucky, 2014.

¹⁷¹ DOHERTY Robert E., « Tempest on the Hudson: The Struggle for "Equal Pay for Equal Work" in the New York City Public Schools, 1907-1911 », *History of Education Quarterly*, n° 4, vol. 19, 1979, p. 413-434, [<https://doi.org/10.2307/368052>]. Robert Doherty retrace l'histoire de la lutte des enseignantes new-yorkaises pour une égalisation des salaires enseignants et leur alliance avec les syndicats masculins.

De plus, l'accès à une profession reconnue sur le plan symbolique permet aux femmes enseignantes d'étendre leurs prétentions à la citoyenneté¹⁷² politique notamment, dans un contexte de lutte des mouvements des droits des femmes dont la pierre angulaire est le mouvement des suffragettes¹⁷³. Il leur offre aussi une certaine forme d'indépendance vis-à-vis de leur trajectoire biographique qui croise des enjeux politiques, matrimoniaux et économiques. Le recrutement en tant qu'enseignante permet un fléchissement, voire un contournement des requis matrimoniaux hétérosexuels de l'époque, puisque le mariage pouvait impliquer une perte d'autonomie entre autres économique et politique pour les femmes. À cet égard, les lois ou règles qui interdisent aux femmes mariées de devenir enseignantes ou principales en vigueur jusqu'en 1915 dans les villes (aussi appelées *marriage bars*), sont à la fois des freins et une opportunité aux carrières des femmes. En effet, l'enseignement et/ou la direction d'école peut être une manière d'échapper au mariage et ses carcans. C'est d'ailleurs ce qui poussera le président de l'Association of Men Teachers and Principals (AMTP) à New York en 1910 à s'opposer aux augmentations salariales des femmes enseignantes qu'il perçoit comme pouvant mener un certain nombre de femmes à ne pas se marier¹⁷⁴. Enfin, la transformation du métier enseignant permet le développement d'institutions d'éducation supérieure comme les écoles normales¹⁷⁵ qui leur sont réservées et qui participent également à l'extension de la citoyenneté des femmes enseignantes.

¹⁷² Dans sa thèse sur la citoyenneté industrielle des femmes à Boston, Jeanne Boiteux propose une synthèse de l'histoire du concept de "citoyenneté" à la fois comme catégorie légale mais aussi comme outil analytique employé par des chercheur·euses des sciences sociales et plus particulièrement, celles s'intéressant au poids du genre sur l'accès à la citoyenneté. En référant aux travaux de Ruth Milkman et Alice Kessler-Harris, elle étend la définition canonique de T.H Marshall de la citoyenneté aux États-Unis en insistant sur l'importance de la citoyenneté économique. En s'inspirant de cette synthèse, on comprendra la citoyenneté comme concept renvoyant à trois niveaux de participation à la vie collective : une citoyenneté politique, civique et économique. BOITEUX Jeanne, « *Un emploi digne d'une bonne citoyenne* » : la recherche de la citoyenneté économique au sein de la *Women's Educational and Industrial Union de Boston (1877-1920)*, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023.

¹⁷³ À titre d'exemple Margaret Haley était au Women's Suffrage Party of Illinois et a joué un rôle clé dans la campagne qui a permis l'obtention du droit de vote des femmes en 1913.

¹⁷⁴ DOHERTY, Robert E., « Tempest on the Hudson: The Struggle for "Equal Pay for Equal Work" in the New York City Public Schools, 1907-1911 », *op. cit.*, p. 415.

¹⁷⁵ FRASER James W., *Preparing America's Teachers: a History*, New York, Teachers College Press, 2007 ; GOODLAD John I., SODER Roger, et SIROTNIK Kenneth A. (dir.), *Places Where Teachers are Taught*, 1st ed., San Francisco, Jossey-Bass, coll. « The Jossey-Bass education series », 1990 ; GORDON Lynn D., *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven, Yale University Press, 1990.

Au début de l'ère progressiste¹⁷⁶, les enseignantes sont confrontées à un mouvement de centralisation¹⁷⁷ de l'école qui touche en premier les villes à des vitesses et des moments différents autour de la période 1890-1920, avant de s'étendre aux espaces ruraux après la Première Guerre mondiale. Plusieurs motifs concourent à la mise en place de cette réforme (voir ci-après) dont celui de lutter contre les disparités des conditions d'apprentissage entre territoires en centralisant la gestion des écoles et homogénéisant leur structure. Dans le même temps, la mise en place de cette réforme et notamment la réorganisation du travail et les transformations des relations entre administrateurs et enseignantes, font émerger les premières formes d'organisation collectives chez les enseignantes.

¹⁷⁶ La définition des bornes chronologiques de l'ère progressiste a fait l'objet de nombreuses discussions dans le champ de l'histoire des États-Unis. Un consensus veut qu'elle commence avec l'élection présidentielle de 1896 et la défaite des mouvements populistes, et se termine au moment des années 1920. Dans le cadre de cette thèse, on adopte une perspective maximaliste en la tirant jusqu'au krach de 1929, que l'on justifie par le rôle de la nébuleuse progressiste sur le développement du syndicalisme enseignant. Par ailleurs, le terme "progressiste" est une notion parapluie qui est employée pour désigner une diversité d'acteur-ices, de pratiques et de discours qui se mobilisent en réponse à l'explosion des inégalités lors du *Gilded Age* pour réformer la société états-unienne. Les progressistes sont des femmes et hommes, souvent issus de la classe moyenne et supérieure, souvent protestant-es, qui cherchent à améliorer les conditions de vie de la classe ouvrière par l'éducation, la mise au travail et l'accès au logement. Ils et elles s'engagent dans une forme de républicanisme protestant, qui passe des engagements associatifs, éducatifs et politiques. Cependant, il convient de distinguer le progressisme en tant que courant et l'éducation progressiste qui renvoie spécifiquement à une philosophie éducative qui centre la pédagogie autour de l'enfant, et qui se développe entre autres à partir des travaux de John Dewey.

Sur l'éducation progressiste voir la thèse de Alix Sébastien-Akira, publié aux PUG : SÉBASTIEN-AKIRA Alix, *L'éducation progressiste aux États-Unis: histoire, philosophie et pratiques, 1876-1919*, thèse de doctorat, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Enseignement et réformes », 2017 ; mais aussi son article : ALIX Sébastien-Akira, « En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste aux États-Unis (1960-2013) », *Histoire de l'éducation*, n° 142, 2014, p. 221-245, [<https://doi.org/10.4000/histoire-education.2968>].

Sur les débats autour de la définition du mouvement progressiste et de l'usage de l'époque progressiste comme périodisation historique, voir RODGERS Daniel T., « In Search of Progressivism », *Reviews in American History*, n° 4, vol. 10, 1982, p. 113, [<https://doi.org/10.2307/2701822>].

¹⁷⁷ URBAN Wayne J., WAGONER Jennings L. et GAITHER Milton, *American Education: a History*, Sixth edition., New York, Routledge, 2019.

2. L'émergence du diptyque syndicalisme et professionnalité (1890-1917)

Cette sous-partie revient sur l'émergence du diptyque entre syndicalisme et professionnalité, que l'historiographie a montré comme résultant d'une opposition entre administrateurs et enseignantes entre 1890 et 1917. On revisite cette période en confrontant les analyses focalisées sur les villes du Nord comme Chicago, aux formes prises par l'organisation collective des enseignant·es dans l'Oklahoma, pour révéler que cette période constitue plus globalement une reconfiguration de l'identité de classe, de race et de genre de la profession enseignante, inscrite dans des dynamiques locales.

La première organisation professionnelle des personnels de l'éducation, la National Education Association (NEA) est fondée en 1857. Il ne s'agit pas d'un syndicat à ce stade mais d'une association professionnelle visant à défendre les intérêts communs des administrateurs de l'école dont la démographie est dominée par une catégorie : les hommes, blancs, de classe moyenne et supérieure¹⁷⁸. Les transformations du corps enseignant, résultant du mouvement pour la *common school* impactent le statut, la définition du métier et la relation des enseignantes aux administrateurs et finalement, constituent le terrain fertile à l'émergence du syndicalisme enseignant.

L'organisation collective des enseignantes visant la défense des intérêts du groupe, en particulier lorsqu'elle rentre en conflit avec la direction de la NEA, s'inscrit dans un contexte de débat sur les modes légitimes d'organisation des travailleur·euses au travail. Ce débat fait écho, dans le monde de l'éducation publique, à l'émergence d'un groupe d'administrateurs à la tête des écoles à partir de 1880-1890, dont les pouvoirs étendus bouleversent les carrières enseignantes, qui permettaient auparavant aux femmes de grimper les échelons au sein d'une école jusqu'au rôle de principale. Cette réforme de la « centralisation » réorganise le travail et est à la source d'une mouvance du syndicalisme enseignant féminin qui s'organise dans un premier temps au sein de la NEA avant de s'en détacher pour participer à la fondation de l'AFT. Cette émergence est localisée d'abord dans les villes du Nord puisque dans le Sud, la question spécifique de la ségrégation scolaire qui se met en place soulève d'autres enjeux pour les enseignant·es et leurs organisations.

¹⁷⁸ L'exactitude des données disponibles pour l'époque 1857-1920 est difficile à évaluer. Néanmoins, les rapports produits par la NEA sur le système scolaire urbain à travers 467 villes en 1905 rapportent qu'au niveau du lycée, les enseignants hommes représentent 38% de personnels et 94% des principaux. À contrario, seuls 2% des enseignants de l'école élémentaire sont des hommes, tandis que 38% des principaux sont des hommes. Cette forte proportion de femmes principales d'écoles primaires s'explique par la possibilité pour les enseignants de gravir les échelons d'une école par l'expérience (et non par la formation universitaire) ; une possibilité remise en cause par la réforme de la professionnalisation.

2.1. Des modes d'organisations en question

Quelle organisation collective pour les enseignantes ?

En 1890, la principale organisation comportant des enseignant·es est la NEA. Or, la composition de l'association se transforme à mesure que l'institution scolaire se formalise et se massifie, mais aussi que les modes d'organisations professionnelles dans d'autres industries évoluent. Les débats qui découlent de ces transformations au sein de la NEA tournent principalement autour de : la question de la forme que doit prendre l'organisation collective des travailleur·euses de l'éducation (sous la forme syndicale ou non) ; la séparation (ou non) de ces collectifs selon le genre¹⁷⁹, la race¹⁸⁰ et le niveau de qualification ; l'étendue du périmètre d'action de ces organisations ; et enfin sa relation aux organisations politiques et notamment avec les partis politiques.

Ces débats nationaux, renvoient localement à des cadres hétérogènes qui ne sont pas déterminés par les seules opinions des enseignant·es ou des administrateur·ices ; ils dépendent directement des cadres juridiques, différents selon les espaces. Le cas le plus saillant, que la comparaison illustre, est celui de la ségrégation scolaire qui se renforce dans les territoires du Sud. Au sein de l'Oklahoma, qui devient un État en 1907, la ségrégation raciale dans les écoles est entérinée dès 1893 localement puis étendue en 1897 par l'assemblée d'État, alors que précédemment les écoles mêlaient élèves blanc·hes noir·es et natif·ves¹⁸¹. Les organisations enseignantes qui se développent dans l'Oklahoma au tournant du siècle sont ségréguées non par genre, comme à Chicago, mais par race sans qu'il n'existe de données précises sur le genre et/ou la race des enseignant·es¹⁸². Ainsi, les modes d'organisation et les répertoires d'actions des organisations enseignantes sont déterminés par cette ségrégation.

Les enseignant·es blanc·hes se regroupent dans l'Indian Territory Teacher Association (ITTA) fondée en 1884 ou l'Oklahoma Teacher's Association (OTA), fondée en 1889 qui finissent

¹⁷⁹ Voir par exemple l'ouvrage de Patricia Cooper qui explore le rôle du genre au sein de l'organisation de travailleur·euses d'une même industrie, celles des fabriquant·es de cigares. COOPER Patricia Ann, *Once a Cigar Maker: Men, Women, and Work Culture in American Cigar Factories, 1900-1919*, Urbana, University of Illinois Press, 1987.

¹⁸⁰ Voir par exemple le concept de "Wage of Whiteness" de Dubois, qui permet de penser toute la difficulté de créer des solidarités interraciales dans un système productif s'inscrivant dans la division raciale. DU BOIS, William E. B., *Black Reconstruction in America*, op. cit. Cette difficulté pendant les premiers moments du mouvement ouvrier a fait l'objet de plusieurs ouvrages. On peut en citer un exemple : LETWIN Daniel, *The challenge of interracial unionism: Alabama coal miners, 1878-1921*, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

¹⁸¹ RICHARDSON STRONG Evelyn, *Historical Development of the Oklahoma Association of Negro Teachers: A Study in Social Change, 1893-1958*, thèse de doctorat, University of Oklahoma, 1961, p. 49.

¹⁸² *Ibidem*.

par fusionner et s'affilier à la NEA entre 1903 et 1906. Les enseignant·es noir·es, quant à elles et eux, s'organisent dès 1893 dans ce qui devient l'Oklahoma Association of Negro Teachers (OANT) en 1907. Comme l'OTA, l'OANT est principalement dirigée par des administrateurs jusqu'en 1945 : par exemple des directeurs d'école ou des universitaires. Son objectif n'est pas de négocier les salaires enseignants, mais de développer les formations professionnelles enseignantes, faire valoir l'importance de l'éducation publique noire et d'influer sur les législations locales pour obtenir davantage de financements pour les écoles noires¹⁸³. La question des financements scolaires et des formations est liée directement à la ségrégation scolaire pour les membres de l'OANT qui s'opposent au plus faible financement de l'éducation noire, que ce soit dans les écoles dans lesquelles elles et ils enseignent ou dans lesquelles elles et ils se forment. La mise en place du système Jim Crow dans la suite immédiate de l'établissement de l'Oklahoma en 1907 constitue le contexte dans lequel l'OANT s'organise ; c'est-à-dire, un contexte où le non-respect de la ségrégation est criminalisé. À titre d'exemple, en 1909, le président de l'OTA est poursuivi en justice pour avoir invité le président de l'OANT à prendre la parole à sa convention annuelle ; illustrant la force des obstacles à la solidarité interracial enseignante dans le Sud. Donc, le syndicalisme enseignant se développe dans une diversité de contextes qui permet d'appréhender le fait que, de façon générale, l'organisation des travailleur·euses se fait dans des contextes très différents à travers le pays.

Encadré n°1 : Une organisation des travailleur·euses en débat

Les débats organisationnels, qui parcourent la NEA entre 1890 et 1920, partagent de nombreux points communs avec ceux qui opposent la fédération nationale de l'AFL (American Federation of Labor), fondé en 1886 sous l'égide de Samuel Gompers, et d'autres organisations comme les Knights of Labor¹⁸⁴, fondé en 1869 puis les Industrial Workers of the World (IWW) fondé en 1905. Les relations professionnelles sont alors peu encadrées par des éléments législatifs qui rendent d'autant plus vulnérables les travailleur·euses à la répression, qu'elles et ils soient soumis·es au pouvoir patronal ou aux pouvoirs publics. L'exemple de la Pullman Strike de 1893, largement médiatisée et où l'intervention fédérale mène à la mort treize travailleurs, laisse une marque importante sur le paysage syndical notamment de Chicago. La question des répertoires d'actions légitimes des syndicats, que ce soit la grève ou les alliances politiques mais aussi de la forme la plus favorable à la défense des intérêts de celles et ceux qu'ils représentent, travaille les organisations de manière durable.

¹⁸³ *Ibid.* p. 47.

¹⁸⁴ Certaines syndicalistes enseignantes comme Kate Kennedy à San Francisco, font d'ailleurs partie à la fois des Knights of Labor et d'organisation comme la NEA et vont enrichir les débats sur le syndicalisme enseignant à l'aune de ceux qui ont cours dans l'organisation syndicale. Voir sa nécrologie : « A Single Tax Woman. Paper Read by Leonora Beck Before the Single Tax Club of Chicago, Illinois », *The Standard*, 1891.

Les conséquences de la centralisation sur l'organisation du travail enseignant

Quoique la profession enseignante soit déjà en majorité féminine au moment de sa fondation, en tout cas au Nord, la NEA reste dominée par des administrateurs scolaires hommes jusqu'au tournant du siècle, moment où l'association est rejointe par des enseignantes plus militantes des centres urbains. Les travaux de Marjorie Murphy rapportent la manière dont les années 1890 constituent un tournant puisqu'elles voient l'émergence d'une nouvelle génération d'enseignantes portant un projet politique jugé radical et parfois féministe. Cette mouvance de syndicalisme enseignant nouvelle se forme en réaction aux réformes de centralisation qui débutent à la fin des années 1880. Celles-ci investissent l'organisation professionnelle entre autres parce qu'elle leur offre l'opportunité d'exercer leur citoyenneté politique ; une opportunité à laquelle les enseignantes ne pouvaient prétendre dans leur vie non-professionnelle à l'époque. Elles rejoignent la NEA et tentent de réformer l'organisation de l'intérieur ainsi que l'organisation collective des enseignantes dans son ensemble en s'opposant au processus de centralisation qui représente un renforcement du pouvoir des hommes administrateurs. On le verra, ces luttes ne sont pas dénuées d'enjeux de lutte des classes, en raison des différentes positions qu'occupent les administrateurs et les enseignantes du primaire dans l'espace social¹⁸⁵.

En effet, l'idéal-type de l'école centralisée s'organise selon un modèle d'organisation du travail qui émerge à la fin du XIX^e¹⁸⁶ et que l'on retrouve dans des espaces de productions où travaillent les femmes. Nancy Hoffman compare l'organisation scolaire voulue par les tenants de la centralisation à celle qui a cours dans les usines de textiles, "...with levels of male managers and a female workforce. Like the manager of the cotton mill, the school superintendent could regulate the performance of the "hands" (or teachers) and keep the product (educated children) of good quality¹⁸⁷." Loin d'un modèle d'autonomie dans le travail propre aux *craftsmanship*,¹⁸⁸ l'institution scolaire se développe au tournant du siècle en adoptant des formes d'organisations genrées où la

¹⁸⁵ WRIGLEY, Julia, *Class Politics and Public Schools*, *op. cit.*

¹⁸⁶ Pour une périodisation des différents modes d'organisation du travail voir : MONTGOMERY David, *Workers' Control in America: Studies in the History of Work, Technology, and Labor Struggles*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

¹⁸⁷ Traduit depuis HOFFMAN, Nancy (dir.), *Woman's « true » Profession*, *op. cit.*

¹⁸⁸ Le *craftsmanship* est opposé au travail ouvrier déqualifié. Il s'agit d'emplois qualifiés occupés par des hommes aux salaires plutôt élevés et qui forment les rangs de l'AFL. La qualification (*skill*) et la blancheur et la masculinité constituent pendant longtemps les deux caractéristiques majeures de l'identité de l'organisation AFL, notamment jusque dans les années 1940. FAUE Elizabeth, *Rethinking the American Labor Movement*, *op. cit.*, p. 27-29 ; DEVAULT Ileen A., « Chapter 10 "To Sit among Men" Skill, Gender and Craft Unionism in the Early American Federation of Labor », in ARNESEN Eric, GREENE Julie et LAURIE Bruce (dir.) *Labor Histories : Class, Politics, and the Working-Class Experience*, Urbana, University of Illinois Press, p. 259-283.

force de travail est féminine et le management masculin. Certain·es chercheur·euses comme Hoffman ou Julia Wrigley font le lien entre l'émergence de ce modèle de gestion, qui vise à contrôler le travail d'éducation mené par des femmes et le fait qu'elles sont jugées potentiellement faillibles et/ou douteuses dans le contexte des luttes suffragistes qui s'intensifient jusqu'en 1920¹⁸⁹. En effet, le manque d'autonomie des femmes enseignantes fait progressivement l'objet de résistances, notamment dans les villes du Nord, où celles-ci revendiquent l'enseignement comme profession et comme carrière¹⁹⁰. Dans le Sud, cette résistance féminine est peu documentée par l'historiographie et peu visible dans les archives, pour le cas d'étude dans l'Oklahoma. Cela ne signifie pas qu'elle n'existe pas, simplement qu'elle appelle à un travail de collecte d'archives supplémentaire.

Les paradoxes de cette réforme et de sa politique de classe ont fait l'objet d'une importante littérature historique qui a pris pour objet certaines villes comme Boston ou Chicago¹⁹¹. Les administrateurs scolaires assurent une continuité et un contrôle accru sur les modes d'enseignements et les contenus pédagogiques. La centralisation est aussi une actualisation des objectifs de l'école publique visant à renforcer son rôle moral et civique. Il s'agit de s'assurer que l'école, au-delà de son travail d'alphabétisation de la population, mène à bien sa mission civique qui est d'inculquer aux élèves les valeurs perçues comme profondément états-uniennes¹⁹². C'est-à-dire, des valeurs de la classe moyenne blanche d'inspiration protestante, telle que la méritocratie, la valeur travail, ou encore l'individualisme. L'objectif est d'autant plus sensible dans les centres urbains, aux premières lignes de cette réforme, qu'ils concentrent celles et ceux qui sont les plus éloigné·es de ces idéaux par leur classe et/ou leur religion et/ou leur race. À ce titre, les villes fonctionnent comme miroir grossissant des tensions de classes des États-Unis entre 1880 et 1920¹⁹³. Alix Sébastien-Akira résume cette transformation et ses paradoxes ainsi :

L'éducation progressiste américaine peut être perçue comme un mouvement pédagogique de classe constitutivement ambivalent car il vise à maintenir et consolider un certain ordre

¹⁸⁹ DUBOIS Ellen Carol, *Woman Suffrage and Women's Rights*, New York, New York University Press, 1998, p. 182.

¹⁹⁰ Entre 1870 et 1900 le nombre d'enseignant·es aux États-Unis passe de 126,822 à 450,000, WARREN, Donald (dir.), *American Teachers*, *op. cit.*, p. 23.

¹⁹¹ GROEGER Cristina Viviana, *The Education Trap*, *op. cit.* ; RURY John L., « Race, Space, and the Politics of Chicago's Public Schools: Benjamin Willis and the Tragedy of Urban Education », *History of Education Quarterly*, n° 2, vol. 39, 1999, p. 117-142, [<https://doi.org/10.2307/370035>] ; SMITH Joan K., « Progressive School Administration Ella Flagg Young and the Chicago Schools, 1905-1915 », *Journal of the Illinois State Historical Society (1908-1984)*, n° 1, vol. 73, 1980, p. 27-44 ; TYACK David et HANSOT Elisabeth, *Managers of Virtue*, *op. cit.* ; WRIGLEY Julia, *Class Politics and Public Schools*, *op. cit.*

¹⁹² Sur le rôle des organisations comme l'AFL dans le développement des tests d'alphabétisation voir COLLOMP Catherine, *Entre classe et nation: mouvement ouvrier et immigration aux États-Unis, 1880 - 1920*, Paris, Belin, coll. « Histoire et société Cultures américaines », 1998, p. 263-312.

¹⁹³ BOWLES, Samuel et Herbert GINTIS, *Schooling in Capitalist America*, *op. cit.* ; KATZ, Michael B., *The Irony of Early School Reform*, *op. cit.* ; WRIGLEY, Julia, *Class Politics and Public Schools*, *op. cit.*, p. 3.

et une certaine hiérarchie culturelle et, dans le même temps, à démocratiser, c'est-à-dire à diffuser au sein des écoles publiques les idéaux culturels des membres des classes moyenne et nantie américaines aux enfants du peuple¹⁹⁴.

En effet, les transformations menées par la réforme changent profondément la manière dont l'école prend en charge la socialisation de classe et le maintien des structures sociales états-uniennes. Si l'étude du contenu des enseignements dépasse le périmètre de cette étude, on souhaite souligner le lien entre la réorganisation du travail enseignant et les objectifs en pleine transformation de l'école. Il s'agit d'une donnée clé pour comprendre l'évolution de la professionnalité, de l'autonomie enseignante et du développement du syndicalisme enseignant dans les espaces urbains du Nord.

La CTF et la revendication féminine d'une carrière

Alors que dans l'Oklahoma, la grande majorité des organisations enseignantes restent éloignées du syndicalisme, c'est à Chicago que le syndicalisme enseignant émerge de manière significative. En effet, la fondation de la Chicago Teacher Federation (CTF) en 1897 marque l'avènement d'une organisation collective enseignante plus proche du syndicalisme que de l'association professionnelle. La CTF exclut les administrateurs et principaux d'écoles dans ses statuts après une décennie de lutte entre un groupe d'enseignantes de Chicago et les administrateurs scolaires. C'est le premier syndicat qui représente des travailleuses à col blanc du secteur public. Autour de la lutte pour le droit à une pension de retraite, la CTF rassemble un certain nombre d'enseignantes au sein d'une organisation composée en majorité de femmes enseignantes du primaire. Si l'organisation se distingue des modes précédents d'organisation collective enseignante, elle reste rattachée aux réseaux de la NEA. Les campagnes menées par la CTF lient des revendications matérielles (*bread-and-butter*) comme les pensions, les salaires, la sécurité de l'emploi, et des revendications renvoyant au statut et l'autonomie que leur octroie l'enseignement en tant que métier¹⁹⁵. L'activité enseignante n'est pas qu'un travail fait de manière temporaire, les enseignantes du CTF la revendiquent comme un métier (*occupation*) qui s'inscrit dans une carrière. On peut analyser, en creux de la revendication pour l'autonomie professionnelle, une lutte pour l'exercice de la citoyenneté politique et industrielle. C'est ce qu'illustre le discours prononcé par Margaret Haley devant le congrès de la NEA en 1904, intitulé "Why Teachers Should

¹⁹⁴ SÉBASTIEN-AKIRA, Alix, *L'éducation progressiste aux États-Unis*, *op. cit.*, p. 104.

¹⁹⁵ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 44.

Organize”. Elle affirme ainsi : “The methods as well as the objects of teachers’ organizations must be in harmony with the fundamental object of the public school in a democracy, namely to preserve and develop the democratic ideal¹⁹⁶.”

La citoyenneté industrielle et la citoyenneté politique sont au cœur du projet syndical porté par Margaret Haley. Les différentes acteur·ices de la réforme scolaire font l’objet d’une littérature à part entière qui montre qu’il s’agit d’acteurs institutionnels principalement masculins, parfois détachés de l’institution scolaire et appartenant plutôt au monde entrepreneurial (*men’s club*, politiques, administrateurs). Les enseignantes sont exclues de ces espaces de discussions qu’elles cherchent donc à rejoindre ou à remplacer par les organisations professionnelles. À une époque précédant celle où elles sont reconnues comme citoyennes capables de voter, mais où le mouvement des suffragettes bat son plein, le syndicalisme constitue un moyen pour elles de participer aux discussions politiques sur la construction de la société moderne états-unienne¹⁹⁷. Les répertoires d’actions du CTF en témoignent, notamment ceux ayant trait à la politique électorale. En effet, le CTF permet à ses membres d’influer sur la politique locale à plusieurs niveaux. Un exemple est la campagne menée par l’organisation pour forcer les grandes entreprises de Chicago à payer leurs impôts et ainsi financer les écoles entre 1899-1904¹⁹⁸. Un autre exemple est la campagne menée par le CTF pour que soit élu maire de Chicago celui qui avait jugé en faveur du CTF à l’issue de cette lutte fiscale, Edward J. Dunne¹⁹⁹. Ce militantisme témoigne aussi de la transformation de l’enseignement. Le métier est désormais revendiqué comme une véritable carrière, et non plus seulement comme un emploi transitif précédant le mariage, et comme requérant des compétences et de l’expérience. Ces deux aspects, carrière et compétences, sont à la base de la revendication d’une reconnaissance monétaire supérieure comme le rappelle Urban Wayne :

teachers organized to pursue material improvements, salaries, pensions, tenure, and other benefits and policies which helped raise teacher in the cities to the status of a career for the women who practiced it. Second, through the pursuit of salary scales and other policies, teachers sought to institutionalize experience or seniority, as the criterion of success in teaching²⁰⁰.

¹⁹⁶ HALEY Margaret A., « Why Teachers Should Organize », *The Journal of Education*, 13 (1497), vol. 60, 1904, p. 215-222.

¹⁹⁷ D’AMICO Diana, « An Uneasy Union: Women Teachers, Organized Labor, and the Contested Ideology of Profession during the Progressive Era », *Labor*, n° 3, vol. 14, 2017, p. 35-54, [<https://doi.org/10.1215/15476715-3921321>].

¹⁹⁸ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 64-67.

¹⁹⁹ TYACK, David B., *The One Best System*, *op. cit.*, p. 262-263.

²⁰⁰ URBAN, Wayne J., Jennings L. WAGONER et Milton GAITHER, *American Education*, *op. cit.*, p. 22.

À bien des égards, l'opposition entre administrateurs et enseignantes autour de ces enjeux, rejoue les contours de la lutte féministe de l'époque²⁰¹ : c'est-à-dire, autour du pouvoir politique, économique et de l'autonomie des femmes.

Le genre du salaire

Comme on l'a vu, l'embauche de femmes s'inscrit dans une stratégie de réduction des coûts du travail d'éducation publique. Pour maintenir la différence de salaire entre les hommes et les femmes, ces structures s'emploient à naturaliser des compétences dites féminines, même chez les enseignantes²⁰². Ainsi, la valeur du travail des femmes est déterminée par des dispositions innées plutôt que par des compétences acquises. Cet argument qui avait participé à la féminisation du métier dans les années 1840, veut faire obstacle en 1890 à l'introduction d'une échelle de rémunération selon les compétences, pourtant revendiquée de plus en plus par les enseignantes. Pour le dire autrement, les administrateurs mobilisent le genre des enseignantes²⁰³ pour leur refuser une augmentation salariale comme c'est le cas dans d'autres types d'industrie, et ceci en niant leurs compétences acquises par la formation ou l'expérience. Comme le rappelle Murphy : "Women school-teachers had been told that their demands for higher wages were unfeminine, that they had to perform their jobs selflessly, and that it was their feminine behavior more than their scholarly

²⁰¹ FRANKEL, Noralee et DYE Nancy S., *Gender, Class, Race, and Reform in the Progressive Era*, op. cit.

²⁰² On retrouve ces conclusions dans la monographie de Karen Leroux qui porte sur les enseignant·es migrant aux États-Unis depuis l'Argentine à la fin du XIX^e siècle. Voir LEROUX Karen, « "Money is the Only Advantage": Reconsidering the History of Gender, Labor, and Emigration among US Teachers in the Late Nineteenth Century », *International Labor and Working-Class History*, vol. 87, 2015, p. 184-212, [<https://doi.org/10.1017/S014754791400026X>].

²⁰³ Les stéréotypes de genre ont la vie longue. Dans le manuel *American Education* cité précédemment, Wayne Urban explique l'échec de la syndicalisation en masse des enseignantes (qui est en soi discutable) à rebours des recherches sur le sujet en insistant sur des considérations d'ordre dispositionnelles : "Teacher unions were largely unsuccessful in combating this and other aspects of the new order of administrative progressivism. The timidity of some women prevented their joining the unions" p. 176. On préférera dans cette recherche, les analyses de Nancy Hoffman ou de Julia Wrigley sur la manière dont le genre et la classe des femmes enseignantes sont mobilisés contre elles par les administrations scolaires, pour tuer dans l'œuf une mobilisation politique substantielle amenée par un mouvement de droit des femmes bouillonnant. Dire de cette manière que ce sont des dispositions propres aux femmes qui les empêchent de se syndiquer est un raccourci historiquement préjudiciable à plusieurs égards. La *timidity* (qu'on traduise de manière imparfaite par la retenue) est un requis social qui est imposé en requis professionnel par les administrateurs scolaires pour contrer l'organisation collective et/ou la syndicalisation des femmes. La retenue des femmes à la syndicalisation est une réponse à des campagnes antisyndicales fortes, qui mènent de nombreuses femmes syndicalistes (de la CTF) à perdre leur emploi. On pourrait déplorer plus généralement que cet ouvrage de référence sur l'histoire du système éducatif soit si imprécis sur les enjeux liés à l'organisation collective des enseignant·es, comme c'est le cas sur l'impact de la Première Guerre mondiale sur le syndicalisme. Enfin, et en ultime remarque, au-delà d'une perspective plus ou moins éclairée sur la manière dont les dynamiques de genre déterminent les comportements des individus et particulièrement, la profession enseignante, et que l'on retrouve dans cet ouvrage, cette différence historiographique renvoie à un autre débat. Celui-ci sous-tend cette fois le champ des études du mouvement ouvrier américain et mon sujet à savoir : est-ce que celui-ci est faible en raison de ses propres limites (explication endogène), ou est-ce qu'il est faible en raison des trop fortes contraintes qui ont pesé et pèsent sur les organisations syndicales et les travailleur·euses de manière plus générale (explication exogène) ? Un tel débat est au cœur des parties 2 et 3.

merit that was valued in the classroom²⁰⁴.” Même si les paies basses concernent plus particulièrement les enseignant·es noir·es et les femmes exerçant dans le primaire, il faut noter qu’à poste égal cette différence de salaire est aussi très significative dans le secondaire²⁰⁵. En 1905, une étude de la NEA faite à l’échelle nationale note que les enseignantes du lycée sont payées 69% du salaire de leurs collègues hommes²⁰⁶. L’organisation syndicale permet aux femmes enseignantes de lutter contre cette logique et de faire valoir leurs compétences comme acquises par la formation et/ou l’expérience et ainsi d’élever la profession enseignante au statut de carrière²⁰⁷.

Ainsi, cette section a montré que l’émergence du diptyque professionnalité et syndicalisme s’inscrivait dans de multiples paradoxes pour les enseignant·es. La naissance du syndicalisme enseignant est menée par des enseignantes des villes, principalement du Nord, qui sont prises par les effets croisés des mouvements de droits des femmes et du mouvement ouvrier et qui voient dans l’organisation collective et la revendication d’une carrière féminine, une manière de contester l’ordre du genre, c’est-à-dire, la domination masculine au travail. Dans le même temps, la comparaison de Chicago avec l’Oklahoma signale à quel point ces développements sont localisés géographiquement et racialement, en raison du fractionnement de la condition enseignante et qui produit une fragmentation de ses revendications.

2.2. Classe, race, genre et professionnalisation : aux origines d’un paradoxe

Cette section retrace l’émergence de la professionnalité enseignante comme stratégie adoptée par les administrateurs pour contrer le syndicalisme. Elle montre aussi la manière dont elle reconfigure la classe, la race et le genre non seulement des enseignant·es mais aussi de leur organisation collective. Cette étude de la genèse de la norme de la professionnalité est une étape nécessaire aux analyses ultérieures, puisque celle-ci se rejoue à de multiples points au cours de l’histoire du syndicalisme enseignant.

²⁰⁴ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 44.

²⁰⁵ Pour un développement plus long sur les inégalités salariales entre hommes et femmes enseignantes, voir DOHERTY, Robert E., « Tempest on the Hudson », art. cité.

²⁰⁶ *Ibid*, p. 414.

²⁰⁷ Sur le lien entre genre et l’organisation collective des enseignantes dans d’autres contextes que Chicago au début du XX^e siècle, on peut citer le travail de monographie de New York mené par PHELPS Christopher, « Why Did Teachers Organize? Feminism and Socialism in the Making of New York City Teacher Unionism », *Modern American History*, n° 2, vol. 4, 2021, p. 131-158, [<https://doi.org/10.1017/mah.2021.11>].

Comme le montrent David Tyack et Elisabeth Hansot, la centralisation (1890-1920) a donné les rênes aux administrateurs qui s'engagent dans une réforme éducative qui s'enclenche d'abord dans les villes²⁰⁸. Afin de répondre à l'engagement croissant des femmes dans des organisations professionnelles et/ou syndicales, ils proposent de professionnaliser le métier enseignant et lui redonner un statut équivalent en valeur à celui qu'il possédait avant sa féminisation. Sonia Birocheau montre la manière dont la professionnalisation est présentée comme une réponse aux injustices salariales subies par les femmes enseignantes²⁰⁹. Les administrateurs font miroiter la mise en place d'une paye au mérite qui valorise la formation et le niveau plus élevé de qualification. Cependant, la professionnalisation des enseignantes implique plus qu'une simple reconnaissance institutionnelle de l'enseignement comme carrière. Les historien·nes s'intéressant au processus montrent que la professionnalisation est une politique d'encadrement de la profession où l'octroi du statut se fait en échange d'un certain nombre d'engagements, dont un repositionnement de classe. Il est attendu, par l'administration scolaire, que les enseignantes adoptent une posture dite professionnelle, c'est-à-dire, des valeurs de classe moyenne blanche. Bien que tous les administrateurs ne fassent pas partie de la NEA, les points de tensions qui émergent entre le projet de la CTF et ceux de la NEA illustrent l'émergence d'abord locale, puis qui deviendra nationale d'une opposition entre professionnalité et *unionism*.

La résistance à la réforme de la professionnalisation

L'autonomie revendiquée par les enseignantes via l'organisation collective dans des structures comme la CTF n'est pas uniquement professionnelle mais est également politique. La "professionnalisation" vise à éradiquer des modes de sociabilités et de solidarité adoptées par les enseignantes avec les communautés qu'elles servent, particulièrement dans les centres urbains. Autrement dit, il est attendu que les enseignantes s'éloignent et se distinguent des populations immigrées et populaires des centres-villes. Cet interdit est plus ou moins fort selon les espaces. À Chicago, il est particulièrement important à la suite d'un événement en particulier : les grèves étudiantes organisées en 1902 à Chicago. Marjorie Murphy fait le lien entre l'impératif de professionnalité et ces grèves en expliquant que :

The issue of disciplining school-teachers was more than an act of revenge: school reformers hoped to isolate teachers from the community, to separate their loyalties from immediate neighborhoods, and to wean them from community concerns. The student

²⁰⁸ TYACK David et HANSOT Elisabeth, *Managers of Virtue*, *op. cit.*

²⁰⁹ BIROCHEAU Sonia, *Incarnier un modèle progressiste : la professionnalisation de l'enseignement à Chicago (1890-1930)*, *op. cit.*, p. 29-69.

strikes illustrated a profound degree of solidarity between teachers and their communities. In order to change the schools, this association had to be broken and teachers had to be made to conform to a new image of professionalism²¹⁰.

Il ne s'agit pas seulement de contrôler le travail des enseignantes mais aussi la manière dont elles peuvent participer à des actions militantes, qu'elles en soient les instigatrices ou non. Un autre élément expliquant les résistances rencontrées par la réforme est que si celle-ci promettait de récompenser les enseignant·es les plus méritant·es, elle ne change pas les dynamiques de domination masculine au sein de la profession.

Les hiérarchies genrées que l'on retrouve dans les sphères publiques et privées de la société états-unienne de l'époque se reproduisent dans les relations entre administrateurs et enseignantes. Les enjeux de classe, de race et de genre s'enchevêtrent profondément dans la question de la professionnalité. Le type de management imposé par la réforme aux enseignantes est lié certes au genre, comme on l'a vu, mais aussi lié à la manière dont l'école répond à des enjeux de classes et de race. En effet, c'est parce qu'une des tâches de l'école — l'américanisation des immigré·es de classe populaire et la création d'un socle commun culturel et politique pour les États-Unis — est si profondément politique que le contrôle du travail enseignant incombe aux hommes administrateurs, jugés plus fiables²¹¹. Enfin, les conflits entre enseignantes et administrateurs au sein de la NEA jouent ceux qui se déroulent en dehors de l'association professionnelle autour de la place des femmes.

²¹⁰ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 12.

²¹¹ TYACK, David et Elisabeth HANSOT, *Managers of Virtue*, *op. cit.*, p. 63.



Figure 2 – “Kindergarten children in Horace Mann School working on doll houses. See Bliss report”. Location: Tulsa, Oklahoma / Lewis W. Hine. 1917. Source: Library of Congress

De la CTF à l’AFT : les villes comme viviers syndicaux²¹²

La politique de réforme de l’école publique se heurte tout particulièrement aux tensions qui se jouent dans les villes, théâtre des paradoxes de l’ère progressiste. L’urbanisation extrêmement rapide entraîne une augmentation des effectifs scolaires qui fait augmenter les effectifs par classe et les besoins en financements pour les écoles. On l’a vu, malgré plusieurs tentatives de centralisation, l’éducation reste une prérogative locale notamment du point de vue des financements. Or, les crises économiques de 1893 et 1897 plongent les villes dans des récessions importantes qui mettent à mal l’éducation, à l’instar d’autres services publics. Les conditions de travail des enseignantes dépendent directement des financements locaux et de la santé économique des villes, que ce soit du point de vue de leur salaire, de l’entretien des locaux, du nombre d’élèves par classe *etc.* Des villes comme Minneapolis, Atlanta, San Francisco, New

²¹² Cette section doit beaucoup au travail effectué par l’historienne Marjorie Murphy qui a documenté l’émergence puis l’évolution de la NEA et de l’AFT à Chicago et dans d’autres territoires états-unis depuis le tournant du siècle jusqu’en 1980.

York ou Chicago voient ainsi émerger des organisations professionnelles exclusivement composées d'enseignantes du primaire qui se mobilisent dans la foulée de ces périodes de récession. Les enseignants du lycée, principalement des hommes, s'organisent dans des associations à part ou via la NEA.

Chicago : avant-garde du syndicalisme enseignant ?

En dépit de plusieurs organisations professionnelles bourgeonnant à travers un certain nombre de villes, Chicago constitue le cœur battant du syndicalisme enseignant, comme en attestent les grèves enseignantes organisées par ou avec la CTF en 1902 ou encore 1905. Les répertoires d'actions déployés par la CTF, que ce soient les grèves, les actions de lobbying ou les actions juridiques menées contre le *Board*, permettent de changer la dynamique locale et nationale du processus de syndicalisation des enseignantes du primaire. Les interruptions de travail participent notamment au processus d'affirmation et de construction du syndicalisme enseignant, empreint de conscience de classe et de genre, porté par Margaret Haley à Chicago : “As the strike escalated in intensity, the class character of the struggle emerged: teachers assumed the language of trade unionism while the proponents of centralization responded in classic management terms²¹³.”

Ce syndicalisme en cours d'émergence s'inscrit pleinement dans le mouvement de syndicalisation qui touche d'autres secteurs dans le Nord et le Midwest du pays. De même, la circulation des répertoires qui se met en place entre Chicago et d'autres villes reflète les pratiques mises en place dans d'autres secteurs de l'économie. Cette circulation s'arrête pourtant aux portes du Sud. Dans l'Oklahoma il existe de rares sources témoignant de l'existence de syndicats locaux (et non d'associations) enseignants au début du siècle, affilié à l'AFL, en 1907 à Wachita²¹⁴ et en 1915 à Oklahoma-City²¹⁵. Cependant, leur existence est éphémère, leur influence limitée par l'appareil législatif et par conséquent, probablement très faible à l'échelle de l'État²¹⁶. Le mouvement de syndicalisation s'arrête en grande partie à la porte des enseignant·es noir·es du Sud, puisqu'on a vu que ces dernier·es s'organisaient de manière indépendante des enseignant·es blanc·es, même si elles avaient parfois des liens avec la NEA, et possédaient des revendications propres en lien avec la ségrégation raciale.

²¹³ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 9.

²¹⁴ « Teachers Organize Union Pass Resolutions Endorsing Knie and Praising Secretary Harvey Lynch », *Norman Democrat Topic*, 22/03/1907.

²¹⁵ WILSON Ollie S., « State Federation Notes », *The Oklahoma Labor Unit*, 19/06/1915.

²¹⁶ *Ibid.*

La tentative de circulation des répertoires d'actions depuis Chicago vers d'autres villes passe par l'organe de publication du CTF, le *CTF Bulletin*²¹⁷. Il passe aussi par le travail de Margaret Haley et d'autres enseignantes qui vont de villes en villes pour présenter leurs actions, notamment leur campagne sur la justice fiscale, en utilisant le réseau de la NEA. Ce faisant, elles attirent des enseignantes du primaire provenant de villes du Wisconsin, du Minnesota, ou encore du Massachusetts. Cette activité s'ajoute à un travail mené au sein des organes de la NEA pour faire valoir les revendications des enseignantes du primaire dans une organisation dominée par les administrateurs. Contrairement à l'AFL, la NEA intègre des femmes dans ses instances nationales comme Ella Flagg Young²¹⁸ ou Alice Robertson qui devient la première vice-présidente de la NEA provenant de l'Oklahoma²¹⁹. Pourtant, Haley n'obtient pas de mandat national au sein de la NEA. Cela tient au fait que, malgré ses succès et son pouvoir d'influence dans le milieu enseignant, Haley est perçue comme trop radicale par la direction nationale de la NEA. Les administrateurs de la NEA cherchent à contrer le pouvoir grandissant des organisations locales d'enseignantes comme la CTF qu'ils perçoivent comme une menace à leur organisation.

Localement, la CTF parvient pourtant à trouver sa place dans les réseaux d'organisations plus syndicales que professionnelles à Chicago. Le 7 novembre 1902, au lendemain d'une des premières grèves organisées avec le concours de la CTF, l'organisation est invitée à rejoindre la Chicago Federation of Labor (CFL), affilié à l'AFL, alors mené par John Fitzpatrick jusqu'en 1919. Celui-ci s'adresse aux membres de la CFL en ces termes :

The time has come for the workingmen of Chicago to take a stand for their children's sake, and demand justice for the teachers and the children so that both may not be crushed by the power of corporate greed." He concluded by asking "the Chicago Teachers' Federation to give to the 200,000 affiliated workingmen and voters of Chicago, the right to take up the cause of the teachers and children in the only way that it can be done promptly and effectively,—that is, by affiliating and sending representatives to the Chicago Federation of Labor, with the power to act for your body, and present your wrongs and those of the children²²⁰.

²¹⁷ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 57.

²¹⁸ Un autre exemple étant Ella Flagg Young (1845-1918) qui devient principale d'école élémentaire en 1876 puis superintendante des écoles de Chicago en 1909 grâce au vote du Chicago Board of Education, avant de démissionner en 1915. Elle devient la première présidente femme élue à la tête de la NEA en 1910 avec le soutien de Margaret Haley. Son élection fait date comme une victoire des femmes et du féminisme au sein de l'organisation même si elle ne produit pas de changement structurel pour les enseignantes et les administratrices. Une suffragette et figure clé du mouvement progressiste de la ville de Chicago, elle était une disciple de Dewey. Voir SMITH, Joan K., « Progressive School Administration Ella Flagg Young and the Chicago Schools, 1905-1915 », art. cité.

²¹⁹ HUBBEL Joe, « Woman in Oklahoma Education », in THURMAN Melvena (ed.) *Women in Oklahoma: A Century of Change*, Denton, University of North Texas Libraries, coll. « The Oklahoma Series », 1982.

²²⁰ ROUSMANIERE, Kate, *City Teachers*, *op. cit.*, p. 100.

Cette reconnaissance institutionnelle dénote le poids politique grandissant de la CTF, qui cherche à obtenir plus d'influence sur la politique locale *via* l'AFL. Elle témoigne aussi d'une reconnaissance des enseignantes qui sont érigées comme représentant à la fois un groupe professionnel, mais aussi comme porte-paroles des enfants, notamment ceux des classes populaires. Cette fonction de double représentant·es est mobilisée par les organisations syndicales de manière répétée jusque dans les mobilisations de l'Oklahoma en 2018 ou celle de Chicago en 2012.

2.3. Syndicalisme enseignant et rapport de classes.

L'évolution de la relation entre la CTF et la NEA et le succès des campagnes de la CTF dans d'autres centres urbains témoigne de l'émergence de deux modes d'organisations collectives concurrentes dans le Nord : celui de l'association professionnelle et du syndicalisme. Si du point de vue des répertoires d'action, le recours à la grève tire les enseignantes de la CTF du côté du syndicalisme ouvrier, leur identité professionnelle les pousse du côté de l'association. Dans le Sud, la prépondérance des administrateurs et des universitaires au sein des organisations noires et blanches reste trop importante pour permettre cette émergence sauf exceptionnellement.

Les enseignant·es agents d'émancipation ou au service de l'ordre social ?

L'étude du syndicalisme enseignant et de ses répertoires d'action, notamment au tournant du siècle, s'inscrit dans la querelle historiographique sur le rôle de l'école par rapport à la lutte des classes : s'agit-il d'un outil de domination des classes ouvrières par la classe bourgeoise renforçant la hiérarchie sociale qui sépare l'enseignant de la communauté, ou un outil d'émancipation favorisant l'émergence d'allié·es de la classe ouvrière, doté·es de ressources précieuses ? Le rôle des enseignantes syndiquées à l'intersection de deux classes sociales et le recours de certain·es à la grève pour transformer l'école alors que d'autres s'y opposent ouvre une lecture non-binaire de l'école comme institution (re)productrice des hiérarchies sociales et comme lieu possible d'émancipation. Pour expliquer une partie des paradoxes qui traversent l'organisation collective des enseignantes, j'ai mentionné le rôle du genre combiné à l'utilité sociale du métier dans l'adoption du syndicalisme. On propose désormais un examen plus précis des caractéristiques sociologiques des enseignant·es, avec l'hypothèse que ce sont celles-ci permettent d'expliquer la manière dont elles et ils se positionnent à la jonction de ces deux mondes sociaux.

En 1911 Lotus Delta Coffman publie une étude quantitative sur les caractéristiques démographiques de la population enseignante : quoique vivement discutée par les historien·nes de l'éducation cités précédemment du point de vue de l'échantillon, l'étude montre plusieurs éléments cruciaux à la compréhension de ce phénomène²²¹. Le corps enseignant états-unien est principalement blanc²²² et de culture anglo-saxonne²²³ jusque dans les années 1910 (¾ des enseignant·es ont l'anglais comme langue maternelle). Du côté de la classe sociale, Coffman souligne une part légèrement plus grande d'enseignant·es provenant de familles à col bleus (27,7%) plutôt que de familles à cols blancs (24,6%). Ces deux catégories renvoient à des types de métier mais surtout à deux classes sociales différentes : les ouvriers non-qualifiés et la classe moyenne et/ou supérieure. Ces données montrent qu'une part assez importante d'enseignant·es sont en situation de mobilité sociale ascendante.

Ces deux aspects sont importants pour comprendre l'émergence d'une forme d'organisation syndicale, normalement réservée aux métiers ouvriers, dans un métier aussi qualifié, et la résistance des administrations scolaires à ce mode d'organisation. Ce qu'on nommera l'incongruence de classe des enseignant·es c'est à la fois leur position à cheval sur deux classes sociales, et les discours et pratiques qui y sont associés. Cette incongruence est ambivalente : elle constitue à la fois un levier d'accès à un statut social élevé par la profession, puisque les enseignant·es sont amené·es à se distinguer des classes ouvrières en se positionnant comme symbole de la classe moyenne ; et à la fois un terreau fertile à des modes d'organisation solidaires entre les deux classes, qui peuvent adopter des modes d'organisation plus ouvriers. Comme le rappelle Elsbree Willard, c'est ce deuxième point qui est au cœur des conflits entre enseignant·es et administrations scolaires dans la période progressiste : "New teachers were to have allegiance to middle-class values, which of course was one of the reasons why unionism posed such a threat to the Progressive administrators²²⁴."

²²¹ COFFMAN Lotus Delta, *The Social Composition of the Teaching Population*, New York city : Teachers college, Columbia University, 1911.

²²² Entre 1910 et 1930, la migration des Africain·es Américain·es du Sud vers le Nord et le Midwest transforme profondément les villes. Ce processus est documenté notamment dans des ouvrages tels que : GROSSMAN James R., *Land of Hope: Chicago, Black Southerners, and the Great Migration*, Chicago, University of Chicago Press, 1989 ; TROTTER Joe William (dir.), *The Great Migration in Historical Perspective: New Dimensions of Race, Class, and Gender*, Bloomington, Indiana University Press, coll. « Blacks in the diaspora », 1991.

Ce phénomène de migration impacte aussi l'école et la population enseignante des villes du Nord et du Midwest qui devient un reflet, dans la période suivant la 1ère Guerre mondiale, de la composition raciale de la ville. Voir : HOMEL Michael W., *Down from equality: Black Chicagoans and the public schools, 1920-41*, Urbana, University of Illinois Press, coll. « Blacks in the New World », 1984.

²²³ Sur les transformations de la blanchité et de la norme anglosaxonne à l'époque progressiste en lien avec les migrations européennes voir notamment l'ouvrage : JACOBSON Matthew Frye, *Whiteness of a Different Color: European immigrants and the alchemy of race*, 6. print., Cambridge, Harvard University Press, 2002.

²²⁴ WILLARD S. ELSBREE, *The American Teacher Evolution Of A Profession In A Democracy*, Woodstock, American Book Company, 1939.

Le choix de la forme syndicale plutôt que celle de l'organisation professionnelle qui se pose de manière croissante au début du XX^e siècle dans le Nord, recouvre donc des réalités bien plus profondes qu'une question de toponymie. L'association professionnelle et le syndicalisme sont deux modes d'organisation collective qui renvoient dans cet espace-ci à des types de métiers, de classe, de race et de genre différents. La division entre administrateurs de la NEA et enseignantes du primaire de la CTF s'inscrit dans cette dichotomie qui divise le personnel éducatif, mais aussi les enseignant·es selon leur genre et le type d'établissement dans lequel elles et ils exercent.

En effet, les différences de sexe, de conditions de travail et de salaire entre enseignant·es du primaire, principalement des femmes, et enseignant·es du secondaire, principalement des hommes sont autant d'obstacles à leur coopération et à la constitution d'un groupe d'intérêt commun au sein des organisations locales. Mais paradoxalement, c'est aussi ce qui permet à certaines organisations professionnelles des femmes du primaire de se constituer de manière indépendante localement et d'accoler à des enjeux corporatistes telle que l'autonomie dans le travail ou matériels (salaires, pensions) des enjeux politiques plus larges et plus radicaux que ceux portés par la NEA.

Les organisations enseignantes dans la nébuleuse des relations professionnelles : entre indépendance et affiliations

En ce sens, le projet de la CTF se fabrique de manière relativement antagoniste par rapport au projet corporatiste et apolitique revendiqué par la NEA mais aussi par rapport à l'AFL. C'est ce qui explique en partie que l'AFL, alors dirigée par Samuel Gompers (1886-1924) refuse que la CTF s'affilie à l'AFL en 1902 malgré son appartenance à la Chicago Federation of Labor (CFL). Au sein de l'AFL, John Fitzpatrick maintient les syndicats de Chicago du côté du syndicalisme politique contre la position adoptée par la direction nationale, incarnée par Samuel Gompers. Cette incompatibilité entre l'AFL et la CTF tient aussi au fait que l'AFL définit son mode d'organisation sur une valorisation des *skills*, considérées comme masculines²²⁵, contrairement à la CTF. À propos de l'AFL, l'historienne Ileen DeVault explique : "The AFL came to encode gender into their very structures. In fact, (...) the hallowed words "craft unionism" came to be read as "male" perhaps even more than they were read as "white"²²⁶.

²²⁵ D'AMICO, Diana, « An Uneasy Union », art. cité, p. 47.

²²⁶ DEVAULT, Ileen A., *United Apart: Gender and the Rise of Craft Unionism*, op. cit., p. 4.

Les tensions sont donc nombreuses. Il faut attendre la période de la Première Guerre mondiale (1914-1918) pour que les autres organisations professionnelles enseignantes de Chicago fusionnent avec la CTF et se constituent comme véritables syndicats, consommant ainsi la rupture avec la NEA. Avec d'autres syndicats locaux, notamment ceux de New York, les syndicats enseignants de Chicago participent à la fondation de l'American Federation of Teachers (AFT) qui naît en 1916. D'abord un réseau d'organisations locales, défiant la NEA, elles constituent ensemble une organisation concurrente, affiliée à l'AFL.

Comment expliquer cette décision et la distance prise avec la NEA ? Plusieurs éléments concourent à cette stratégie dont, en particulier, la répression dont sont victimes les enseignantes du CTF. La période où l'AFT est fondée est marquée par un fort revers de bâton contre le CTF et dont un des exemples les plus flagrants est l'introduction d'un *yellow-dog contract*²²⁷ à Chicago en 1915 sous le nom de Loeb Rule²²⁸. Cette loi interdit aux enseignantes de faire partie d'organisations syndicales. C'est une stratégie d'intimidation prise par les autorités de la ville afin de mettre fin à l'élan de syndicalisation et aux actions menées par la CTF. L'organisation plus formalisée, c'est-à-dire, la constitution en syndicat affilié à une fédération syndicale nationale, est la stratégie choisie par les enseignantes pour répondre aux entraves syndicales, auxquelles elles ne peuvent répondre seules. De plus, la fédération dans l'AFT et l'affiliation à l'AFL octroient aux enseignantes de Chicago une force d'influence législative et une visibilité politique supplémentaire qui favorise le déploiement du répertoire législatif-électoral, grâce aux liens construits par l'AFL avec le Parti démocrate. Cette fondation est facilitée par le fait que Gompers a enclenché un changement dans les relations de l'AFL avec la politique électorale depuis 1906²²⁹, et qu'il souhaite juguler les oppositions internes au syndicat et combattre la compétition de l'Industrial Workers of the World (IWW)²³⁰. Quoique sceptique sur la possibilité d'intégrer un syndicat de travailleur·euses du public, il promet à l'AFT une affiliation nationale en 1916²³¹.

Pour autant, ce n'est pas parce que le CTF fait partie des membres fondateurs de l'AFT que ses membres prennent la tête de l'organisation. En effet, c'est Charles Stillman, un représentant du syndicat des enseignants de lycée jugé plus modéré, le Chicago Federation of Men Teachers,

²²⁷ Un *yellow dog contract* est un contrat qui place l'interdiction de la syndicalisation comme condition d'emploi.

²²⁸ Pour une histoire détaillée de la Loeb Rule et des mobilisations qui l'ont suivies voir D'AMICO, Diana, « An Uneasy Union », art. cité, p. 41-43.

²²⁹ GREENE Julia, « "The strike at the Ballot Box": The American Federation of Labor's entrance into election politics, 1906-1909 », *Labor History*, n° 2, vol. 32, 1991, p. 165-192, [<https://doi.org/10.1080/00236569100890121>].

²³⁰ Si les retranscriptions de la convention ayant fondé l'IWW font état d'au moins un enseignant présent, A. Hanan, de Sakund, Ohio, il n'y a pas de traces permettant d'attester de la présence d'association ou de syndicats enseignants présents à ce titre. Archives consultées en ligne le 10 mars 2025 : <https://archive.iww.org/history/founding/>

²³¹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, op. cit., p. 83.

qui est élu président de la nouvelle AFT. Son élection est le résultat croisé de plusieurs éléments. D'une part, on l'a vu, la profession est divisée selon les lignes de classe de race et de genre, et les enseignants hommes du lycée ont plus de pouvoir que leurs homologues féminines. D'autre part, à ce moment-là, le CTF est aux prises avec la répression de la Loeb Rule, qui mène au licenciement de plusieurs dizaines d'enseignantes. L'AFT, si elle est fondée comme concurrente à la NEA, repose sur des bases peu solides à la fois du point de vue du nombre de membres et du point de vue de l'unité de ceux-ci. Cette instabilité est renforcée par l'accroissement de la NEA qui se met à recruter massivement chez les enseignantes. La NEA met en valeur son attachement à la professionnalité et investit les lieux de formations pour recruter des enseignantes désireuses d'assurer leur statut professionnel. Pour mettre fin au syndicalisme enseignant incarné par l'AFT, elle fait valoir son positionnement plus conservateur qui trouve une chambre de résonance dans la vague conservatrice qui débute en 1917 dans le pays.

Cette sous-partie s'est intéressée à l'émergence du diptyque syndicalisme et professionnalité entre 1890 et 1917. Quoique la première organisation professionnelle d'éducateur·ices, la NEA, soit fondée en amont de cette période, c'est pourtant au tournant du siècle qu'émergent les deux formes concurrentes d'organisation collective enseignante : le syndicalisme et la professionnalité. Les travaux de Marjorie Murphy, de Tyak, de Hansot et de Sonia Birocheau expliquent la genèse de ce diptyque par l'opposition entre administrateurs et enseignantes sur la ligne de genre et de classe, au moment des tentatives de réorganisation du travail dans les écoles. La fondation de l'AFT marque la réalisation de ce diptyque sous la forme de deux organisations concurrentes. La mise en discussion de ces travaux et du cas de Chicago, révèle que la confrontation des enseignantes à deux modes d'organisation s'inscrit dans une reconfiguration de l'identité de classe, de race et de genre de la profession enseignante, qui s'opère selon des modalités différentes selon les localités. Le syndicalisme enseignant et les répertoires d'actions qui y sont associés, comme la grève, est un phénomène urbain, inscrit dans le maillage du mouvement ouvrier des villes à l'ère progressiste qui se heurte à des contextes moins favorables, notamment dans les espaces ruraux et dans le Sud.

3. Un rendez-vous manqué du syndicalisme enseignant ? Guerre, Dépression et New Deal (1917-1945)

La période 1917-1945 constitue un rendez-vous manqué pour le syndicalisme enseignant, malgré un contexte de fortes mobilisations dans d'autres secteurs du salariat, notamment industriel. Les organisations enseignantes se heurtent à la fois aux effets du patriotisme de guerre, à une forte répression antisyndicale et à la structuration inégalitaire et racialisée du système éducatif, notamment dans le Sud. Cette période illustre un phénomène récurrent : une panique morale portant sur l'école et ses enseignant·es dans un contexte de difficultés économiques qui fragilisent les statuts enseignant·es et obstrue leur syndicalisme. De plus, pendant les années 1930, alors qu'une partie des travailleur·euses du secteur privé bénéficie d'avancées considérables grâce au New Deal, les enseignant·es restent exclu·es de cette dynamique. Les mobilisations de certaines villes comme Chicago montrent toutefois une capacité d'action collective forte, mais localisée, et peinent à s'institutionnaliser. Cette période confirme ainsi la fragmentation du champ enseignant et l'ancrage profond des lignes de classe, de race et de genre dans les possibilités d'organisation ainsi que leur vulnérabilité à l'antisindicalisme.

3.1. Le syndicalisme enseignant à l'épreuve de la répression étatique (1917-1929)

L'entrée en guerre des États-Unis dans le conflit européen en 1917 enclenche des changements importants dans les rapports de force entre les travailleur·euses, les organisations syndicales, l'État et le patronat. Certaines organisations comme l'AFL et la NEA profitent de l'opportunité offerte par la guerre pour s'affirmer comme seules organisations syndicales légitimes et patriotes par rapport à leurs concurrents ; l'IWW pour l'AFL et l'AFT pour la NEA. La répression qui s'exerce sur la partie plus du mouvement ouvrier et sur les minorités raciales et religieuses affaiblit celles-ci considérablement à partir de 1917. Cette répression est soutenue par les gouvernements républicains qui se succèdent entre 1921 et 1933 et qui mènent une politique économique de « laissez-faire » très favorable au patronat. Le Krach de 1929, puis l'élection du président démocrate Franklin D. Roosevelt, et la fabrication du New Deal est sans doute la période historique qui a fait le plus couler d'encre parmi les historien·nes du travail aux États-Unis. Le New Deal est le théâtre d'une recomposition des forces politiques, ouvrières et patronales. Elle inscrit dans la loi le rôle régulateur de l'État dans le champ des relations industrielles et crée une

forme d'État social, à rebours de ce qui faisaient les États-Unis avant 1933²³². Le New Deal est également une période d'institutionnalisation du syndicalisme, notamment via le Wagner Act de 1935 (qu'on développera par la suite). Pourtant, nombre de travailleur·euses, dont ceux du secteur public et donc les enseignant·es, échappent à cette avancée des droits. Les paragraphes suivants tentent d'explicitier pourquoi, en s'intéressant à la période qui précède le Krach de 1929 et qui est déterminante pour comprendre le New Deal.

Le patriotisme comme stratégie ? L'exemple de l'AFL et la NEA

La période de la guerre et après-guerre est un moment charnière pour l'histoire du mouvement ouvrier états-unien puisqu'il rebat les cartes des équilibres politiques et notamment ceux entre les employeurs et les employé·es. Sur le plan politique, les années de la guerre sont celles d'une panique patriotique où le public états-unien craint de manière croissante l'influence européenne de celles et ceux qu'on retrouve sous l'étiquette de « radicaux » (militant·es et/ou sympathisant·es anarchistes et socialistes) et de surcroît celles et ceux qui sont allemand·es, italien·nes, russes et/ou juif·ves²³³. Ces radicaux sont considérés comme *a priori* antipatriotiques et voués à la déstabilisation de la nation. La suspicion à l'endroit des dirigeant·es du mouvement ouvrier considéré·es comme radicaux et radicales est plus aiguë si elles et ils sont perçue·es comme étranger·es, de confession juives et/ou si elles et ils tiennent des positions pacifistes. Cette panique se traduit de manière concrète pour les organisations syndicales : l'IWW voit un certain nombre de ses représentant·es emprisonné·s²³⁴ et son nombre de membres s'écroule entre 1917 et 1920²³⁵. L'IWW était d'ailleurs une organisation qui visait à recruter tous les travailleur·euses dont ceux aux marges et/ou exclues des organisations syndicales les étranger·es et les Africain·es Américain·es,

²³² COWIE Jefferson et SALVATORE Nick, « The Long Exception: Rethinking the Place of the New Deal in American History », *International Labor and Working-Class History*, n° 1, vol. 74, 2008, p. 3-32, [<https://doi.org/10.1017/S0147547908000112>].

²³³ Cette suspicion précède la période de la Première Guerre mondiale, comme en témoigne la série de législations anti-anarchistes et anti-immigration suivant l'assassinat du président William McKinley en 1901 comme l'*Immigration Act* en 1903.

Pour plus de détail sur la «*First Red Scare*» de la Première Guerre mondiale et son caractère plus particulièrement anti-communiste, voir le travail de Murray Robert : MURRAY Robert K., *Red Scare: A Study in National Hysteria, 1919-1920*, NED-New edition., Minneapolis, University of Minnesota Press, 1955 ; FONER Philip S., *History of the Labor Movement in the United States. Vol. 4, The Industrial Workers of the World, 1905-1917*, New York International Publisher, coll. « New world paperbacks », 1997.

²³⁴ Voir MCCARTIN Joseph A., *Labor's Great War: The Struggle for Industrial Democracy and the Origins of Modern American Labor Relations, 1912-1921*, Chapel Hill, University of North Carolina Press Books, 2017 ; DUBOFSKY Melvyn, *We Shall be All*, op. cit.

²³⁵ *Ibid.*

notamment dans l'Ouest du pays²³⁶, qui ne disposaient et/ou n'usaient pas du droit de vote. L'organisation offrait à ces populations une forme de citoyenneté industrielle dans un contexte politique de plus en plus xénophobe et raciste, sans pour autant se montrer favorable aux stratégies d'alliances politiques que formait par exemple l'AFL avec le Parti démocrate²³⁷. La période de la guerre renforce l'antagonisme des deux organisations (AFL et IWW) qui s'opposent non seulement sur la guerre, mais aussi sur leurs visions du syndicalisme, de la race et de la classe.

La NEA tire profit du contexte patriotique de la guerre puisqu'elle adopte une position favorable à l'entrée en guerre comme l'AFL et s'attache à participer à sa préparation dès 1916. Cette stratégie ne découle pas seulement d'un positionnement idéologique par rapport à la guerre. Il s'agit aussi de saisir des opportunités matérielles et/ou symboliques pour l'organisation :

Suddenly the war effort gave a language to the NEA by which it could incorporate the teachers' grievances within a new professional drive. One cartoon appearing in the NEA Research Bulletin entitled "Uncle Sam Ensures America's Future," seemed to assure teachers that rising costs of education would be met and that the federal government would somehow solve the problems for corporate America²³⁸.

Allant encore plus loin que la NEA, l'AFL de Samuel Gompers se positionne non seulement comme favorable à la guerre mais surtout comme allié du gouvernement dans la préparation à l'entrée en guerre²³⁹. Elle s'engage à ne pas faire grève pendant la durée de la guerre par patriotisme, ce qui lui confère une légitimité croissante auprès des pouvoirs publics²⁴⁰ et lui permet de se distinguer de l'IWW comme seule organisation patriotique.

²³⁶ Si Daniel Guérin laisse entendre que les Wobblies de l'Ouest sont prédisposés à l'inscription dans l'anarchosyndicalisme par leur isolement géographique, dans un effort peu sociologique d'explication, on peut avancer que ce sont plutôt les processus d'exclusion de la politique électorale par leur statut d'étranger qui a tendu à les éloigner des formes de syndicalisme plus institutionnalisées. GUÉRIN Daniel, *Le Mouvement ouvrier aux États-Unis: de 1866 à nos jours*, Paris, Maspero, 1977.

²³⁷ COLLOMP Catherine, *Entre classe et nation*, *op. cit.*, p. 98 ; FAUE Elizabeth, *Rethinking the American labor movement*, *op. cit.* p. 58.

²³⁸ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 91.

²³⁹ Cette position de la direction nationale n'empêche pas des dissidences locales. Par exemple, John Fitzpatrick, président de la Chicago Federation of Labor, mentionné précédemment, s'oppose à l'entrée en guerre du pays et à la position prise par Gompers. LITTLEWOOD Thomas B., *Soldiers Back Home: The American Legion in Illinois, 1919-1939*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2004, p. 9.

²⁴⁰ "Between January 1917 and January 1919, AFL membership rose by almost a million—from 2,371,434 to 3,260,168", FONER, Philip S., *History of the Labor Movement in the United States. Vol. 1: From Colonial Times to the Founding of the American Federation of Labor*, 5. printing, n° 376, New York, International Publisher, coll. New world paperbacks, 1975, p. 339.

Bien que l'AFL se soit positionnée comme alliée du gouvernement de Wilson dans le cadre de la Première Guerre mondiale, notamment via le *no strike pledge*, c'est-à-dire, la promesse de ne pas faire grève pendant le conflit, cela n'empêche pas que la fédération comptait un certain nombre d'organisations pacifistes comme l'AFT, qui considérait que la guerre était motivée par des intérêts industriels et capitalistes et se ferait au détriment de la classe ouvrière. La stratégie belligérante de Gompers a permis de repositionner l'AFL comme partenaire légitime et respectable des pouvoirs publics états-uniens (le gouvernement fédéral et les gouvernements des États) et miner ainsi la légitimité de ses adversaires tels que l'IWW et les communistes.

L'AFL contre l'AFT ? Des luttes internes sur la nature et le genre du syndicalisme enseignant

Les conséquences de la guerre sur la très jeune AFT sont plus complexes : la base de l'organisation est hétérogène et comporte un certain nombre d'éléments pacifistes, pour certaines affiliées au *Socialist Party of America* (SPA) comme Florence Hanson de Chicago. Par conséquent l'organisation est perçue comme radicale. Dans le même temps, son affiliation à l'AFL la place plutôt du côté des organisations perçues comme patriotiques par le public et l'administration démocrate Wilson (1913-1921).

L'année 1917 est un moment de reconfiguration : l'élection de Charles Stillman comme président de l'AFT en 1917 mène à l'exclusion de fait des enseignantes du primaire de la CTF et de sa dirigeante Margaret Haley qui fait baisser les effectifs. Charles Stillman se range sur la position pro-guerre de Samuel Gompers concernant la guerre, alors même que cette position n'est pas majoritaire chez les enseignantes du primaire. De plus, Gompers et la majorité des dirigeants syndicaux cherchent à exclure les femmes du mouvement ouvrier ou du moins à les cantonner à des positions périphériques. Une large partie des travailleurs de l'AFL sont dubitatifs quant à l'intégration de travailleuses à col blanc dans leurs rangs et de leur solidarité à la cause du *trade-unionism*²⁴¹. Ainsi, dans la période d'après-guerre, la gestion des ressources distribuées par l'AFL, qui vont principalement aux permanents masculins plutôt qu'à leurs homologues féminines, témoigne d'une volonté de couper l'herbe sous le pied des militantes enseignantes. En outre, les tensions qui persistent entre l'AFL et l'AFT pendant les années 1920 témoignent du fait que l'AFL tente d'imposer des répertoires d'actions syndicaux propres à son organisation, en poussant pour l'introduction de *no-strike pledges* par exemple. L'AFL et l'AFT se confrontent aussi sur le domaine de la politique. L'AFL tente d'étouffer les velléités « radicales » au sein de l'AFT, en demandant l'exclusion de membres socialistes comme A. J. Muste²⁴² mais surtout en s'opposant au mouvement d'alliance avec des partis tiers se développant au sein de l'AFT et qu'avait illustré le soutien apporté par les enseignantes de Chicago à la candidature du syndicaliste Fitzpatrick à la mairie de Chicago en 1919²⁴³. L'AFL, dont les syndicats plus conservateurs sont en position de force, parvient à faire voter l'alliance avec les Démocrates à sa convention annuelle en 1920²⁴⁴. Cette alliance, qui remonte à 1906, est pourtant marquée par des périodes de reflux. C'est le cas en 1924 lorsque l'AFL soutient

²⁴¹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 115.

²⁴² MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 121.

²⁴³ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 108.

²⁴⁴ *Ibid.*

le candidat progressiste (ni-Républicain, ni-Démocrate) Robert M. La Follette à l'élection présidentielle, au sein d'une coalition comptant notamment syndicats, agriculteurs et le *Socialist Party of America*²⁴⁵. La défaite de La Follette enterre la stratégie de soutien à un *labor-party* du côté de la direction de l'AFL qui renoue, dans le cadre de son répertoire électoral, avec le Parti démocrate.

L'AFT est mise en difficulté par l'AFL, mais aussi par la NEA. Dans la période 1900-1930, la NEA étend son recrutement auprès d'organisations de femmes qui ne travaillent pas directement dans l'espace scolaire, mais qui s'y impliquent néanmoins pour des raisons morales et/ou religieuses et/ou politiques²⁴⁶. Tandis que la CTF comptait plus de membres que la NEA en 1902 (environ 3 700 contre 2 200), en 1925 la NEA comptait plus de 150 000 membres contre 11 000 pour l'AFT²⁴⁷. Cette évolution numérique doit beaucoup à la campagne "*100-percent*" qui vise à recruter des jeunes enseignantes débutant dans le métier. L'adhésion à la NEA est présentée par l'organisation comme un moyen de professionnalisation à l'échelle individuelle autant qu'un gage de professionnalité. Dans le contexte de la réforme scolaire qui génère des tensions entre enseignant·es et administrations, la NEA se positionne aussi du côté des institutions et non comme antagoniste à l'État et/ou aux pouvoirs locaux.

Comme dans les industries du textile ou du chemin de fer où les syndicats organisent les travailleur·euses, les personnels de l'éducation syndiqués sont menacés, licenciés et/ou punis pour leur engagement associatif, syndical²⁴⁸ et/ou politique et ce sans que l'appareil juridique et législatif n'offre aux organisations syndicales d'outils efficaces pour protéger leurs membres. Les syndicats ne sont pas reconnus, à ce stade, comme institutions véritablement légitimes. Professionnalité (incarquée par la NEA) et syndicalisme (incarné par l'AFT) sont mis dos à dos, comme deux modèles d'organisation collective antagonistes pour les enseignant·es états-unien·es. Alors que dans le même temps, l'AFL tente d'étouffer certains pans de l'AFT, avec un succès relatif, la NEA joue sur l'image « radicale » de l'AFT et de la panique morale anticomuniste des années d'après-guerre pour imposer son modèle organisationnel et recruter de nouveaux membres.

²⁴⁵ COLLOMP Catherine, *Entre classe et nation*, *op. cit.*

²⁴⁶ FENNER Mildred, *The NEA, 1892-1942*, thèse de doctorat, George Washington University, 1942.

²⁴⁷ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 99.

²⁴⁸ Comme c'est le cas à Chicago en 1916.

Des stratégies différenciées face à la first red scare : ce que produit la compétition (1918-1929)

La période de l'après-guerre voit la xénophobie et le racisme s'accroître, menant à des épisodes sanglants au Nord, à Chicago avec les révoltes raciales de 1919²⁴⁹, comme au Sud, dans l'Oklahoma, avec le massacre de Tulsa de 1921²⁵⁰. Dans le même temps²⁵¹, une multiplication des crises internes et externes au mouvement ouvrier touche particulièrement le camp dit « radical » : les échecs des grèves de 1919 à 1922, le recul du nombre de grèves, divisés par quatre entre 1919 et 1924²⁵², le schisme de 1924 de l'IWW et dans la gauche états-unienne, avec la scission entre socialistes et communistes. En plus de ces tensions, la présidence Wilson (1913-1921) puis les années 1920, voient se renforcer l'alliance des pouvoirs publics et des employeurs contre le mouvement ouvrier²⁵³. En témoigne l'adoption de lois criminalisant une partie du mouvement syndical ("*criminal syndicalism*") et qui visent à affaiblir l'IWW et la nébuleuse d'organisations (notamment communistes) qui gravitent autour d'elle. Seules les organisations jugées patriotes comme l'AFL et la NEA, parviennent à tirer leur épingle du jeu.

La NEA tire profit de la légitimité gagnée *via* son positionnement patriotique et pro-guerre, alliée à l'administration Wilson, et se positionne comme seule organisation professionnelle

²⁴⁹ Les *Race Riots* qui se déroulent pendant l'été 1919 à Chicago sont extrêmement violentes et font 23 victimes noires et 13 victimes blanches. Des milliers de familles noires perdent leur logement. Voir : TUTTLE William M., *Race Riot: Chicago in the Red Summer of 1919*, Urbana, University of Illinois Press, 1970.

²⁵⁰ Le succès du film révisionniste "Birth of a Nation" par D.W. Griffith, qui érige en héros nationaux les membres du Ku Klux Klan, en 1915 entraîne la même année la renaissance de cette organisation dans le Sud des États-Unis. Associés à d'autres organisations suprémacistes blanches, les membres du Klan multiplient les violences à l'encontre des Africain·es Américain·es pour maintenir un climat de terreur et le système Jim Crow. MACLEAN Nancy, *Behind the Mask of Chivalry: the Making of the Second Ku Klux Klan*, New York, Oxford University Press, 2023 ; Le Klan participe au Massacre de Tulsa de 1921, dans l'Oklahoma, qui est dirigé spécifiquement contre la bourgeoisie africaine-américaine du quartier de Greenwood en juin 1921. Le massacre conduit à la destruction entière du quartier et l'assassinat de nombre de ses habitant·es. Voir : *Oklahoma Commission to Study the Tulsa Race Riot of 1921, Report on Tulsa Race Riot of 1921, Createspace Independent Publishing Platform*, 28 février 2001, 188 p.

²⁵¹ Cette simultanéité n'a rien d'anecdotique pour Charisse Burden-Stelly, qui argumente que les deux phénomènes (*Red Scare* et ce qu'elle nomme la *black scare*) se développent conjointement et sur les mêmes bases au moment des années 1920. BURDEN-STELLY Charisse, *Black scare/Red Scare: Theorizing Capitalist Racism in the United States*, Chicago, University of Chicago Press, 2023.

²⁵² DUBOFSKY Melvyn, « Labor Unrest in the United States, 1906-90 », *Review (Fernand Braudel Center)*, n° 1, vol. 18, 1995, p. 131. Sur le déclin de la grève et du syndicalisme radical à cette époque voir : MONTGOMERY, David, *Workers' Control in America*, *op. cit.*

²⁵³ Pour plus de détails sur le « open-shop movement » et le rôle joué par la National Association of Manufacturers voir : GREENE Julia, « Chapter 3 Dinner-Pail Politics » in ARNESEN Eric, GREENE Julie et LAURIE Bruce (dir.) *Labor Histories : Class, Politics, and the Working Class Experience*, Urbana, University of Illinois Press, p. 71-96. Dans ce chapitre, l'historienne s'intéresse particulièrement au cas de l'Indiana pour montrer les reconfigurations politiques post-1896 et voir la manière dont syndicats et organisations patronales s'investissent dans la politique électorale à l'ère Progressiste. Pour une histoire de l'*American Plan*, voir : WAKSTEIN Allen M., « The Origins of the Open-Shop Movement, 1919-1920 », *Journal of American History*, n° 3, vol. 51, 1964, p. 460-475, [https://doi.org/10.2307/1894896].

respectable pour les enseignantes en affichant notamment son alliance avec l'American Legion²⁵⁴. Elle poursuit la campagne de recrutement massive qui lui fait considérablement gagner du terrain par rapport à l'AFT²⁵⁵. En 1922, l'Oklahoma Education Association (OEA), affiliée à la NEA depuis 1903, revendique plus de 14 000 membres, soit 99,8% des enseignant·es blanc·hes travaillant dans l'État, un record national²⁵⁶. En outre, la NEA se bureaucratise en développant l'organisation interne de l'association : elle met place un système de délégué·es (*delegates*) pour sa convention annuelle, en créant le *Department of Elementary Education* puis développe dans cette période des postes de permanent·es pour agrandir la capacité d'action de l'association.²⁵⁷ Du côté de l'AFT, la période est dure. Le syndicat est touché par le phénomène de suspicion anticomuniste qui participe à la halte significative de sa croissance jusqu'au milieu des années 1920. À Boston, une tentative d'affiliation des différentes organisations enseignantes à l'AFT en 1919 suscite de fortes réactions. Les opposants de cette affiliation condamnent les dirigeants de l'AFT en les présentant comme des « radicaux » « non-Américains » et des « rouges » (*reds*), c'est-à-dire des bolcheviques. Ceux-ci nient ces allégations et clament en retour leur « pur américanisme »²⁵⁸, conscient·es du contexte d'« hystérie nationale »²⁵⁹ et de ce qu'il peut signifier vis-à-vis de leur organisation.

Autre conséquence de ce phénomène, dans les années 1920, à l'initiative de l'American Legion²⁶⁰, de plus en plus d'États établissent des lois requérant que les enseignant·es prêtent serment de loyauté à la patrie (*loyalty oaths*) lorsqu'ils obtiennent leur certification d'enseignant. Cela fait partie du plan pour l'Américanisme auquel participe l'American Legion avec le soutien d'autres organisations comme les Daughters of the American Revolution. L'attrait pour ces lois réside occasionnellement dans le fait que ces serments permettent aux États de débloquent des fonds supplémentaires pour l'école²⁶¹. Ce n'est pas systématiquement le cas. En mai 1921, l'*American*

²⁵⁴ Sur l'action antisyndicale de l'American Legion pendant la période de l'entre-deux guerres voir : NEHLS Christopher, « The American Legion and Striking Workers During the Interwar Period », in LICHENSTEIN Nelson et SHERMER Elizabeth Tandy (dir.), *The Right and Labor in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 27-41.

²⁵⁵ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 95.

²⁵⁶ ASSOCIATED PRESS, « How Oklahoma Teachers Got Organization », *Henryetta Daily Free-Lance*, 10/04/1922, p. 4.

²⁵⁷ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 98.

²⁵⁸ *Evening Tribune*, 23 mai 1919. "Teachers Fight Unionization".

²⁵⁹ MURRAY, Robert K., *Red Scare*, *op. cit.*, 1955.

²⁶⁰ Fondée en 1919, l'*American Legion* est une organisation réunissant les vétérans des armées états-uniennes ayant combattu lors de la 1^{ère} Guerre Mondiale. Dans son ouvrage sur l'*American Legion* de l'Illinois, l'historien Thomas Littlewood montre la manière dont elle devient une organisation fondamentale du paysage politique des années 1920, notamment dans son opposition aux syndicats comme l'IWW et dans une certaine mesure, de l'AFT, et dans sa promotion de l'« américanisme ». Voir : LITTLEWOOD, Thomas B., *Soldiers Back Home*, *op. cit.*

²⁶¹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 122

Legion parvient à faire promulguer une série de lois dans l'Oklahoma qui rendent obligatoires les drapeaux des États-Unis dans les classes et les serments de loyauté à la Constitution des États-Unis et à celle de l'Oklahoma pour celles et ceux qui obtiennent leur certification d'enseignement. Enfin, une dernière loi rend possible la révocation de cette certification si l'enseignant·e se rend coupable de « paroles publiques contre le drapeau ou contre son pays »²⁶². Le périmètre de ce qui constitue une « parole publique » et ce qui se qualifie comme un discours « contre le drapeau » ou « le pays » n'est pas précisé par cette loi, laissant présager une instrumentalisation possible de cette loi contre la sécurité d'emploi des enseignant·es. La campagne menée par *l'American Legion* est efficace puisqu'en 1935, on dénombre 22 États qui ont promulgué l'obligation pour les enseignant·es à prêter serment à la patrie, malgré des oppositions locales qui ne parviennent à les empêcher que dans sept États²⁶³. À noter que contrairement à d'autres logiques, la répartition géographique de l'obligation de serments échappe en partie à la division Nord/Sud. *L'American Legion* vise particulièrement les membres de l'AFT qu'ils jugent en majorité communistes²⁶⁴, contrairement à la NEA. La seconde vague de maccarthysme au début de la guerre froide (traité dans le chapitre 2) finit de généraliser ce genre de lois qui posent la question des libertés politiques des enseignant·es et de la capacité de son employeur, l'État, à les limiter.

Ainsi, la première *Red Scare*, les contraintes juridiques et la défiance croissante à l'endroit des syndicats asphyxient la croissance de l'AFT et les possibilités d'action de ses syndicats locaux d'autant plus que certains de ses membres sont liés à des groupes socialistes. Ce contexte de vague conservatrice est mobilisé par la NEA pour recruter massivement de nouveaux membres en se positionnant comme seule organisation patriotique, contrairement à l'AFT. La direction de l'AFL participe à circonscrire les répertoires d'actions enseignants en imposant l'interdiction de grève et, sur le plan du répertoire législatif-électoral, en renforçant l'alliance avec le Parti démocrate d'abord au niveau local puis national.

3.2. Les grèves, le Sud et le New Deal (1929-1945)

Cette section traite de l'opportunité manquée du syndicalisme enseignant pendant le New Deal. Lorsque le Krach boursier de 1929 précipite les États-Unis dans une crise politique

²⁶² “Americanism Bills get O.K. ”, *The Pueblo Indicator*, 1921. (...) “Teachers found guilty of public statements against the flag or country shall have their certificates revoked.”

²⁶³ « Teachers' Loyalty Oath Bills. », *The Free Lance-Star*, 1935, p. 6.

²⁶⁴ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 138.

économique et sociale majeure, le mouvement ouvrier est donc globalement très affaibli (en état de « quiescence²⁶⁵ ») et pourtant, dans le secteur privé, les syndicats parviennent à obtenir de larges victoires. Principalement, ces victoires aboutissent à une légitimation du syndicalisme par l'État, qui favorise son développement dans le secteur privé. Les enseignant·es, comme les travailleur·euses du public, restent à la marge de ces succès pour plusieurs raisons : l'opposition du président démocrate F.D. Roosevelt au syndicalisme du secteur public, la dépendance de leur condition de travail aux financements locaux, et l'échec du New Deal à abolir le régime de travail spécifique du Sud déterminé par le système Jim Crow. Ces échecs, dont les conséquences sont particulièrement importantes pour les élèves et enseignant·es noir·es, contrastent avec l'organisation collective intense des organisations noires pendant cette période, qui investissent les espaces académiques, éditoriaux, associatifs et syndicaux.

Des enseignantes exclues du New Deal

Les années de la Grande Dépression sont celles où les syndicats du secteur privé sont parvenus à obtenir le cadre législatif le plus favorable de leur histoire avec le New Deal. Cette anomalie historique a fait l'objet de nombreuses controverses dans le champ de l'histoire ouvrière états-unienne²⁶⁶, qui se sont prolongées dans les débats autour du New Deal et de ses apports concrets vis-à-vis du syndicalisme états-unien.

Les effets de la dépression fluctuent selon les territoires. À Chicago, les retards de versement de salaire et les coupes budgétaires soulèvent une résistance qui se décline dans la rue, sous la forme notamment des *Chicago Riots* de 1931 à 1933²⁶⁷.

²⁶⁵ FAUE, Elizabeth, *Rethinking the American Labor Movement*, op. cit., p. 78.

²⁶⁶ SKOCPOL Theda, FINEGOLD Kenneth et GOLDFIELD Michael, « Explaining New Deal Labor Policy », *op. cit.*, p. 1297-1315.

²⁶⁷ Sur le rôle des syndicats industriels de Chicago dans le mouvement ouvrier national voir : COHEN Lizabeth, *Making a new deal: industrial workers in Chicago, 1919-1939*, 2nd ed., new Ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2008.



Figure 3 – “A Chicago Teachers’ Union (CTU) demonstration against Chicago banks during the Great Depression, Chicago, Illinois”. Source : Chicago Historical Society

Ces grèves et manifestations sont le théâtre d’une violence assez exceptionnelle dans l’histoire du syndicalisme enseignant : les enseignant·es de Chicago font grève, occupent les banques du centre-ville, s’opposent physiquement à la police montée²⁶⁸, voire jettent des objets sur la police²⁶⁹. Leur mobilisation est massive et compte sur le soutien d’une partie de la communauté qu’elles et ils servent, comme en témoigne la mise en grève de milliers d’élèves en avril 1933 pour le paiement de leur enseignant·es²⁷⁰. Chicago n’est pas la seule ville concernée : cette percée du répertoire d’interruption du travail enseignant s’étend au-delà de Chicago, et mène à une multiplication de menaces de grèves et de grèves entre 1933 et 1937, notamment dans l’Oklahoma. Signes de l’attrait du syndicalisme à l’époque, les effectifs syndicaux de l’AFT grandissent pendant cette décennie passant de 7 500 membres en 1934 à 32 000 en 1940²⁷¹. Néanmoins, en dépit de ces activités militantes, les enseignant·es restent exclues du New Deal.

Comme le rappelle Elizabeth Faue, un des points d’explications du succès (relatif, on y reviendra) des syndicalistes dans leur négociation du New Deal est l’organisation communautaire

²⁶⁸ « Chicago Teachers Riot With Police », *The Telegraph-Herald*, 1933.

²⁶⁹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 139.

²⁷⁰ « Pupil’s Strike; Chicago Teachers Long Unpaid », *The Southeast Missourian*, 1933.

²⁷¹ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 150.

entre travailleur·euses pauvres et immigré·es²⁷² ainsi que la formation des femmes dirigeantes syndicales, sous l'impulsion de la victoire du mouvement suffragiste. C'est le cas notamment des enseignantes dont les compétences, les réseaux et l'influence politique se développent dans le champ éducatif et électoral. Les femmes jouent un rôle clé car elles sont particulièrement actives dans les activités connexes de la grève et du mouvement ouvrier qui permettent leur organisation²⁷³.

Pourtant, paradoxalement, les femmes sont en grande partie exclues d'un certain nombre d'avancées législatives du New Deal, comme le Wagner Act de 1935 ou le Social Security Act, puisqu'elles occupent des emplois dans le secteur domestique, public, agricole et souvent à temps partiel qui ne leur octroie *pas* le statut d'*employee*²⁷⁴. De même la Dépression est une période où les enseignantes voient leurs conditions de travail se détériorer en raison des coupes budgétaires liées à la guerre puis à la crise économique²⁷⁵ et l'opinion publique s'arquer contre les syndicalistes de l'AFT suspecté·es d'anti-patriotisme. Les femmes font les frais d'un programme politique basé sur la restauration d'une dignité masculine blessée par la Dépression et le renforcement du modèle du *male breadwinner*²⁷⁶. Ces deux aspects favorisent la masculinisation des directions syndicales (dans l'enseignement et ailleurs) et le primat de la professionnalité contre le syndicalisme.

Les enseignantes font donc face au désintérêt de Roosevelt pour l'éducation, pour la condition des femmes en tant que travailleuses, de l'alliance avec les Démocrates du Sud, aux soupçons anticomunistes, mais aussi à la réticence d'une part du camp syndical vis-à-vis des droits des travailleur·euses du secteur public. L'AFL s'est plusieurs fois positionnée contre le droit de grève des enseignant·es en admettant une nature différente du travail, et donc des droits afférents à celui-ci, des travailleur·euses du public par rapport à celles et ceux du privé. Le statut particulier des travailleur·euses du public était aussi au cœur des paniques morales de la guerre qui demandaient aux enseignant·es davantage de gages de fidélités patriotiques que pour d'autres professions, comme on l'a vu avec les serments de loyauté. Dans la lignée des approches prises par ses prédécesseurs, Roosevelt et son administration (1933-1945) continuent d'inscrire l'éducation comme un enjeu financier local et non fédéral. Malgré les crises qui touchent les écoles pendant la Dépression, ils refusent d'engager des moyens fédéraux pérennes dans l'éducation publique. Seuls

²⁷² FAUE, Elizabeth, *Rethinking the American Labor Movement*, *op. cit.*, p. 85.

²⁷³ *Ibid* ; Voir le Chapitre 1 "The Other Labor Movement" de : COBBLE Dorothy Sue, *The Other Women's Movement: Workplace Justice and Social Rights in Modern America*, Princeton, Princeton University Press, 2011.

²⁷⁴ VINEL Jean-Christian, *The employee*, *op. cit.*

²⁷⁵ Sur l'impact de la Dépression sur les écoles publiques voir : TYACK David B., LOWE Robert et HANSOT Elisabeth, *Public Schools in Hard Times: The Great Depression and Recent Years*, Cambridge, Harvard University Press, 1984.

²⁷⁶ BORIS Eileen, *Making the Woman Worker: Precarious Labor and the Fight for Global Standards, 1919-2019*, New York, Oxford University Press, 2019, p. 6.

sont débloqués des fonds temporaires (*reliefs*)²⁷⁷. La question de l'inégalité raciale dans l'éducation est peu ou pas prise en charge par l'administration du New Deal. De manière plus générale, bien qu'une partie des Africain·es Américain·es aient porté leur espoir dans le programme de Roosevelt et aient construit la cause des droits civiques comme un enjeu national à partir des mobilisations des années 1930²⁷⁸, les mesures du New Deal sacrifient le Sud et donc, la cause des Noir·es.

L'organisation des enseignant·es noires pendant les années 1930 ou la création d'un espace d'indépendance ?

Il existe une asymétrie importante entre les travaux portant sur les organisations enseignantes blanches, relativement nombreuses, et ceux portant sur les organisations noires. Cette tendance est due aux biais qui ont caractérisé longtemps l'histoire de l'éducation mais aussi au peu de fonds d'archives disponibles. Cette lacune tend à s'amoinrir récemment à la faveur des recherches menées par Vanessa Siddle-Walker, Timothy Cain ou encore John Hale qui permettent d'éclairer les racines sur le temps long du développement des organisations noires autour des questions éducatives et des questions de financement de l'école, d'abord de manière indépendante de la NEA et de l'AFT.

Dans le Sud, les années 1920 et 1930 voient le renforcement de l'organisation collective des Africain·es Américain·es autour des enjeux d'inégalités scolaires liés à la ségrégation scolaire. Elle repose sur des organisations des droits civiques créées à la suite de la période de la Reconstruction, telle que la National Association of Advancement of Colored People (NAACP) fondée en 1909, qui mène non seulement des actions contre le lynchage mais aussi contre la ségrégation dans le Sud ou le National Negro Congress (NCC). Les Historically Black Colleges and Universities (HBCU) sont des lieux de formation, de rencontre et de résistance intellectuelle et politique pour la classe moyenne noire émergente. Howard University, fondée en 1867, en particulier, devient un centre de formation politique mais aussi la première institution du supérieur où un groupe d'enseignant·es, en majorité noir·es, s'affilie à l'AFT en 1918²⁷⁹. Cette affiliation est

²⁷⁷ TYACK, David B., LOWE Robert et HANSOT Elisabeth, *Public Schools in Hard Times*, *op. cit.*, p. 27-28.

²⁷⁸ Au sujet des origines du mouvement des droits civiques dans les années 1930, voir le travail de : SITKOFF Harvard, *A New Deal for Blacks: the Emergence of Civil rights as a National Issue: the Depression Decade*, Thirtieth anniversary ed., New York, Oxford University Press, 2009.

²⁷⁹ Sur la syndicalisation des enseignant·es de la Howard University voir le chapitre de : CAIN, Timothy R., ““Only organized Effort Will Find the Way Out!”. Faculty Unionization at Howard University, 1918-1950” dans GASMAN Marybeth et GEIGER Roger L., *Higher education for African Americans before the Civil Rights era, 1900-1964*, New York, Routledge, coll. « Perspectives on the history of higher education », 2017.

de courte durée, puisque le syndicat local se dissout en 1920²⁸⁰ avant d'être refondé en 1936. Dans l'Oklahoma, les liens entre la Langston University (également une HBCU, fondée en 1897) et l'OANT se renforcent pendant les années 1930, selon Evelyn Richardson Strong, avec un poids grandissant des ancien·nes étudiant·es au sein de la direction de l'organisation :

Prior to the election of F. D. Moon as president in 1929-1930, only one Langston graduate, N. J. Caesar of Shawnee, had served as head of the organization. In the decade of the 'thirties, all presidents except two were chosen from the ranks of Langston men²⁸¹.

La période du New Deal illustre la relation ambivalente qui existe entre les organisations enseignantes (AFT et NEA) et *l'intelligentsia* du mouvement des droits civiques avant même les années 1960. En témoignent les articles publiés dans la revue d'éducation *Journal of Negro Education*. Cette revue est fondée en 1932 par un enseignant de Howard University, Charles Henry Thompson. L'éditorial de sa première édition fait le constat suivant : "there are no general means of collecting and disseminating facts about educational activities among Negroes²⁸²." En mobilisant des chercheur·euses et des éducateur·ices des institutions supérieures noires (HBCU) comme Howard University, le Hampton Institute ou le Tuskegee Institute, la revue vise à documenter et analyser les conditions d'enseignement et d'apprentissage des communautés noires à travers les États-Unis. Bien que des liens persistent entre Howard University et l'AFT même après la dissolution du local 33²⁸³, le *Journal of Negro Education* est une initiative indépendante de la NEA et de l'AFT. Elle est conçue pour être un organe produit et à destination du public noir de manière autonome, comme le rappelle Thompson : "leadership in the investigation of the problems incident to the education of Negroes should be assumed to a greater extent by Negro educators²⁸⁴." D'ailleurs, la revue se veut explicitement distincte dans ses objectifs et dans ses contenus des publications des organisations professionnelles telles que la NEA ou la National Association of Teachers in Colored Schools (NATCS) fondée en 1904.

Ainsi, *Journal of Negro Education* publie et/ou relaie des recherches portant sur les écoles noires et leurs spécificités. Plus largement, la revue sert de support pour dénoncer la ségrégation scolaire dans le Sud notamment les inégalités de financement et de qualité éducative qu'elle engendre. À ce titre, elle témoigne de l'existence d'un espace distinct de discussion et d'organisation

²⁸⁰ *Ibid.* p. 118.

²⁸¹ RICHARDSON STRONG Evelyn, *Historical Development of the Oklahoma Association of Negro Teachers: A Study in Social Change, 1893-1958*, *op. cit.*.

²⁸² Cité depuis : THOMPSON, Charles Henry, « Editorial Comment: Why a Journal of Negro Education? », *The Journal of Negro Education*, n° 1, vol. 1, 1932, p. 1-4. En l'occurrence, le journal *The Crisis* du NAACP publiait des articles recensant les conditions d'enseignements des noires, ce qui sera reproché à Thompson lorsqu'il lance la revue.

²⁸³ CAIN, Timothy R., "“Only organized Effort Will Find the Way Out!”", art. cité, p. 126

²⁸⁴ THOMPSON, Charles Henry, « Editorial Comment », *op. cit.*, 1932, p. 3.

pour les éducatrices noires, en dehors des arcanes syndicales et associatives. Pendant le New Deal, les organisations enseignantes noires se mobilisent et leur réorganisation mène à la fondation de l'American Teachers Association (ATA) en 1937, sur les bases de la NATCS. L'ATA travaille de pair avec le NAACP autour des questions d'égalité salariale au niveau local et fédère des organisations locales. Les travaux récents montrent à quel point les organisations enseignantes sont actives dans les mobilisations pour les droits civiques dans les années 1930 et notamment celles qui ont trait à l'éducation et à son financement. Elles sont néanmoins entravées par les dynamiques politiques à l'œuvre du New Deal, comme en témoigne l'échec de la Harrison-Fletcher Bill, dont la campagne est menée par la NEA (voir ci-après).

Une alliance interr raciale des organisations enseignantes pour la déségrégation des financements scolaires

Murphy montre la division entre organisations enseignantes et l'échec de la Harrison-Fletcher Bill comme émanant du racisme de la NEA. Sans remettre en question cette analyse, cette thèse souhaite insister sur d'autres facteurs, d'explication tels que la division régionale du syndicalisme enseignant et du caractère local de ses combats, et l'ambiguïté de la *Liberal-Labor Coalition*, que l'on peut dater bien avant Roosevelt, mais dès les alliances nouées par l'AFL avec les Dixiecrats au début du siècle.

Face à la mauvaise volonté de Roosevelt de trouver une solution aux crises de financements de l'école publique, et poussées par l'ATA, la NEA et l'AFT forgent une alliance autour d'un projet de loi de financement de l'école publique à l'échelle fédérale, la Harrison-Fletcher Bill en 1937. Isolées politiquement, la NEA et l'AFT doivent étendre cette alliance vers d'autres acteur·ices du lobbying éducatif dont le National Association for the Advancement of Colored People (NAACP) qui attend du plan de financement qu'il s'oppose aux inégalités raciales présentes dans les écoles : 1,5 % des enfants blancs agés de 10 ans ou plus sont illettrés en 1930 contre 16,3 % chez les enfants noirs²⁸⁵. Au fondement de ces inégalités se trouve le système scolaire ségrégué du Sud où ces inégalités sont particulièrement frappantes. Si l'exemple de l'Oklahoma a été mentionné précédemment, il faut souligner que la situation est bien pire dans d'autres États du Sud : ainsi, l'Alabama dépense en moyenne 37,50 dollars par an par élève blanc·he contre 7,16 dollars par élève

²⁸⁵ THORP Willard L., *Statistical Abstract of the United States*, US Department of Commerce, Bureau of Foreign and Domestic Commerce, Washington, 1933. Statistical Abstracts of the United States, 1933, Government Printing Office, Washington D.C., 1933, p. 43.

noir·e pour l'année 1928-1929, c'est-à-dire 5 fois plus²⁸⁶. Cette différence de budget impacte les conditions d'apprentissage des élèves au niveau des effectifs par classe (voir photographie ci-dessous) et les matériels d'apprentissage comme les manuels scolaires ou les fournitures disponibles.



Figure 4 - Photographie : Sixth Grade children, Muskogee, Oklahoma, photograph by Lewis Wickes Hine, March, 1917. Source : National Archives Catalog.

Cette alliance interraciale est néanmoins fragile, d'autant plus que les objectifs affichés par la NEA sont bien en-deçà de ceux des enseignant·es noir·es et des militant·es de la NAACP²⁸⁷. À cette époque, les différentes organisations affiliées à la NEA et dans une moindre mesure l'AFT, sont elles-mêmes ségréguées et ont des relations distantes avec leurs homologues blanc·hes²⁸⁸. Même si elles sont affiliées à la NEA, leur force au sein de l'association et en dehors est faible

²⁸⁶ WOR Monroe N., « The Negro Year Book, 1914-1915 and 1931-1932 », *Tuskegee Institute*, 1933, p. 223.

²⁸⁷ THOMPSON Charles Henry, « Editorial Comment: The Harrison-Black-Fletcher Bill Makes Its Debut », *The Journal of Negro Education*, n° 2, vol. 6, 1937, p. 129-133.

²⁸⁸ Un ouvrage dédié uniquement aux organisations enseignantes noires et spécifiquement à l'ATA est celui financé par la NEA et date de 1975. PERRY Thelma D., *History of the American Teachers Association*, Washington : National Education Association, 1975.

comme en témoigne la très basse rémunération des enseignant·es noir·es par rapport à leurs collègues blanc·hes dans le Sud. En moyenne en 1928-1929, les enseignant·es noir·es gagnent 502 dollars par an contre 932 dollars pour les enseignant·es blanc·hes des treize États sudistes²⁸⁹. Du côté de l'AFT, les organisations enseignantes noires regroupent plutôt des éducateur·ices du supérieur que du secondaire ou du primaire. Ainsi, si l'AFT décide de réserver un poste de vice-présidence de l'organisation à un enseignant noir, celui-ci échoie systématiquement à des enseignant·es de Howard University²⁹⁰ donc à une élite peu représentative de la majorité des enseignant·es noir·es du primaire et secondaire dans le Sud.

L'alliance forgée à l'occasion de la Harrison-Fletcher Bill confronte la NEA et l'AFT à la question d'une prise en charge plus importante des inégalités raciales dans l'éducation et une déségrégation de leurs organisations locales. Elle se superpose à un contexte de compétition accrue entre les deux organisations liée à l'afflux d'enseignants du programme du WPA²⁹¹ (*Works Progress Administration*) au sein de l'AFT. L'alliance NEA-AFT-ATA-NAACP est traversée par les paradoxes du syndicalisme enseignant en formation, qui est non seulement très hétérogène selon les territoires, mais aussi déchirée entre d'une part, l'adoption d'une forme d'association professionnelle basée sur le plaidoyer et l'alliance avec les administrateurs, et d'autre part, un syndicalisme enseignant qui met au centre la solidarité avec d'autres types de travailleur·euses et, parfois, des répertoires d'interruption du travail comme la grève. Si on a vu que la professionnalité revendiquée par la NEA était située du point de vue de la classe, du genre et de la race, il n'en reste pas moins que la question de la ségrégation et donc, de la cause noire dépasse la dichotomie syndicalisme/professionnalité. La question du Sud et de l'égalité raciale s'inscrit de manière transversale au sein de chacune de ces conceptions. Elle confronte les enseignant·es blanc·hes à l'enjeu de la prise en charge de la spécificité du Sud et des questions de race pas seulement dans la relation enseignant·es/élèves, mais dans la société de façon générale.

Par bien des égards, l'effritement de cette coalition autour de la question de la ségrégation dans le Sud n'est pas sans rappeler les paradoxes de la coalition du New Deal telle que décrite par les chercheuses Ira Katznelson et Farhang :

We observe, first, how, regarding labor, the dominant left-right dimensional structure of American politics dividing Democrats, regardless of region, from Republicans was joined by a second dimension based on region and race. In the 1930s, union and labor market issues were arrayed primarily on the ideology-party dimension, while, in the 1940s,

²⁸⁹ WOR, Monroe N., « The Negro Year Book, 1914-1915 and 1931-1932 », art. cité.

²⁹⁰ CAIN, Timothy R., ““Only organized Effort Will Find the Way Out!”, loc. cit.

²⁹¹ Pour une histoire du WPA voir : SMITH Jason Scott, *Building New Deal Liberalism: The Political Economy of Public Works, 1933-1956*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

southern Democrats came to understand labor questions mainly as issues that concerned the durability of Jim Crow, while Republicans and non-southern Democrats continued to think and act about labor as matters of ideology and party, treating as secondary the questions that had come to obsess their colleagues from the South. Second, we can discern how, at the microlevel, these southern members, who possessed orderings of preferences in both dimensions, switched their rankings of preferences regarding questions of social class and labor²⁹².

La question du travail et du syndicalisme est un enjeu régional et indissociable du système Jim Crow, non seulement pour les travailleur·euses du secteur privé mais encore plus pour les travailleur·euses de l'éducation publique. L'alliance du New Deal, par le fait qu'elle compte des ségrégationnistes du Sud, et parce qu'elle ne répond pas aux demandes des enseignant·es, pousse un certain nombre à se tourner vers le Congress of Industrial Organizations (CIO) fondé en 1938²⁹³, à envisager d'autres alliances politiques que le Parti démocrate, notamment vers le Communist Party, comme à New York²⁹⁴.

S'il est incertain que la faiblesse de la coalition soit la raison principale de son échec, du moins illustre-t-elle la division des organisations enseignantes le long de la ligne de race²⁹⁵ et les limites de l'alliance avec le Parti démocrate. La Harrison-Fletcher Bill ne parvient pas à être adoptée, confirmant l'opposition de Roosevelt à l'intervention du gouvernement fédéral dans l'éducation et pour les inégalités raciales, particulièrement dans le Sud.

3.3. L'impossible Wagner Act des travailleur·euses du public

Encadré n°2 : Le paradoxe du New Deal : l'exclusion des employé·es du public du Wagner Act

Le New Deal est un moment de reconnaissance et de victoire législative pour les syndicats du secteur privé. Roosevelt nomme Frances Perkins comme secrétaire du travail et avec le Sénateur Wagner, ils fabriquent le cadre qui favorisera le développement syndical de l'ère New Deal. En 1933, pendant les 100 premiers jours du New Deal, Roosevelt passe le National Industrial Recovery Act (NIRA) qui sanctifie le droit des travailleur·euses à la représentation collective via son article 7 a). Cette loi est renforcée par le National Labor Relation Act (NLRA) en 1935, aussi appelée Wagner Act, qui protège les travailleur·euses contre les mesures de

²⁹² FARHANG Sean et KATZNELSON Ira, « The Southern Imposition: Congress and Labor in the New Deal and Fair Deal », *Studies in American Political Development*, n° 1, vol. 19, 2005, p. 1-30, [https://doi.org/10.1017/S0898588X05000015].

²⁹³ Sur l'histoire du CIO, et notamment ses années de formation au sein de l'AFL puis la manière dont elle se transforme en rivale de l'AFL avant de fusionner avec celle-ci voir : ZIEGER, Robert H., *The CIO, 1935 - 1955*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1995.

²⁹⁴ TAYLOR Clarence, *Reds at the blackboard*, op. cit.

²⁹⁵ THOMPSON Charles Henry, « Editorial Comment », art. cité, 1937.

représailles des employeurs. Le legs du new Deal vis-à-vis du syndicalisme est limité : d'un côté, il crée un cadre légal qui protège et légitime un certain nombre de syndicats du secteur privé dans leur rôle économique et politique. D'un autre côté, il institutionnalise le syndicalisme en limitant ses capacités d'action. De plus, de manière croissante depuis les années 1990²⁹⁶ la littérature s'intéressant au New Deal s'est attachée à montrer à quel point celui-ci a fait l'impasse sur une partie importante de la population travailleuse et notamment les minorités de genre et de race. Le Wagner Act de 1935 exclut plusieurs secteurs d'activités de la démocratie industrielle telle que conçue par le gouvernement fédéral. L'exemple le plus emblématique est sans doute le cas des travailleur·euses agricoles et domestiques qui composent la majorité de la population africaine-américaine du Sud des États-Unis. Cette exclusion se comprend à l'aune de ce qui fait la complexité de la coalition du New Deal : à savoir, l'alliance avec les Démocrates du Sud²⁹⁷. Ces dernier·es et leur électorat blanc s'opposent vivement à une remise en question des structures sociales ségréguées du Sud et en cela, les structures productives du Sud.

On l'a vu, l'arrivée au pouvoir de Roosevelt ne change pas radicalement la situation des enseignant·es, qui font grève massivement après son élection en 1933 et ce jusqu'en 1937. L'Oklahoma n'est pas en reste puisqu'en 1935 l'OTA menace l'assemblée d'État de faire grève en réponse à des mesures prises contre la crise financière qui touche les écoles, à savoir le plafonnement de la rémunération des enseignant·es à un maximum de 860 dollars quelle que soit leur expérience et/ou qualification²⁹⁸. Malgré la situation financière terrible qui touche toutes les villes, si certains syndicats locaux font grève, d'autres, comme l'AFT de Toledo dans l'Ohio restent attachées à leur opposition à la grève et au *no-strike pledge* de l'AFT²⁹⁹.

Le déploiement du répertoire d'interruption du travail par certains syndicats locaux de l'AFT rencontre une résistance importante de l'AFL³⁰⁰ mais aussi de la part du gouvernement de Roosevelt. Malgré une position prosyndicale dans le secteur privé et une politique tournée vers le développement de l'État comme employeur, via notamment le WPA, Roosevelt n'en reste pas moins opposé à la syndicalisation du secteur public. Plus particulièrement, il condamne le militantisme syndical des travailleur·euses du public. Au lendemain de la vague de grèves

²⁹⁶ DOMHOFF G. William et WEBBER Michael J., *Class and Power in the New Deal*, *op. cit.* ; KATZNELSON, Ira, *Fear Itself: the New Deal and the Origins of Our Time*, *op. cit.* ; HURET, Romain, LICHTENSTEIN, Nelson et VINEL, Jean-Christian (éd.), *Capitalism Contested: the New Deal and its Legacies*, *op. cit.* ; SKOCPOL, Theda, FINEGOLD, Kenneth et GOLDFIELD, Michael, « Explaining New Deal Labor Policy », *American Political Science Review*, vol. 84, n° 4, 1990, p. 1297-1315.

²⁹⁷ GOLDFIELD, Michael, *The Southern Key: Class, Race, and Radicalism in the 1930s and 1940*, *op. cit.* ; BILES, Roger, *The South and the New Deal*, *op. cit.*

²⁹⁸ « A Warning to Teachers. Oklahoma Tutors Are Told to Drop Any Idea of a Strike », *Lawrence Journal-World*, 1935.

²⁹⁹ « Teacher Union Plans Protest On Work Plans », *The Toledo News-Bee*, 1933, p. 14.

³⁰⁰ FEEFFER, Andrew, *Bad Faith: Teachers, Liberalism, and the Origins of McCarthyism*, First edition, New York, Empire State Editions Fordham University Press, 2019.

enseignantes qui a marqué son premier mandat, il promulgue l'interdiction de grève pour les travailleur·euses du public en 1937 :

All Government employees should realize that the process of collective bargaining, as usually understood, cannot be transplanted into the public service (...) [M]ilitant tactics have no place in the functions of any organization of Government employees. (...) [A] strike of public employees manifests nothing less than an intent on their part to prevent or obstruct the operations of Government until their demands are satisfied. Such action, looking toward the paralysis of Government by those who have sworn to support it, is unthinkable and intolerable³⁰¹.

Le discours de Roosevelt reflète l'idéologie dominante de l'époque : un·e travailleur·euse du public qui fait grève pour négocier de meilleures conditions de travail est « militant·e » et rompt avec son engagement de service public. Les avancées en matière de droit du travail sont donc limitées au secteur privé, visent particulièrement le Nord et se déroulent dans et par un bras de fer constant entre les forces travailleuses, le patronat et le gouvernement fédéral. Quoique des syndicats existent légalement et soient en droit de négocier des contrats à certains endroits du pays, le New Deal n'a pas permis aux enseignant·es d'obtenir une reconnaissance fédérale de leur droit à la négociation collective. On a cité quelques raisons de l'exclusion des enseignant·es des avancées du New Deal mais une est particulièrement importante pour comprendre l'opposition du gouvernement à la grève et le maintien des *loyalty oaths*. Une des raisons de cette exclusion des travailleur·euses du public est d'ordre idéologique, au motif de la double allégeance. Les relations professionnelles du secteur public échappent au modèle employeur-employé·e et à l'asymétrie inhérente à la relation salariale de l'entreprise privée que les New Dealers souhaitaient réguler via le Wagner Act. De surcroît, puisqu'il n'existe pas d'asymétrie comparable pour le gouvernement, l'obtention de la négociation collective semble donner un pouvoir excessif aux travailleur·euses du public vis-à-vis de leurs élu·es. Comme toutes les citoyen·nes qui peuvent exercer leur droit de vote, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les minorités du Sud, les travailleur·euses du public peuvent élire celles et ceux qui siègent aux assemblées d'État qui votent les budgets alloués aux services publics. Dès lors, contrairement aux autres citoyen·nes, elles et ils pourraient conditionner ce vote à l'obtention d'augmentations salariales. La négociation collective et le droit de grève leur donnerait ainsi un pouvoir supplémentaire, jugé excessif, pour intervenir dans l'action de l'État.

On a vu que la fin des années 1930 voyait un certain nombre d'enseignant·es de l'AFT rejoindre le CIO et/ou le Parti communiste. Ce changement de dynamique insuffle un nouveau

³⁰¹ ROOSEVELT, Franklin D., "Letter on the Resolution of Federation of Federal Employees Against Strikes in Federal Service" Service Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, The American Presidency Project <https://www.presidency.ucsb.edu/node/208681>.

souffle dans le syndicalisme enseignant en dépit de nombreuses réactions conservatrices qui se développent dans les années 1940.

Les années 1940 et la réaction conservatrice

Alors que les années 1930 étaient marquées par un militantisme syndical important, les années 1940 voient le mouvement syndical pâtir d'une nouvelle panique anticomuniste. L'AFL tente de contrer les tendances communistes au sein de ses fédérations et les branches conservatrices de l'AFT reprennent la main au sein du syndicat. Au-delà de l'anticommunisme, la tension se joue au niveau des répertoires d'action. On retrouve toujours le double modèle syndicalisme et professionnalité dont la signification s'est stabilisée pour renvoyer à deux types de répertoires d'actions différents : les interruptions de travail comme le recours à la grève et les méthodes d'organisation en lien avec les communautés d'élèves d'une part et le répertoire législatif-électoral comme le lobbying et la distance vis-à-vis des élèves d'autre part. Si l'AFT devient plus conservatrice, c'est à la faveur d'un changement de la classe et du genre de ses membres lié au recrutement de professionnels de l'éducation supérieure. Ces derniers font avancer leur vision de l'organisation collective plutôt centrée sur la professionnalité que sur des répertoires considérés comme ouvriers. C'est aussi lié à l'anticommunisme de l'AFL qui parvient à obtenir la désaffiliation des syndicats locaux de l'AFT considérés comme étant les plus associés au communisme, dont celui de New York.

La réaction conservatrice se décline enfin dans l'intensification d'un phénomène en accélération depuis la Dépression : l'exclusion des femmes mariées de la profession enseignante. En effet, les *marriage bars* qui entravent l'exercice de l'activité enseignante pour les femmes, de manière plus ou moins formalisée (c'est-à-dire, existant *de jure* ou *de facto*) sont particulièrement appliqués pendant la période 1929-1945. La NEA et l'AFT se saisissent de cet enjeu et cherchent à le combattre. Leur campagne de défense s'inscrit dans un moment où d'un côté, les enseignantes femmes parviennent à obtenir des concessions importantes comme des grilles de salaires et de l'autre où elles font face à une série d'attaques qui fragilisent leur sécurité d'emploi. Ces processus cumulés mènent à une reconfiguration des équilibres au sein des organisations enseignantes suite au départ des enseignant·es minoritaires, radicaux ou les deux.

Cette sous-partie a retracé la période 1917-1945 en montrant qu'elle constitue un rendez-vous manqué pour le syndicalisme enseignant, malgré un contexte marqué par de fortes

mobilisations enseignantes et dans d'autres secteurs du salariat. Les organisations enseignantes se heurtent à la fois aux effets du patriotisme de guerre, à une forte répression antisyndicale et à la structuration ségrégative du système éducatif et du travail dans le Sud. Tandis que le secteur privé bénéficie d'avancées considérables grâce au New Deal, les enseignant·es restent exclu·es de cette dynamique. Les mobilisations de certaines villes comme Chicago montrent toutefois une capacité d'action collective forte, mais localisée, et peinent à s'institutionnaliser. De même, les tentatives de coalitions interraciales entre organisations enseignantes noires et blanches, soutenues par les organisations de droits civiques se heurte à la ligne de race au sein même de la NEA et de l'AFT : et globalement, de la marginalité des questions d'inégalités raciales en leur sein. Cette période confirme ainsi la fragmentation des conditions enseignantes et l'ancrage profond des lignes de classe, de race et de genre dans les possibilités d'organisation des enseignant·es à travers le pays.

Conclusion du chapitre

Ce premier chapitre a retracé la généalogie du syndicalisme enseignant aux États-Unis, en mettant en lumière les tensions et contradictions qui jalonnent sa formation entre 1857 et 1945. En s'appuyant sur une approche socio-historique, il a montré que le développement de l'organisation collective enseignante est profondément structuré par des dynamiques croisées : la construction d'un État fédéral au système d'éducation publique inégalement financée, la féminisation rapide mais socialement conditionnée du métier, l'émergence d'un diptyque syndicalisme/professionnalité traversé par des clivages de classe, de race et de genre et la construction d'une alliance embryonnaire et parfois contestée avec le Parti démocrate.

Dans une première phase allant de la fondation de la NEA en 1857 jusqu'en 1890, ce chapitre a démontré que l'édification de la profession enseignante s'inscrivait dans un projet national de pacification sociale mais aussi de contrôle social et racial. L'articulation de l'analyse à l'échelle nationale et de la comparaison des deux cas, l'un au Nord et l'autre au Sud, a permis de mettre en lumière la ségrégation comme fondatrice du modèle professionnel enseignant. En effet, la féminisation de l'enseignement, bien qu'encouragée par des logiques économiques et paternalistes, a produit en retour une contestation de l'ordre établi qui émergeant par et dans les organisations enseignantes des centres urbains du Nord. Dans le Sud, à l'exception d'Atlanta, ce mouvement s'est heurté au régime de travail et éducatif spécifique et restrictif de la région.

La deuxième période (1890-1917) est celle de l'émergence du diptyque professionnalité/syndicalisme qui reflète les tensions de genre, de classe et de race qui traversent la profession enseignante. Cette ère a marqué l'apparition des premières formes de syndicalisme enseignant, notamment dans les grandes villes industrielles du Nord, comme la Chicago Teachers Federation (CTF) qui incarne une mobilisation féminine, mêlant revendications matérielles et lutte pour la reconnaissance d'une carrière. En actualisant l'historiographie centrée sur le Nord, ce chapitre a insisté sur le fait que cette époque illustre toute l'hétérogénéité de l'organisation collective enseignante, notamment la différence des conditions de possibilité de celle-ci dans le Sud ségrégué. Comme l'illustre l'Oklahoma, le système Jim Crow limite les solidarités interraciales possibles et la constitution des enseignant·es en tant que classe, comme pour d'autres travailleur·euses. La fin de la période est marquée par la répression du mouvement syndical enseignant mais aussi par la fondation de l'AFT en 1916, qui incarne un modèle en compétition avec celui de la NEA : à savoir, celui du syndicalisme contre la professionnalité.

Enfin, la troisième période (1917-1945) a illustré les limites du New Deal vis-à-vis du syndicalisme enseignant : à la fois du point de vue de leur exclusion du NLRA et du point de vue de l'échec de leur campagne pour l'obtention de nouveaux fonds scolaires. Le refus du gouvernement démocrate d'intégrer les enseignant·es dans les dispositifs favorables du New Deal, combiné aux divisions internes de la profession et à la persistance du régime racial dans le Sud, affaiblit durablement leur pouvoir d'agir. La période est aussi celle d'un changement du paysage des organisations enseignantes, avec le développement des organisations noires, la masculinisation des effectifs et le départ forcé des syndicats communistes.

Ce chapitre a permis ainsi de comprendre que le syndicalisme enseignant ne s'est pas développé en marge de l'histoire du travail, mais bien dans une position de tension constante entre l'institutionnalisation de leur action par l'Etat et les aspirations à l'indépendance d'une part, et entre des aspirations professionnelles et sociales d'autres part. Ces dynamiques ne sont pas linéaires, mais marquées par des reculs, des ruptures et des reconfigurations locales. La suite du travail analysera comment ces héritages – en particulier les paradoxes liés au genre, à la race et à la segmentation territoriale – continuent de structurer les possibilités d'action collective des enseignant·es dans la seconde moitié du XX^e siècle et leurs répertoires d'action.

Chapitre 2 – Les organisations enseignantes face à la déségrégation : Race, Classe, grèves et négociations collectives (1945-1981)

Introduction

L'histoire de la déségrégation scolaire a été faite de multiples fois et cette thèse n'ambitionne pas de refaire ce travail. En revanche, ce chapitre vise à éclairer certains aspects peu traités par la littérature : les conséquences du mouvement civique et plus particulièrement, de Brown (1954) sur les organisations enseignantes, notamment la NEA et l'AFT et l'obtention de la négociation collective. La déségrégation, couplée à la seconde *Red Scare* et à la réorganisation du travail qui suivent la Seconde Guerre mondiale, reconfigure les tissus urbains, les relations raciales, le genre, la classe et l'emploi. Un aspect encore peu exploré de cette période est le rôle joué par la déségrégation sur la sociologie du corps enseignant et sa conception du syndicalisme et du métier. En effet, dans le Sud, la déségrégation mène à un départ massif des Africain·es Américain·es de la profession enseignante. Au sein des organisations, les syndicalistes enseignants noir·es qui se maintiennent peinent à faire entendre leur vision du syndicalisme, du métier et de l'école, qui se confronte au modèle du professionnalisme et du syndicalisme *colorblind* développé par l'AFT. L'entrée par les répertoires permet d'offrir des pistes de réflexion sur les logiques sous-tendant ces phénomènes.

Comme l'aborde ce chapitre, les relations de chacune des organisations enseignantes avec le mouvement civique fait l'objet d'une bataille mémorielle significative, qui s'inscrit non seulement dans la compétition qui persiste entre elles mais aussi, dans un débat historiographique et politique sur les raisons du divorce entre le mouvement syndical et le mouvement pour les droits civiques. En traitant la manière dont l'AFT et la NEA produisent l'histoire de leurs relations au mouvement pour les droits civiques, au Nord et au Sud, on s'intéressera à la manière dont les différences qui les opposent sur le plan du modèle syndical et professionnel s'amenuisent lors de ce qui est considéré comme l'âge d'or du syndicalisme enseignant.

1. 1945-1954 : Le maccarthysme, le Sud et la ségrégation

La période 1945-1954 constitue une décennie charnière pour le syndicalisme enseignant aux États-Unis. Marquée par la fin de la guerre, la montée du maccarthysme et les débuts de la déségrégation, cette époque voit émerger une première vague de grèves enseignantes, rendue possible par un affaiblissement temporaire des interdits syndicaux. Toutefois, ce moment de mobilisation est rapidement freiné par une réaction politique conservatrice, incarnée par la loi Taft-Hartley³⁰² et la seconde *red scare*. Additionné à la ségrégation raciale au Nord comme au Sud avec le *redlining*, qui structure profondément les inégalités scolaires, l'AFT et la NEA sont confrontées aux enjeux d'inégalité de classe, de race et de genre qui entrent en tension avec leurs conceptions du syndicalisme et les répertoires d'actions qu'elles jugent ou non légitimes. Cette sous-partie entend étudier à différents niveaux ces tensions tout en insistant sur l'importance de la répression dans la compréhension des stratégies syndicales et donc, dans l'histoire du syndicalisme enseignant.

1.1. Une première vague de grèves enseignantes dans le mince interstice du « no-strike pledge » et du maccarthysme

Entre 1945 et 1950, une vague de grèves enseignantes déferle, favorisée par les conditions économiques post-guerre et la fin du *no-strike pledge*, c'est-à-dire la fin de la promesse de ne pas faire grève prise par l'AFL. Cette section montre que les grèves, souvent initiées localement voire en dehors des grandes fédérations (AFT, NEA), s'inscrivent dans une dynamique ascendante influencée par le mouvement ouvrier. La NEA, attachée à un modèle professionnel, tente de requalifier ces actions, tandis que du côté de l'AFT, l'action de ses syndicats locaux remet en question la position de la direction syndicale vis-à-vis de l'usage de la grève comme répertoire d'action légitime. De manière transversale, les grèves signalent les différences organisationnelles entre les territoires et l'importance croissante de la race dans les stratégies syndicales enseignantes qui se heurtent à la ségrégation selon différentes modalités, au Nord et au Sud. Elles présentent également de nombreuses caractéristiques communes avec les grèves contemporaines, notamment eu égard à l'importance du bien commun.

³⁰² Sur Taft-Hartley comme symbole du mouvement conservateur, porté par les Républicains du Nord et les Démocrates du Sud pour les droits des États dans les années 1940-1950 voir : FRIEDMAN Tami J., « Capital Flight, "States? Rights, and the Anti-Labor Offensive After World War II », in Nelson LICHTENSTEIN et SHERMER Elizabeth Tandy (dir.), *The Right and Labor in America*, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 90-97.

Le lendemain de la Seconde Guerre mondiale constitue un mince interstice où les enseignant·es bénéficient de l'affaiblissement du *no-strike pledge* et ne sont pas encore sous le joug du maccarthysme. Cette situation est le résultat croisé de changements législatifs et économiques : le Wagner Act de 1935 et les années de guerre (1941-1945) ont eu pour effet de bouleverser profondément les relations professionnelles aux États-Unis, mais aussi les relations de race, de classe et de genre au sein de la sphère du travail. L'opportunité d'entrée dans le salariat, offerte par l'économie de guerre aux Africain·es Américain·es du Nord et du Sud, aux immigré·es et aux femmes, grâce à la pénurie de main-d'œuvre, transforme l'emploi et le syndicalisme. Le New Deal a permis de légitimer en partie le syndicalisme du secteur privé et certains de ses répertoires d'action, notamment la grève, auprès des pouvoirs publics et de l'opinion. Pourtant, l'administration Roosevelt parvient à imposer un *no-strike pledge* aux syndicats après 1941 pour faire fonctionner l'économie de guerre³⁰³. Lorsque le Japon capitule en 1945 et que les États-Unis sortent officiellement de la Seconde Guerre mondiale, l'AFL abolit le *no-strike pledge* et les grèves se multiplient³⁰⁴. Alors que l'économie de guerre prend fin, le pays est plongé dans une crise économique majeure, liée à une hausse du chômage consécutive à la démobilisation de millions de soldats et de travailleur·euses de l'économie de guerre et à une forte inflation. Tous ces éléments conduisent à une vague de mobilisation historique des travailleur·euses qui emploient largement la grève, désormais plus légitimée. Entre 1945 et 1946³⁰⁵, on dénombre presque 8 millions de travailleur·euses en grève, le double de la période 1944-1945³⁰⁶. Cette tendance touche aussi les enseignant·es qui connaissent une vague de grève significative : c'est-à-dire, la mise en grève simultanée et/ou successive de plusieurs organisations enseignantes locales à travers le pays.

³⁰³ LICHTENSTEIN Nelson, *Labor's War at Home : the CIO in World War II*, Philadelphia, Temple University Press, 2003, p. 44. Dans cet ouvrage, Lichtenstein revient sur les débats qui animent le CIO pendant la guerre vis-à-vis de la stratégie à adopter, entre alliance avec l'administration Roosevelt pour obtenir des garanties syndicales et opposition à sa politique. La date de 1941 correspond à la grève de la *North American Strike* organisée par l'UAW et à laquelle Roosevelt met fin en faisant intervenir l'armée, que Lichtenstein considère comme un « tournant » (*pivotal*) vers le *no-strike pledge*.

³⁰⁴ « Strike Total Mounts to 111,000 », *Herald-Journal*, 1945.

³⁰⁵ CLAGUE Ewan, BORTZ Nelson, et STERN Boris, *Work Stoppages Caused by Labor- Management Disputes in 1946*, US Bureau of Labor Statistics, 1947.

³⁰⁶ HINRICHS A. F. et CROWTHER D., *Work Stoppages Caused by Labor- Management Disputes in 1945*, US Bureau of Labor Statistics, 1946.

Une remise en cause du no-strike pledge par la base ?

Alors que l'AFL retire son *no-strike pledge*, ni les directions de l'AFT ou de la NEA ne l'abolissent au lendemain de la guerre. Pour autant, celui-ci est progressivement remis en question localement, notamment à la faveur de la vague de grèves enseignantes de 1946-1950. Un rapport du *Bureau of Labor Statistics* publié en 1967 témoigne de cette vitalité : alors qu'il comptabilise seulement 12 grèves enseignantes entre 1940 et 1945, il en dénombre cinq fois plus (62) dans la séquence 1946-1950³⁰⁷. Si certaines grèves du secteur privé sont autorisées, celles des enseignant·es défient les interdits fédéraux, fédérés et parfois des dispositions prises par les fédérations syndicales elles-mêmes. La détérioration des conditions de travail des enseignant·es, combinée aux grèves victorieuses qui se multiplient dans le secteur industriel sont des facteurs plausibles de ce recours en masse à la grève pendant la période³⁰⁸. Au vu de ce nombre important, la grève enseignante ne semble plus être l'apanage de quelques organisations locales mais un répertoire d'action qui sans se généraliser, se répand à travers le territoire.

Cette vague exacerbe les différends entre les directions des organisations enseignantes et leurs affiliées : elle met, par exemple, à l'agenda de la convention annuelle de l'AFT 1946 des discussions autour de suspension du *no-strike pledge*. Du côté de la NEA, en revanche, cette remise en cause est plus lente et l'association maintient son opposition à la grève au niveau national car celle-ci est jugée antithétique du modèle de négociation et du modèle professionnel qu'elle défend. Toutefois, cela n'empêche pas que des affiliées locales de la NEA participent à cette vague de grèves, forçant le bureau national à composer et parfois soutenir les actions qu'elles entreprennent. Par exemple, dans le Massachussetts, la Norwalk Teacher Association (NTA-NEA) organise un débrayage en 1946. Soutenu·es par le State Education Commissioner, Dr. Grace Alonzo, les enseignant·es de Norwalk retardent la rentrée³⁰⁹ pour obtenir une augmentation de salaire, l'égalité salariale homme/femme mais aussi la reconnaissance du Comité Professionnel (*Professional Committee*) de leur association comme agent de négociation (*bargaining agent*). Cette revendication tient à ce que les enseignant·es de Norwalk souhaitent être uni·es par un même contrat³¹⁰ et font face à des pouvoirs publics récalcitrants. Parce que la grève est jugée incompatible avec la

³⁰⁷ GLASS Ronald W., « Work Stoppages and Teachers: History and Prospect », *Monthly Labor Review*, n° 8, vol. 90, 1967, p. 44.

³⁰⁸ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 180-184.

³⁰⁹ « Taxpayers To Protest State Interference », *The Norwalk Hour*, 05/09/1946.

³¹⁰ ELIZABETH MCMAHON, « The History of the Norwalk Teachers Association », *The Norwalk Hour*, 07/01/1967.

professionnalité défendue par la NEA, la réaction du bureau national est de nommer les grèves entreprises par ses affiliées comme celle de Norwalk, comme des “professional group action by professional methods³¹¹.” On l’a vu, cette insistance sur la professionnalité qui s’exprime par la terminologie, s’inscrit historiquement dans une stratégie de distinction par rapport au syndicalisme associé non seulement aux ouvrier·es mais aussi à l’AFT. Alors que la grève semble être reconnue progressivement par les enseignant·es voire par certaines affiliées comme un outil efficace, la NEA ne change pas son positionnement comme le fait l’AFT mais cherche à concilier ce répertoire et le mode d’organisation collective professionnelle qui constitue son identité.

Il convient de noter que parmi la vague de grèves, beaucoup sont organisées par des groupes enseignants qui ne sont pas nécessairement affiliés à l’AFT ou à la NEA, mais à d’autres organisations syndicales comme le CIO, ou alors sont sans affiliation syndicale. Cette caractéristique renforce l’hypothèse d’une vague de grève inspirée par celle ayant cours dans le secteur privé ; c’est-à-dire une vague de grève par le bas, plutôt que venant des directions des organisations syndicales. Une telle hypothèse est corroborée par le détail de la vague de grève 1945-1950, donné par Albert Schiff, administrateur scolaire de Detroit :

...of these [62] disputes, the American Federation of Labor locals were involved in 14; the Congress of Industrial Organizations in 13; and independent or non-union groups in 35. The National Educational Association, which has made no complete tabulation of strikes among teachers' groups, informed the author that most of the strikes were called by independent or non-union groups that were not affiliated with their organization. The use of the strike may be a technique usually associated with organized labor in an industrial society, but non labor-affiliated teachers' organizations utilized the weapons of labor to a marked and substantially effective degree. In fact, almost 60 per cent of teachers' strikes were called by non-labor-affiliated teachers' groups³¹².

Cette vague de grève illustre également les spécificités des modes d’organisation de grèves enseignantes et les défis qu’elles rencontrent, notamment au Nord : celle de la ségrégation urbaine qui renvoie à des inégalités de race et de classe. Spécifiquement, la revendication des enseignant·es à de meilleures conditions de travail croise les intérêts des communautés urbaines minoritaires et posent la question d’une convergence politique possible avec les enseignant·es autour d’une conception partagée du bien commun. Cette vague repose les questions qui avaient émergé à l’époque progressiste liées à la relation entre enseignant·es, leur organisation collective et les communautés qu’elles et ils servent sur le plan de la classe. Comme à Chicago avec le CTF, ce sont principalement les femmes enseignantes qui s’engagent sur le terrain du bien commun et étendent

³¹¹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 183.

³¹² SCHIFF Albert, « Teachers’ Strikes in the United States », *The Phi Delta Kappan*, n° 4, vol. 34, 1953, p. 133.

le périmètre de leur revendications corporatistes pour intégrer les intérêts des communautés urbaines.

Faire grève pour le bien commun : le cas des enseignantes de Saint Paul, Minnesota

En novembre 1946, le syndicat enseignant de Saint Paul, dans Minnesota, affilié à l'AFT depuis 1918³¹³, organise sa première grève, brisant le *no-strike pledge* de sa fédération. Cette grève, étudiée en détail par l'historienne Cheryl Carlson³¹⁴, est intéressante à plusieurs titres. Présentée parfois à tort comme "the first teacher strike" des États-Unis³¹⁵, l'approche par le temps long permet de montrer qu'elle reprend en réalité un certain nombre de caractéristiques des mobilisations enseignantes organisées à Chicago par Margaret Haley dans les années 1900, étudiées par Marjorie Murphy. En effet, elle se déroule dans un contexte urbain où la population fait les frais d'un désinvestissement des pouvoirs locaux dans une situation de crise économique. Bien qu'organisée par des syndicats locaux d'hommes et de femmes, elle est chapeautée par des femmes enseignantes dirigeantes du syndicat comme Grace Benz, Mary McGough ou encore Letisha Anderson, qui bâtissent la grève sur une coalition locale entre enseignant·es et la *community*, c'est-à-dire, les élèves de l'école et leur famille. La coalition est opposée à un groupe d'administrateurs hommes, dont les différences de classe et de genre par rapport aux enseignantes dramatisent le conflit, comme ce fut le cas pour le CTF. La mixité de genre au sein des organisations n'est pas imposée à ce stade et certains endroits comme Chicago ou Saint Paul maintiennent des organisations séparées pour les hommes et femmes enseignantes. Cependant, les négociations sont menées conjointement à Saint Paul témoignant du fait que si les conflits de genre sont courants, ils n'ont rien de fatal dans le syndicalisme enseignant³¹⁶.

Cette grève est présentée comme témoignant d'une « crise de l'école publique ». En réalité, il s'agit surtout d'une crise de politique publique d'investissement dans l'éducation. Ce schéma rejoue ce que l'on a vu se dessiner à Chicago à la veille de la Première Guerre mondiale ou dans l'Oklahoma pendant la Dépression où le contexte économique impacte les budgets gouvernementaux et donc les salaires. Comme on le verra au chapitre 3, les « crises de l'école » aboutissant à des grèves enseignantes sont certes le produit d'une multitude de facteurs contingents

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ CARLSON Cheryl, « The St Paul Public Schools Teachers' Strike of 1946 », *Ramsey County History*, n° 2, vol. 43, 2008, p. 3-13.

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ *Ibid.*

qui se croisent, mais aussi le fruit de deux phénomènes qui se maintiennent de manière constante sur la durée du XX^e et XXI^e siècle : l'existence d'un mode de financement des écoles publiques local et la fragilité des budgets municipaux face aux crises économiques. Cela dit, la question salariale n'est pas le seul motif de recours à la grève. Les enseignantes sont aux prises avec des enjeux qui vont au-delà des aspects corporatistes et matériels comme celui du salaire ou des pensions. Elles font grève en revendiquant un service public de qualité pour les élèves au nom d'un idéal progressiste ("*strike for better schools*").

La vague de grèves et plus spécifiquement, la grève de Saint Paul, est également l'illustration d'une reconfiguration des enjeux raciaux au sein des conflits économiques et politiques au sein des villes du Nord. Si l'article de Cheryl Carlson sur la grève de Saint Paul³¹⁷ est exhaustif vis-à-vis des négociations entre les administrations publiques locales et les enseignant·es, il l'est moins vis-à-vis de cette dimension majeure de ce conflit. En effet, la question de la distribution des ressources et du développement des infrastructures publiques dans les années après-guerre est avant tout un enjeu de ségrégation raciale.

La transformation des villes du Nord par la Great Migration

La *Great Migration*³¹⁸ change significativement la démographie des villes du Nord et du Midwest qu'illustre la ville de Saint Paul³¹⁹. L'afflux de familles africaines-américaines depuis le Sud, qui s'étend jusque dans les années 1960, rebat les cartes de l'organisation socio-spatiale et économique des villes³²⁰. Alors que le Nord est perçu comme une voie d'opportunité économique et aussi comme un moyen d'échapper aux violences raciales du Sud du système Jim Crow, les villes du Nord reproduisent de fait des modes de ségrégation *de facto*. Cela s'explique par le fait que les Africain·es Américain·es sont exclu·es en grande partie des programmes fédéraux d'accès à la propriété du New Deal, comme ceux offerts par la Home Owner Loan Corporation, (HOLC) créé

³¹⁷ *Ibid.*

³¹⁸ Voir Chapitre 1.

³¹⁹ Sur le phénomène de la Great Migration dans les villes du Midwest voir : TROTTER Joe William (dir.), *The Great Migration in Historical Perspective*, *op. cit.* ; GROSSMAN James R., *Land of Hope*, *op. cit.*

³²⁰ SUGRUE Thomas J., *The Origins of the Urban Crisis: Race and Inequality in Postwar Detroit*, First Princeton Classics edition., Princeton, Princeton University Press, coll. « Princeton studies in American politics historical, international, and comparative perspectives », 2014.

en 1933³²¹. Cette exclusion rend difficile sur le temps long l'accès à la propriété pour les Africain·es Américain·es et participe à la création d'une ségrégation urbaine durable, aussi appelée *redlining*³²².

Encadré n°3 : Le redlining et ses conséquences sur l'école

Le *redlining* a fait l'objet d'un regain d'intérêt historiographique à la fin des années 1970 avec l'excavation de cartes produites par l'agence HOLC à partir de 1935. Ces cartes subdivisent les villes en quartiers selon une appréciation de leur sécurité résidentielle, que l'agence note de A à D (*residential safety*). Cette catégorisation émane d'économistes comme Homer Hoyt, qui cherchent à établir des critères d'attribution de crédits (*mortgage*) aux particuliers. Plus un quartier est jugé « sûr » (*safe*) plus sa note sera élevée (A) et plus ses habitant·es auront de facilité à obtenir un crédit. Moins le quartier est jugé sûr, plus sa note sera basse et les crédits non-attribués. Or, quasiment tous les quartiers où habitent les Africain·es Américain·es sont catégorisés « D » ce qui empêchent ces derniers d'accéder aux prêts, et donc à la propriété pendant plusieurs décennies (voir ci-après). Alors que la classe moyenne blanche s'établit et s'étend grâce à ces programmes, la communauté africaine-américaine est cantonnée largement à la non-mobilité sociale. Ce système reflète et empire la ségrégation raciale urbaine qui a cours dans les villes, de manière très durable.

³²¹ WINLING LaDale C. et MICHNEY Todd M., « The Roots of Redlining: Academic, Governmental, and Professional Networks in the Making of the New Deal Lending Regime », *Journal of American History*, n° 1, vol. 108, 2021, p. 42-69, [<https://doi.org/10.1093/jahist/jaab066>].

³²² Si le caractère racial de la ségrégation spatiale n'a pas échappé aux premiers travaux de sociologie que ce soit de W.E.B. Dubois ou encore ceux des sociologues de l'Ecole de Chicago, le premier ouvrage proprement dédié à la question du *redlining* et qui fait date dans la littérature s'intéressant à cet objet est celui de JACKSON Kenneth T., *Crabgrass Frontier: the Suburbanization of the United States*, New York, Oxford University Press, 1985.

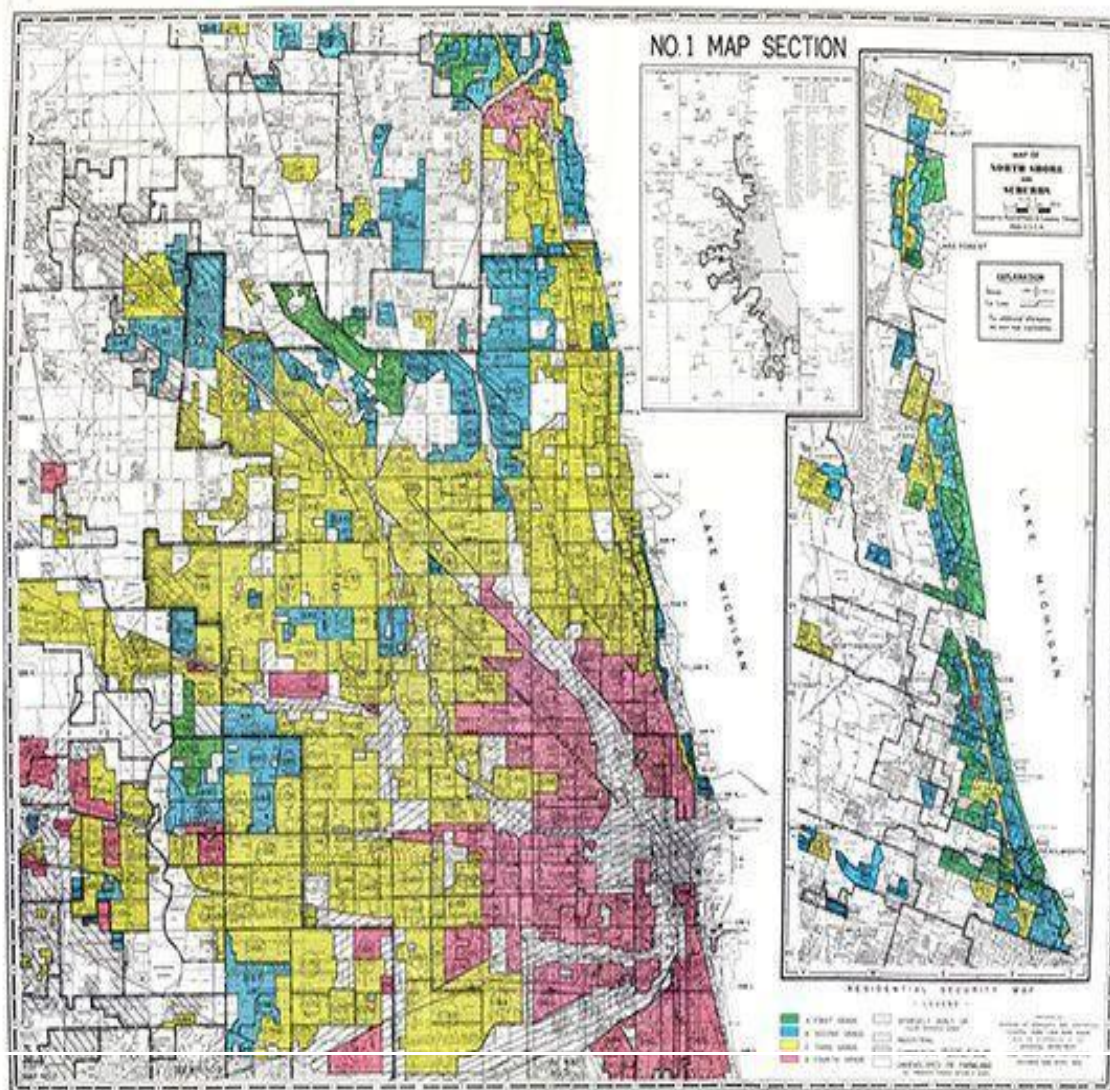


Figure 5 – Carte de la HOLC pour Chicago

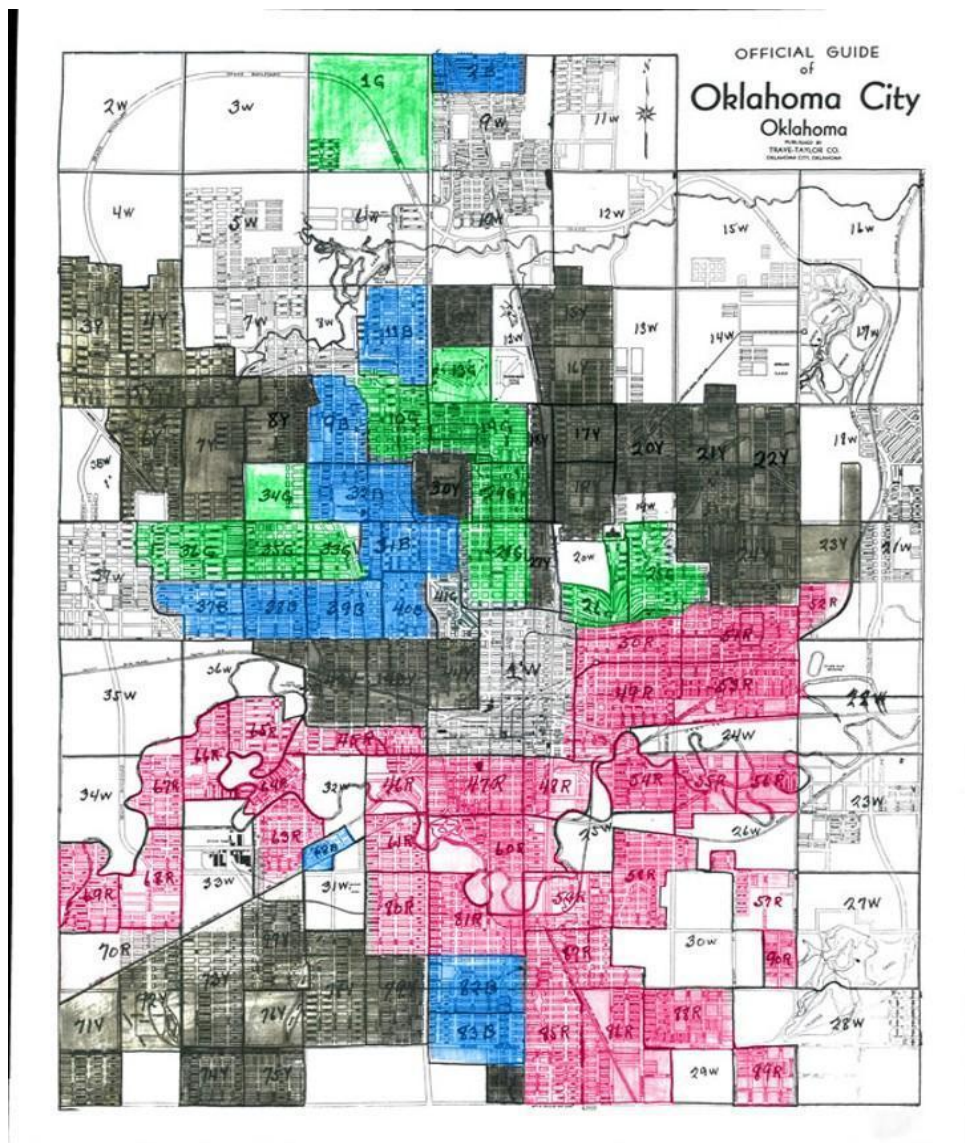


Figure 6 – Carte de la HOLC pour Oklahoma-City³²³

Ce phénomène a cours dans des villes du Nord et du Sud, à des degrés différents. Parmi la minorité d'Africain·es Américain·es propriétaires de leur logement en 1940, les villes où ceux-ci ont profité le moins du programme de l'HOLC sont Tulsa, Oklahoma-City et juste derrière, Chicago³²⁴, qui est pourtant une ville où les organisations politique noires sont plus fortes. La ségrégation urbaine *de facto* est ainsi en partie décorrélée du pouvoir politique local des organisations noires ou de la part de la population noire dans la population locale. Ses

³²³ Cette carte et la précédente sont des archives rendues disponibles par le projet « Mapping Inequalities » par l'Université de Richmond. Elles ont été extraites depuis la base de données en ligne : *Mapping Inequality*, [<https://dsl.richmond.edu/panorama/redlining/>], consulté le 7 juillet 2025.

³²⁴ MICHNEY Todd M. et WINLING LaDale, « New Perspectives on New Deal Housing Policy: Explicating and Mapping HOLC Loans to African Americans », *Journal of Urban History*, n° 1, vol. 46, 2020, p. 150-180, [<https://doi.org/10.1177/0096144218819429>].

conséquences sont majeures sur l'éducation, puisque les écoles dépendent directement des revenus fiscaux locaux. Comme on l'a vu au chapitre 1, le financement des écoles publiques est indissociable des enjeux de planification urbaine et des impôts locaux³²⁵. Par conséquent, le discours sur la « crise de l'école publique » renvoie en creux au problème de la ségrégation. Le cas de Saint Paul témoigne du fait que le Nord est de plus en plus confronté à des problèmes autrefois identifiés comme ceux du Sud. D'ailleurs, dans l'argumentaire développé par leur syndicat local pour revendiquer l'augmentation des salaires des enseignant·es de Saint Paul, les syndicalistes font valoir qu'en dehors du Sud, aucune ville ne propose des salaires aussi bas à ses enseignant·es³²⁶. Cet argument rappelle ce que l'on a vu précédemment : à savoir que le Sud est *a minima* perçu, et sinon constitue, un espace séparé du Nord d'un point de vue de l'éducation, du syndicalisme et du salariat, notamment eu égard aux inégalités de race et de genre. La confrontation des organisations enseignantes locales du Nord à la question de l'égalité raciale se renforce dans les années 1950 et 1960.

Taft-Hartley : renforcer le régime spécifique du Sud et limiter le droits syndicaux des travailleur·euses du public

Le Sud reste un espace à part sur le plan syndical et juridique après la Seconde Guerre mondiale. Les élections de mi-mandat de 1946 amènent pour la première fois depuis 1930 une majorité conservatrice au Congrès, composée de Républicains et de Démocrates du Sud. Dans le même temps, le début de la guerre froide annonce le glas de ce qui reste de l'alliance autour du New Deal³²⁷. Pour le secteur public, ce revirement politique est comminatoire puisque la majorité conservatrice se fait élire en alertant sur une menace intérieure au pays : l'invasion de bureaux gouvernementaux (locaux et nationaux) par le communisme³²⁸. Le président Truman (1945-1953), un Démocrate du Sud, s'engouffre dans la guerre froide et mène une politique anticommuniste pour rallier l'opinion publique à sa cause. Il signe l'Executive Order 9835 en mars 1947, qui établit

³²⁵ Les quelques données qu'on peut glaner dans la littérature secondaire sur la communauté Africaine Américaine à Saint Paul et dans le Minnesota (comme l'ouvrage de Taylor) montrent que bien que la ségrégation scolaire de jure soit illégale dans le Minnesota, elle existe en pratique et est particulièrement présente au niveau du lycée.

³²⁶ *Ibid.*

³²⁷ Sur la fin de l'alliance autour du New Deal, voir SCHRECKER Ellen, *Many Are the Crimes: McCarthyism in America*, Princeton, Princeton University Press, 1998, p. 94.

³²⁸ *Ibid.* p. 189

des serments de loyauté pour les travailleur·euses du gouvernement fédéral³²⁹ et vise particulièrement les membres communistes (*reds*) ou sympathisant·es (*pinks*).

Au niveau de la législation du travail, un tournant est pris avec le Taft-Hartley Act de 1947. La loi abolit le *closed shop*, c'est-à-dire une clause où les employé·es ont l'obligation d'adhérer au syndicat représentant le *shop* pour être embauché·es. Elle restreint également le périmètre d'action des syndicats et leurs répertoires d'actions : sont considérées comme des pratiques de travail déloyales (*unfair labor practices*) et donc illégales, la grève pour le secteur public et, tous secteurs confondus, des actions comme la grève de solidarité et le boycott³³⁰. De plus, Taft-Hartley introduit la possibilité pour les États d'adopter des lois dites de droit au travail, les lois *right-to-work*³³¹. Ces législations, permettent aux États d'interdire les *union shop*, système où les employé·es n'ont pas l'obligation de faire partie du syndicat pour être embauché·es mais doivent néanmoins le rejoindre sous 30 jours une fois embauché·es. Globalement, Taft-Hartley restreint le syndicalisme, en particulier dans le Sud où les *right-to-work laws* sont adoptées³³² par les Démocrates. Comme l'ont montré les travaux de Goldfield, Lichtenstein ou Kordstad³³³, Taft-Hartley permet aux employeurs d'intimider les travailleur·euses et leurs syndicats et d'éviter des alliances interraciales et des campagnes de syndicalisation dans des secteurs embauchant massivement des Africain·es Américain·es. Ainsi, Taft-Hartley permet de maintenir la spécificité du Sud du point de vue de l'emploi et des structures sociales basées sur la minorisation politique et économique des Africain·es Américain·es. En effet, malgré la *Great Migration*, la majorité des noir·es continuent à résider dans le Sud.

³²⁹ SPALDING Elizabeth, *The First Cold Warrior: Harry Truman, Containment, and the Remaking of Liberal Internationalism*, Lexington, University Press of Kentucky, 2006, p. 173.

³³⁰ L'effet concret de ces lois sur le syndicalisme et les relations professionnelles fait l'objet de nombreux débats parmi les sciences politiques. Pour une synthèse (un peu datée) voir : MOORE William J. et NEWMAN Robert J., « The Effects of Right-to-Work Laws: A Review of the Literature », *ILR Review*, n° 4, vol. 38, 1985, p. 571-585, [https://doi.org/10.1177/001979398503800404].

³³¹ Sur les premières heures des campagnes *right-to-work* et sur leur base idéologique voir : SHERMER Elizabeth Tandy, « "Is Freedom of the Individual Un-American": Right-to-Work Campaigns and Anti-Union Conservatism, 1943-1958 », in LICHTENSTEIN Nelson et SHERMER Elizabeth Tandy et (dir.), *The Right and Labor in America*, *op. cit.*, p. 114-136. Sur les résistances possibles à ces campagnes voir : LEE Sophia Z., « Whose Rights? Litigating the Right-to-Work », in LICHTENSTEIN Nelson et SHERMER Elizabeth Tandy et (dir.), *The Right and Labor in America*, *op. cit.*, p. 160-180. On s'intéressera à cette campagne dans l'Oklahoma dans la partie 2.

³³² Sur la tentative de résistance syndicale dans le Sud menée par le CIO, voir : GRIFFITH Barbara S., *The Crisis of American Labor: Operation Dixie and the Defeat of the CIO*, Philadelphia, Temple University Press, 2018, [https://doi.org/10.2307/j.ctv941x0c].

³³³ Un exemple de ces intimidations peut être trouvé dans l'article de Lichtenstein et Kordstad : KORDSTAD Robert et LICHTENSTEIN Nelson, « Opportunities Found and Lost: Labor, Radicals, and the Early Civil Rights Movement », *The Journal of American History*, n° 3, vol. 75, 1988, p. 786-811, [https://doi.org/10.2307/1901530].

Encadré n°4 : Une histoire tumultueuse du droit de grève

L'amendement du Wagner Act par la loi Taft-Hartley en 1947 limite non seulement les répertoires d'actions du syndicalisme mais renforce également un des aspects du régime de relations professionnelles telles qu'établie par le New Deal : le fait que celles-ci sont caractérisées par une forte institutionnalisation et décentralisation. La phase de quiescence du mouvement ouvrier dans les années 1950, marquée par le « Detroit Deal » de 1950, signale un *truce* selon Lichtenstein, entre employeurs et syndicats. Les syndicats sont en position de relative faiblesse après la période du maccarthysme et en raison de la forte répression patronale permise par Taft-Hartley. Le droit à la négociation collective se fait en échange d'un moindre recours à la grève et d'une acceptation globale d'un rôle syndical qui se cantonne principalement à la négociation institutionnelles – quoique certaines organisations enseignantes locales s'y opposent. Les enseignant·es, parce que le Wagner Act n'inclue pas les employé·es du public, échappent à ce modèle et la vague de grèves de 1946-1947 se fait de manière sauvage non seulement pour les organisations locales affiliées à la NEA et l'AFT mais aussi pour celles qui sont indépendantes de toute organisation. Néanmoins, leur exclusion du Wagner Act n'empêche pas qu'elles soient vulnérables à la répression, facteur majeur du reflux des répertoires d'interruption du travail au début des années 1950.

Les conséquences de Taft-Hartley s'étendent au-delà du Sud. Dans le Nord, les contingents communistes, particulièrement visés par la loi, sont exclus des syndicats. Or, comme l'a montré Michael Goldfield, ceux-ci étaient la clé entre le mouvement syndical principalement blanc et le mouvement des droits civiques dans les années 1930 et 1940³³⁴ ; c'est-à-dire, faisant le lien entre leurs revendications et leurs idées politiques. La loi inspire des législations locales, prises en mesure de représailles contre la vague de grèves enseignantes : dans l'État de New York, la législation Condon-Wandlin de 1947 prévoit une liste de sanctions contre les grévistes du public, en représailles de la grève des enseignant·es de Buffalo organisée en mars de la même année. De plus, l'anticommunisme déstabilise certains syndicats locaux, engagés dans l'égalité raciale comme la Teacher Union (TU) de New York³³⁵. Ce syndicat, qui avait été exclu de l'AFT pour ses liens avec le Parti communiste en 1942, subit une nouvelle vague de répression en 1948. Pour l'historien Clarence Taylor, il s'est démarqué par une définition du syndicalisme et par des répertoires d'actions relevant de ce qui est nommé aujourd'hui comme du « social justice unionism ». Derrière cette dénomination, l'historien insiste sur les actions menées par les syndicalistes de TU, pour beaucoup juif·ves, pour lutter contre le racisme à l'école en intégrant l'histoire noire au sein du *curriculum* ou en diligentant des enquêtes. De manière globale, il distingue les syndicalistes de TU

³³⁴ GOLDFIELD Michael, *The Southern Key*, *op. cit.*

³³⁵ TAYLOR Clarence, *Reds at the Blackboard*, *op. cit.*

par leur propension à établir des alliances interclasses et interraciales entre les enseignant·es et les communautés qu'elles et ils servaient à Harlem, de la stratégie adoptée par les dirigeants syndicalistes new-yorkais comme Albert Shanker dans les années 1960. L'anticommunisme, dans ses conséquences sur le syndicalisme enseignant, charrie aussi des enjeux de race.

Cette section a montré qu'entre 1945 et 1950, une première vague de grèves enseignantes émergeait aux États-Unis, profitant d'une fenêtre d'opportunité historique courte. Ces mobilisations, souvent locales et initiées hors des grandes fédérations, marquent une contestation « par le bas » des organisations. Elles mettent en lumière des enjeux de genre, de classe et de race, notamment à travers des grèves portées par des enseignantes qui défendent à la fois leurs conditions de travail et l'école publique comme bien commun. Ce moment de renouveau est rapidement freiné par la loi Taft-Hartley (1947) et le maccarthysme qui dévoient la trajectoire prise par le syndicalisme enseignant en particulier la possibilité de solidarités interraciales.

1.2. Le maccarthysme : un coup d'arrêt aux mobilisations enseignantes

Cette section montre comment les positions historiquement différentes de l'AFT et de la NEA vis-à-vis du modèle d'organisation qu'elles promeuvent influent sur le fait qu'elles souffrent plus (l'AFT) ou moins (la NEA) de la suspicion anticommuniste qui pèse dans les années 1950. Comme pendant les années 1920, le maccarthysme renforce la répression contre les enseignant·es, en particulier les militant·es suspecté·es de sympathies communistes. L'AFT, plus exposée, subit une épuration de ses effectifs, tandis que la NEA, davantage protégée par son usage de la professionnalité tente de contrer les attaques en s'appuyant sur sa commission de défense. La vague anticommuniste fragilise la légitimité du syndicalisme enseignant et ouvre la voie à des licenciements massifs qui participent, ultérieurement, à des transformations démographiques et politiques des enseignant·es et de leurs organisations.

L'exclusion des enseignants communistes de l'AFT

La partie de la loi Taft-Hartley qui impose aux leaders syndicaux de ne *pas* être membres du Parti communiste, marque un tournant dans la panique anticommuniste menée par le gouvernement fédéral depuis plusieurs décennies. La période 1947-1954 est celle du

maccarthysme³³⁶, c'est-à-dire la période la plus intense de *red scare* où l'anticommunisme est mené par le gouvernement fédéral sous l'impulsion du Sénateur Joseph McCarthy. Alors que les syndicats enseignants de New York ont déjà été au cœur de la répression anticomuniste de 1942, la précipitation dans la guerre froide et le maccarthysme déclenchent en 1947 une nouvelle enquête sur le Teacher Union (TU)³³⁷. Si une large partie des représentant·es ou membres visé·es appartiennent au monde universitaire, il n'en reste pas moins que ces procès peuvent être analysés comme visant à dissuader les différents groupes enseignants qui se mobilisent au sein de la vague de grèves. Les enseignant·es visé·es à New York sont principalement juif·ves, et les menaces qui portent sur elles et eux peuvent attester de la persistance de l'antisémitisme après la Seconde Guerre mondiale³³⁸, mais aussi du rôle qu'ils jouent pour faire le pont entre mouvement ouvrier et le mouvement des droits civiques. La seconde *red scare*³³⁹ mène à l'élimination des contingents communistes au sein du syndicat de New York et laisse place à une nouvelle génération d'enseignant·es syndicalistes juif·ves plus modéré·es politiquement et plus éloigné·es des groupes militants noirs au sein de la *Teachers Guild*³⁴⁰.

Des groupes d'intérêts contre l'école

En plus de ces évictions, le maccarthysme se décline aussi sous la forme de campagnes réactionnaires qui visent les écoles publiques. À la multiplication des serments de loyauté liés à Taft-Hartley et soutenue par l'American Legion, s'ajoute l'émergence de groupes d'intérêts, dans les années 1950, qui servent de relais à la majorité conservatrice au pouvoir³⁴¹, comme le National Council for American Education (NCAE). Ces groupes jouent sur plusieurs plans. Celui de la sécurité nationale, dans le contexte de la guerre froide, en alimentant l'idée d'un péril national lié à l'infiltration d'agent·es moscovites qui saborderaient le pays et diffuseraient la propagande communiste auprès des jeunes enfants. Celui de la politique fiscale, dans le contexte des crises de finances urbaines, avec l'école publique comme institution « socialiste » responsable d'une

³³⁶ Pour un traitement global de la période du maccarthysme et des débats historiographiques qu'elle a soulevé voir l'ouvrage de : SCHRECKER Ellen, *Many Are the Crimes*, *op. cit.*.

³³⁷ TAYLOR Clarence, *Reds at the Blackboard*, *op. cit.*

³³⁸ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 191

³³⁹ Pour une étude du rôle de la Red Scare sur la déstabilisation de la gauche états-unienne et de la remise en question du New Deal voir : STORRS Landon R. Y., *The Second Red Scare and the Unmaking of the New Deal Left*, Princeton, Princeton University Press, 2013.

³⁴⁰ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *loc. cit.* Les conséquences de ce changement feront l'objet d'un traitement plus tard dans le chapitre.

³⁴¹ FOSTER Stuart J., « Red Alert! The National Education Association Confronts the "Red Scare" in American Public Schools, 1947-1954 », *Education and Culture*, n° 2, vol. 14, 1997, p. 1-16.

augmentation des taxes et des déséquilibres financiers des villes. Par exemple, le NCAE s'oppose à un financement de l'école par le gouvernement fédéral comme une pente glissante vers le « communisme³⁴² ». Et enfin, celui de la race et des mœurs, en réaction au mouvement pour les droits civiques qui fait face à la ténacité des Blancs du Sud à maintenir le système Jim Crow. La NCAE est rejointe dans sa besogne par des groupes d'intérêts patronaux locaux ou nationaux comme la Employers Association of Chicago (EAC) qui mènent des actions similaires contre l'école publique³⁴³, ou le Committee for Constitutional Government (CCG). Parce que soutenus et/ou constitués par le patronat³⁴⁴, ces groupes disposent de moyens financiers très élevés. Certains dépensent des sommes colossales dans l'impression et la distribution de flyers, courriers et tracts diffusant leur idéologie conservatrice. Selon l'historien Stuart Foster, le CCG dépense ainsi 2 millions de dollars en lobbying (l'équivalent de 24 millions aujourd'hui) et imprime 82 millions de livrets, flyers et brochures entre 1947 et 1954 dans sa croisade conservatrice³⁴⁵.

Les conséquences de cette seconde *red scare* sont palpables à plusieurs niveaux. À des campagnes organisées à large échelle et menées par des groupes particulièrement visibles s'additionnent des paniques locales où des livres scolaires sont brûlés. C'est le cas à Salupa, Oklahoma en février 1952³⁴⁶, où un groupe de femmes en charge de vérifier le contenu des livres disponibles dans la bibliothèque du lycée de la ville décide d'en brûler six qui traitent de « socialism » et de « sex ». À l'échelle nationale, des centaines d'enseignant·es sont licencié·es du fait de leur activité jugée douteuse et/ou antipatriotique et les contenus enseignés font l'objet de contrôle accru.

Face à la suspicion qui pèse sur leurs organisations locales, les directions des organisations enseignantes multiplient les prises de position anticomunistes. L'AFT dont les syndicats locaux sont particulièrement visés, à New York, en Californie ou en Pennsylvanie, suit les mesures anticomunistes prises par le gouvernement fédéral et cherche à se défaire de sa réputation d'organisation « radicale ». Une commission de l'AFT affirme ainsi en 1948 reconnaître « the right and obligation of our government at this time to take dire steps to assure itself of the loyalty of

³⁴² *Ibid.*

³⁴³ « Education: Our Enemies », *TIME*, 1951.

³⁴⁴ Pour une étude de cas d'un de ces groupes patronaux chrétiens et conservateur, et de ses réseaux d'influences sur le Parti républicain et sur la politique nationale états-unienne voir : CELESTINI Carmen P., *God, Country, and Christian Conservatives: The National Association of Manufacturers, the John Birch Society, and the Rise of the Christian Right*, thèse de doctorat, University of Waterloo, 2018.

³⁴⁵ FOSTER, Stuart J., « Red Alert! », art. cité. p. 3.

³⁴⁶ « Books Burned in Oklahoma Town As Not Fit for High School Library », *The New York Times*, 1952, p.

those engaged in public service, including educators³⁴⁷.” En plus de mesures prises localement, la NEA répond à ces attaques en mobilisant une commission créée en 1940, la *National Defense Commission* (NDC). Celle-ci est fondée avec l’objectif de défendre les enseignant·es victimes de discrimination et dont la sécurité d’emploi est menacée. Le rôle de la NDC se renforce au moment de cette vague de maccarthysme. La NEA est moins menacée des accusations de communisme que l’AFT ; la professionnalité est un bouclier contre le soupçon de communisme, précisément parce qu’elle implique une forme d’apolitisme et une négation des enjeux de classe qui est incompatible avec le communisme. Elle signifie l’appartenance aux travailleurs à cols blancs de la classe moyenne éloignée des classes ouvrières dans leur identité et leurs intérêts. Cet aspect est redoublé par le fait que la NEA, contrairement à l’AFT, est indépendante des organisations syndicales et ouvrières. Cela étant, la NEA subit les conséquences de la panique morale et s’organise pour contrer cette vague d’attaques que Robert Skaife, nommé directeur de la NDC en 1949, considère comme menaçant les fondements de l’éducation publique³⁴⁸. Le NDC recense et cartographie les différentes organisations (environ 500) participant à cette *red scare*. Skaife diffuse également des rapports dans des organes de publication locaux et nationaux pour mettre au jour les contradictions et les mensonges propagés par ces groupes³⁴⁹ et en prémunir la NEA.

En résumé, la vague de maccarthysme prolonge le tournant conservateur des années 1940 et mène ainsi au licenciement des franges considérées comme les plus radicales des organisations enseignantes. De plus, elle mène à la fragilisation des statuts d’emplois des enseignant·es, en ouvrant la possibilité d’imposer des serments de loyauté, aussi flous que potentiellement discriminants sur la base de l’opinion politique, mais aussi de la race des enseignant·es. Non seulement les enseignant·es juif·ves radicaux sont particulièrement visé·es, mais la fragilisation des statuts d’emplois favorise les licenciements des enseignant·es noir·es pendant la phase de déségrégation. En d’autres termes, cet assaut conservateur est déterminant pour comprendre comment la déségrégation, qui se déroule ultérieurement, a pu mener à l’exclusion massive des enseignant·es noir·es dans le Sud et ses conséquences sur la trajectoire prise par le syndicalisme enseignant.

³⁴⁷ Cité depuis MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 194.

³⁴⁸ Voir le rapport de : SKAIFE Robert A., « The Sound and the Fury », *The Phi Delta Kappan*, n° 9, vol. 34, 1953, p. 357.

³⁴⁹ FOSTER, Stuart J., « Red Alert! », art. cité, p. 5.

1.3. L'AFT, la NEA et les droits civiques avant Brown : un enjeu mémoriel ?

Comme on l'a vu, la NEA et l'AFT ont des relations différentes avec le mouvement des droits civiques. Parce que l'éducation était l'institution dont la déségrégation fait l'objet d'un des débats les plus longs et tendus, l'AFT et la NEA mènent un combat mémoriel jusqu'à aujourd'hui sur les positions de chacune vis-à-vis de la cause des droits civiques depuis les années 1920. Ainsi, on retrouve de nombreuses sources sur les relations de telle ou telle organisation avec les enjeux d'égalité raciale et ces sources ne manquent pas de dramatiser la supériorité d'une organisation sur l'autre en la matière. Or, ces productions sont en très grande partie commandées et/ou produites par les organisations elles-mêmes, comme c'est le cas pour les travaux de Thelma Perry³⁵⁰ pour la NEA ou Rolland Dewing pour l'AFT³⁵¹.

De nouveau, la porosité du monde de la recherche et du syndicalisme enseignant appelle à la vigilance sur les sources existantes. En outre, la NEA et l'AFT agglomèrent des organisations très diverses, qui existent dans des contextes locaux tout aussi divers et qui n'ont pas laissé de manière égale et systématique des traces exploitables par les chercheur·euses. Ainsi, les sources nécessaires à l'examen approfondi des relations entre les organisations noires la NEA et l'AFT et de la condition des enseignant·es noir·es au sein de la NEA et l'AFT sont parcellaires et rendent un tel examen ardu. Que sait-on ? Sans tenter d'égaliser l'une et l'autre organisation et/ou de trancher ce débat, les sources disponibles permettent de poser le constat suivant (développé dans le reste de ce chapitre) : 1) l'AFT et la NEA ont eu effectivement des relations différentes avec les enseignant·es noir·es et leurs organisations professionnelles avant 1945 2) les organisations enseignantes noires ont maintenu des formes d'indépendance vis-à-vis de l'AFT et de la NEA – une dynamique qu'elles ont perpétuée avant et pendant le long mouvement des droits civiques, notamment au début de la déségrégation.

L'AFT : alliances locales ou nationales ?

L'AFT s'est ouverte de manière précoce à l'affiliation de membres noir·es, et s'est alliée tôt à une partie du mouvement des droits civiques et en particulier aux organisations

³⁵⁰ PERRY Thelma D. et HUGHES Julius H., « Educational Desegregation in Oklahoma », *The Journal of Negro Education*, n° 3, vol. 25, 1956, p. 307-314, [<https://doi.org/10.2307/2293440>] ; PERRY Thelma D., *History of the American Teachers Association*, op. cit., 1975.

³⁵¹ DEWING Rolland, « The American Federation of Teachers and Desegregation », *The Journal of Negro Education*, n° 1, vol. 42, 1973, p. 79-92, [<https://doi.org/10.2307/2966795>] ; DEWING Rolland, « The NEA and Minority Rights », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 47, 1978, p. 379-384, [<https://doi.org/10.2307/2295002>].

d'enseignant·es noir·es du supérieur (voir chapitre 1). Elle a ainsi promu les délégués (*delegates*) du syndicat local d'Howard University au sein des représentations nationales et a soutenu une partie de leurs revendications comme celle de fonds plus importants attribués aux universités noires. Le syndicat de New York (Local 5) s'est également distingué des autres syndicats locaux de l'époque (AFT et NEA confondues) en s'alliant aux organisations des droits civiques à Harlem pendant les années 1930 et 1940, en organisant des actions collectives, en repensant les syllabus pour qu'ils intègrent l'histoire noire dans l'histoire nationale et en posant la question du contrôle des écoles par les communautés locales³⁵². Les conventions de l'AFT ont pris plusieurs fois parti contre la discrimination, ce qui n'était pas le cas de celles de la NEA pendant la même période. Ces exemples ont été largement documentés. Mais si leur importance est indéniable, ils ne rendent pas systématiquement compte des difficultés raciales existant au sein du syndicat. En effet, l'AFT ne possède pas de données sur le nombre d'enseignant·es noir·es qu'elles comptaient et l'intégration des syndicats locaux noirs aux instances de décision nationale est difficilement datable. Selon l'entretien d'histoire orale de Catherine McGourty, mené par Rene Epstein en 1987 c'est lors de la présidence de Megel (1952-1962) que l'AFT embauche des permanent·es noir·es pour la première fois :

There were no black people on the staff not for any reason, it just didn't happen. Mary Herrick a very active person in the AFT from Local 1 was retiring and took a part-time assignment as a research director. She was the one who suggested we employ this person she knew, Evelyn Thomas a black girl and a very capable girl. She came into the office that was the beginning of our staffing the office as best you could on an equal basis³⁵³.

On y reviendra, les questions de diversité de genre et de race au sein des permanent·es de l'AFT, deviennent graduellement des objets de tension dans les années 1970 et tranchent avec les politiques menées par la NEA, pourtant considérées comme plus conservatrices dans les décennies précédentes.

³⁵² Le *Harlem Committee for Better Schools* créé en 1935, était une initiative d'enseignant·es communistes visant à intégrer la communauté fréquentant l'école pour lutter contre le racisme à l'école, améliorer les conditions d'apprentissage etc. voir : TAYLOR Clarence, "Chapter 6, Harlem Schools and the New York City Teachers Union" in ERICKSON Ansley et MORELL Ernest, *Educating Harlem: A Century of Schooling and Resistance in a Black Community*, New York, Columbia University Press, 2019, p. 138-158. Voir aussi : HEINS Marjorie, *Priests of Our Democracy: The Supreme Court, Academic Freedom, and the Anti-Communist Purge*, New York, New York University Press, 2013. Si les années 1930 sont particulièrement décisives, Clarence Taylor montre également comment la promotion de l'histoire noire par le syndicat survit à la purge du maccarthysme. TAYLOR Clarence *Reds at the Blackboard*, *op. cit.*

³⁵³ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Catherine McGourty, 1987.

La lente déségrégation de la NEA

La NEA est restée plus éloignée des organisations enseignantes du supérieure, incluant les organisations noires, mais a fédéré tôt des enseignant·es du primaire, du secondaire mais surtout des administrateur·ices scolaires noir·es dans le Sud, comme on l'a vu au chapitre 1. Pourtant, les actions menées par la NEA en matière de soutien au mouvement des droits civiques après 1945 sont décrites comme « lentes » et « manquant d'enthousiasme » par Marjorie Murphy³⁵⁴. Même si le NDC soutenait une position ferme contre le racisme et la discrimination depuis les années 1940, dans les faits, les positions de ses assemblées sont marquées par des conflits autour de la déségrégation de ses affiliées³⁵⁵. En 1952, alors que les débats portant sur la déségrégation scolaire et syndicale s'intensifient, la NEA décide d'autoriser la double affiliation pour 17 États. Autrement dit, la NEA permet une représentation des organisations représentant les éducateur·ices africain·es américain·es lors de l'assemblée annuelle de la NEA³⁵⁶, alors qu'auparavant les délégué·es n'avaient pas mandat pour leur association locale mais votaient en leur nom propre. Cette mesure illustre l'ambivalence de la politique prise par la NEA. D'un côté, cette avancée aligne ses pratiques sur ce que faisait l'AFT depuis les années 1920³⁵⁷ et améliore la représentation des enseignant·es noir·es au sein de l'association. D'un autre côté, cette mesure maintient la possibilité d'organisations locales ségréguées de rester affiliées à la NEA et ainsi d'éviter la déségrégation.

Pourquoi une telle lenteur par rapport à l'AFT ? Plusieurs facteurs concourent à la non-intégration des affiliées de la NEA dans les années 1950. D'une part, la NEA est très implantée dans le Sud³⁵⁸, où elle compte de nombreuses organisations locales blanches qui opposent l'intégration. Cette résistance reflète celle qui s'organise contre la remise en question du système Jim Crow dans le Sud. D'autre part, la nomination du directeur général William Carr en 1952 (1952-1967), selon Murphy, joue un rôle clé dans la lenteur de l'association à rejoindre l'agenda intégrationniste puisqu'il s'y oppose. Enfin, un aspect relativement absent de la littérature jusqu'aux apports récents des travaux de Michael Fultz, sur lesquels on revient dans la section suivante, est

³⁵⁴ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 206.

³⁵⁵ Sur la question de la place des enseignant·es noir·es au sein de la NEA, et plus particulièrement l'intégration de ceux-ci au sein de la fédération voir : SCHULTZ Michael John, *The National Education Association and the Black teacher: the integration of a professional organization*, Coral Gables, University of Miami Press, 1970.

³⁵⁶ MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 208.

³⁵⁷ Sur les règles de représentation des différents syndicats locaux de l'AFT, on ne trouve qu'une seule source d'un membre de l'AFT : DEWING Rolland, « The American Federation of Teachers and Desegregation », *The Journal of Negro Education*, n° 1, vol. 42, 1973, p. 79. [<https://doi.org/10.2307/2966795>].

³⁵⁸ Pour une représentation de l'implantation de la NEA selon les États et son inscription dans le Sud voir : ASHBY Lyle W., « The National Education Association », *The Phi Delta Kappan*, n° 3, vol. 31, 1949, p. 108-109.

la réticence des organisations locales noires de la NEA à être intégrées au sein des organisations de leurs homologues blanches.

En résumé, cette sous-partie met en lumière l'évolution des répertoires d'actions des organisations enseignantes entre 1945 et 1954, en soulignant leur ancrage dans des dynamiques politiques, économiques et sociales plus larges, à la fois nationales et régionales. Elle analyse comment la fin de la Seconde Guerre mondiale crée un fin interstice de mobilisation pour les enseignant·es qui a permis l'émergence d'une vague de grèves malgré des interdictions locales et nationales, ou existant au sein même de leurs organisations. Cette sous-partie a également actualisé les travaux de Marjorie Murphy en soulignant la centralité de la question raciale dans cette décennie, au Nord et au Sud, dans le nouveau paradigme ouvert par le Taft-Hartley Act. Ce faisant, elle pose les jalons nécessaires à, d'une part, l'analyse des effets de la déségrégation sur les organisations enseignantes, d'autre part, l'étude des changements des répertoires d'actions et enfin, l'examen du débat mémoriel qui habite les sources débattant de ces effets.

2. 1954-1962 : La reconfiguration des organisations enseignantes par l'intégration et l'obtention de la négociation collective

Entre 1954 et 1962, deux dynamiques majeures bouleversent le syndicalisme enseignant : la déségrégation scolaire enclenchée par la décision *Brown v. Board of Education* et la conquête progressive du droit à la négociation collective dans le secteur public. Alors que la déségrégation entraîne la marginalisation massive des éducateur·ices noir·es, la NEA et l'AFT adoptent des positionnements ambigus voire contradictoires sur ces questions. En parallèle, la reconnaissance de la négociation collective transforme les répertoires d'actions et les identités du groupe professionnel enseignant. Si elle ouvre aux enseignant·es une voie d'ascension ou de maintien dans la classe moyenne, la négociation collective accentue également la concurrence entre les organisations enseignantes et leurs répertoires d'actions syndicaux respectifs. La période jette ainsi les bases des conflits futurs entre race, classe, et genre, tels qu'ils traversent et (re)composent les organisations enseignantes.

2.1. Les enseignant·es noir·es face au risque paradoxal de la déségrégation

Le terme d'intégration renvoie au processus qui suit la fin de la ségrégation, c'est-à-dire, l'existence d'institutions séparées pour les Blanch·es et les Noir·es, aux États-Unis et particulièrement dans le Sud avec le système Jim Crow (voir Chapitre 1). Pour les enseignant·es, il s'agit à la fois de l'intégration des établissements scolaires, du personnel et des usager·es, que ce soient les lieux où elles et eux enseignent ou se forment, mais aussi de leurs organisations professionnelles. C'est ce dernier point, moins étudié par la littérature historique que cette partie entend analyser, en lien avec l'obtention de la négociation collective. Ces deux processus, parfois pensés séparément, sont en réalité inextricablement liés. L'intégration raciale mène à l'exclusion des enseignant·es noir·es de la profession qui se mobilisent contre celle-ci, et cette thèse fait l'hypothèse qu'elle transforme bien plus profondément le syndicalisme enseignant.

Repenser l'agentivité des enseignant·es noir·es dans la déségrégation

Partant du constat qu'il s'agissait d'un angle mort de l'histoire de la déségrégation les travaux des historien·nes John Hale³⁵⁹ ou encore Vanessa Siddle-Walker³⁶⁰ invitent à repenser l'agentivité des enseignant·es noir·es et de leurs organisations dans la lutte pour les droits civiques et la déségrégation. À rebours de l'historiographie qui les place comme passif·ves par rapport à ces deux processus, les études menées sur les organisations enseignantes locales (*union locals*) montrent au contraire qu'il s'agit d'un moment clé pour renégocier les rapports de force entre enseignant·es noir·es et blanc·hes dans la construction du métier, de sa représentation et de la défense de ses intérêts. Ces travaux soulignent à quel point la question de l'intégration n'est pas seulement une question administrative aux mains des pouvoirs publics locaux. Il s'agit aussi d'une remise en question du système éducatif états-unien dans son ensemble, qui rencontre des résistances depuis de multiples sources.

L'ambivalence des enseignant·es noir·es vis-à-vis de l'intégration des écoles n'a pas fait l'objet d'une dissimulation quelconque. Au contraire, elle a fait l'objet d'articles d'opinion³⁶¹ et de recherches historiques documentées, avec par exemple les travaux de Bullock dès 1967³⁶², qui montrent les racines dans le temps long de l'attachement des enseignant·es noir·es à une forme d'indépendance institutionnelle, qui cohabite avec la critique des moindres moyens attribués aux écoles noires. Néanmoins, les sources traitant spécifiquement des résistances des syndicats et organisations noires sont plus parcellaires. En plus des sources exploitées par Hale et Siddle-Walker ou encore Michael Fultz, on trouve quelques archives de presse qui attestent de la réticence des organisations locales noires à l'intégration : à Baltimore, Maryland³⁶³ en 1951 et à Hopkinsville dans le Kentucky³⁶⁴ en 1964, les associations noires affiliées à l'ATA (American Teachers

³⁵⁹ HALE Jon, «The Development of Power is the Main Business of the School”: The Agency of Southern Black Teacher Associations from Jim Crow through Desegregation », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 87, 2018, p. 444-459, [https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.87.4.0444].

³⁶⁰ WALKER Vanessa Siddle, « Tolerated Tokenism, or the Injustice in Justice: Black Teacher Associations and Their Forgotten Struggle for Educational Justice, 1921–1954 », *Equity & Excellence in Education*, n° 1, vol. 46, 2013, p. 64-80, [https://doi.org/10.1080/10665684.2012.751756].

³⁶¹ On peut citer l'article de W.E.B. Du Bois de 1935, où celui-ci met en garde sur le fait que l'intégration des écoles ne permettra pas nécessairement l'amélioration des conditions d'apprentissage des enfants noirs et que ceux-ci bénéficient du fait d'avoir un personnel éducatif de la même race qu'eux. BOIS W. E. Burghardt Du, « Does the Negro need Separate Schools? », *The Journal of Negro Education*, n° 3, vol. 4, 1935, p. 328-335, [https://doi.org/10.2307/2291871].

³⁶² Voir l'ouvrage classique : BULLOCK Henry Allen, *A History of Negro Education in the South: From 1619 to the Present*, Harvard University Press, 1967, [https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732865].

³⁶³ C'est le cas à Baltimore, notamment, où les enseignant·es noir·es souhaitent « maintenir leur identité en tant que minorité ». « MEA Teachers Undecided on Dues, Integration », *Baltimore Afro-American*, 20/10/1951.

³⁶⁴ « Teacher Organizations May Integrate In City », *Kentucky New Era*, 02/04/1964.

Association) et à la NEA refusent de fusionner avec les organisations blanches. Les enseignant·es expliquent que l'intégration leur semble menacer l'autonomie professionnelle et organisationnelle qu'elles et ils possèdent et changerait en leur défaveur leur rapport de force au sein du groupe enseignant dans le Sud. À l'opposé, dans l'Oklahoma, la déségrégation est perçue comme une menace pour les emplois enseignants par l'OANT qui mène alors une stratégie de rapprochement avec les organisations blanches. La direction de l'OANT s'engage dans l'affiliation à la NEA et au rapprochement avec l'OEA afin d'obtenir plus de ressources nécessaires à sa protection.

Une déségrégation à vitesses multiples selon les territoires

La décision *Brown v. Board of Education I* (1954) de la Cour Suprême révoque le principe de *separate but equal* de la décision *Plessy v. Ferguson* et admet le caractère substantiellement inégal des institutions ségréguées. Elle est le résultat d'une série de batailles juridiques menées par les organisations noires pour mettre fin au système de ségrégation Jim Crow et constitue un tournant significatif pour le mouvement des droits civiques³⁶⁵. Néanmoins, elle est tout de suite suivie d'une autre décision (*Brown II*) en 1955 qui précise les modalités de cette déségrégation et déclare que celle-ci doit être mise en place selon une « vitesse délibérée » (*deliberate speed*)³⁶⁶. L'imprécision de *Brown II* exclut de fait la mise en place d'un cadre fédéral pour la déségrégation des écoles. Elle laisse à chaque État la discrétion de sa politique de déségrégation, dans le temps et dans les moyens. Cela signifie que la déségrégation scolaire est graduelle et varie selon les États, les comtés et les villes.

Dans le Sud, l'Oklahoma, le Kentucky et la Virginie Occidentale³⁶⁷, sont les premiers à déségréguer leurs écoles dès 1955 et sont suivis par le *Deep South* dès 1960³⁶⁸. Cette déségrégation mène à plusieurs phénomènes contradictoires par rapport aux objectifs d'égalisation raciale de *Brown* : le *white flight* (c'est-à-dire, le renforcement de la ségrégation spatiale par le départ des blancs vers la banlieue), la reségrégation scolaire et la destitution des éducateur·ices noir·es³⁶⁹.

³⁶⁵ CARTER Robert L., « Brown's Legacy: Fulfilling the Promise of Equal Education », *The Journal of Negro Education*, n° 3, vol. 76, 2007, p. 240.

³⁶⁶ Sur les échecs de *Brown* vis-à-vis de la déségrégation et notamment le rôle de *Brown II*, voir OGLETREE Charles J., *All Deliberate Speed: Reflections on the First Half Century of Brown V. Board of Education*, New York, W. W. Norton & Company, 2004, p. xv.

³⁶⁷ Ces trois États qui pratiquent la ségrégation scolaire et font partie de l'ensemble du Sud des États-Unis, se retrouvent dans les archives sous la catégorie de *Southern Border States*, distingués du *Deep South* qui agglomère l'Alabama, le Tennessee ou la Georgie.

³⁶⁸ HOOKER Robert W., *Displacement of Black Teachers in the Eleven Southern States*, Race Relations Information Center, Nashville, Tennessee, 1970, p. 3.

³⁶⁹ Les archives existantes montrent que la déségrégation se déroule de manière différenciée selon les régions de l'Oklahoma (dû à leurs compositions raciales et politiques différentes), et que l'application de la décision *Brown*

Ce dernier point est particulièrement important pour comprendre les enjeux au cœur de l'intégration des organisations enseignantes post-Brown, mais aussi les conflits émergeant à la fin des années 1960 entre les communautés noires et les enseignant·es syndicalistes blanc·hes.

La destitution des éducateur·ices noir·es après Brown : le cas de l'Oklahoma

Les travaux de Michael Fultz documentent la manière dont la déségrégation soulève de des craintes au sein de la communauté africaine-américaine, notamment ses enseignant·es, qui anticipent un possible licenciement consécutif à la déségrégation en plus d'une perte d'autonomie. Ces craintes se confirment dans les années suivant la décision Brown. Un des effets quasi immédiat de la déségrégation des écoles est la baisse brutale du nombre d'Africain·es Américain·es travaillant comme enseignant·es ou comme principaux, en particulier dans le Sud. Ce phénomène est signalé très tôt par les organisations enseignant·es noir·es³⁷⁰ via la presse, le *Journal of Negro Education* mais aussi dès les années 1960 par les commissions fédérales et fédérées s'intéressant à la déségrégation³⁷¹. L'Oklahoma, parce qu'elle fait partie des premiers États à déségréguer ses écoles, est aussi celui où la destitution commence le plus tôt : 144 enseignant·es Africain·es Américain·es et 22 principaux perdent leur emploi en 1956, soit seulement un an après

réorganise profondément le tissu urbain à Tulsa et Oklahoma-City. À Tulsa, le *school board* de Burrough, un quartier aisé blanc du Nord de la ville est parmi les premiers à appliquer la décision Brown. La commission sur les droits civiques rapporte en 1961 qu'au lendemain de la décision de l'intégration du district scolaire, les familles blanches de Burrough déménagent progressivement du quartier, ce qui fait chuter le nombre d'élèves blancs fréquentant l'école. Dans le même temps, les familles noires de classe moyenne affluent vers Burrough pas seulement par stratégie scolaire, mais principalement parce qu'il s'agit d'un des seuls quartiers de Tulsa à proposer des logements décents. Voir : COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, *The 50 States report submitted to the Commission on civil rights by the State advisory committees, 1961*, Government printing office, Washington, 1961, p. 521-522 ; OKLAHOMA ADVISORY COMMITTEE, *School Desegregation in Tulsa, OK, 1977*, p. 98. Comme documenté dans d'autres villes, la déségrégation accélère le *white flight* de Burrough. L'intégration *de jure* ne produit pas une diversité raciale au sein de l'école. Elle rencontre une résistance des populations blanches qui produit durablement de la ségrégation spatiale et une réségrégation scolaire, puisque l'école de Burrough compte dès les années 1960 une majorité d'élèves noirs. Aujourd'hui, l'école primaire compte 93% d'élèves non-blanc·es, dont 68% d'élèves noir·es, et 97% provenant d'un milieu social défavorisé. Le "white flight" est suivi d'une désertion des commerces du quartier, qui participe à la structuration de la pauvreté urbaine que ce soit dans le Nord ou dans le Sud. En effet, dans les villes du Nord, la distribution raciale des villes change dans la période d'après-guerre (1945-1970) puisque les populations blanches déménagent depuis les centres-villes vers les banlieues ce qui, conjugué au caractère déjà ségrégant des politiques urbaines comme le *redlining* et le HOLC, participe à créer de manière pérenne des lignes de race et de classe extrêmement solides au sein des espaces urbains. Voir : COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, *Reviewing a Decade of School Desegregation 1966-75: Report of a National Survey of School Superintendents : a Staff Report of the United States Commission on Civil Rights*, The Commission, 1977.

³⁷⁰ PERRY Thelma D. et HUGHES Julius H., « Educational Desegregation in Oklahoma », *art. cit.*, p. 308. [<https://doi.org/10.2307/2293440>].

³⁷¹ COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, *The 50 States Report Submitted to the Commission on Civil Rights by the State Advisory Committees, 1961*, *op. cit.*, 1961., p. 523.

l'application de *Brown v. Board of Education*³⁷². Interrogé sur ce sujet dès 1955, le gouverneur démocrate Raymond D. Gary explique ces destitutions comme le résultat d'une politique économique, et non raciale, de réorganisation du financement scolaire³⁷³. En effet, la déségrégation implique de nouvelles règles de financement scolaire qui remplacent le système de double financement qui existait lors de la ségrégation. La législation de financement post-Brown, conçue par le gouverneur de l'Oklahoma, crée un système de financement unique pour les écoles, qui attribue l'argent selon leur taux de fréquentation. Ce critère de fréquentation mène à la fermeture de nombreuses écoles noires de l'Oklahoma, notamment dans les espaces ruraux où les écoles accueillent un nombre très restreint d'élèves. Comme le rapport l'historien Monroe Billington dès 1964 :

Thus, the State Board of Education placed considerable financial pressure upon the small, uneconomical school districts. Although the recent rulings were ostensibly aimed at all inefficient schools regardless of race, the end result was the elimination of many small Negro schools³⁷⁴.

En effet, la stratégie du gouverneur Gary dans cette réforme est de souligner que la déségrégation permet de faire des économies et donc de lever moins d'impôt, un argument cher à son électorat. Gary appuie également sa stratégie sur les données assemblées par son administration qui montrent que contrairement à la plupart des États du Sud, le coût de l'éducation des élèves noirs dans l'Oklahoma est en moyenne légèrement supérieur à celui des blanches à cause du système ségrégatif. Cette anomalie, contraire au constat fait au chapitre précédent des inégalités de financements scolaires qui cantonnent les élèves noirs dans des institutions sous-financées, n'est pas le résultat d'une politique d'égalité raciale radicale qui aurait été menée entre 1930 et 1955 dans l'Oklahoma. En effet, dès 1949 Charles Thompson souligne que les études qui utilisent la moyenne des financements perçus par les écoles, plutôt que la médiane, permettent d'invisibiliser, dans des États comme l'Oklahoma, les inégalités réelles de financement produites par la ségrégation³⁷⁵. Thompson explique ainsi que le calcul par moyenne invisibilise le fait qu'une majorité des élèves noirs fréquentent des écoles de centre-ville qui sont sous-dotées ; et que c'est la prise en compte

³⁷² FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown: An Overview and Analysis », *History of Education Quarterly*, n° 1, vol. 44, 2004, p. 15.

³⁷³ GAYLORD E. K., *Oklahoma City Times (Oklahoma City, Okla.)*, Vol. 66, No. 111, Ed. 1 Thursday, June 16, 1955, [<https://gateway.okhistory.org/ark:/67531/metadc1999301/m1/1/>], consulté le 18 juillet 2024.

³⁷⁴ BILLINGTON Monroe, « Public School Integration in Oklahoma, 1954-1963 », *The Historian*, n° 4, vol. 26, 1964, p. 528.

³⁷⁵ Voir : THOMPSON Charles Henry, « Editorial Comment: Federal Aid to Education and Negro Separate Public Schools », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 18, 1949, p. 448-451. Fultz, dans son analyse de la destitution des personnels éducatifs, explique aussi le fait que dans le Sud, plus la population noire est importante dans un lieu, moins les écoles noires reçoivent de fonds. Voir : FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, 2004, p. 25.

d'écoles rurales très peu peuplées qui faussent l'écart réel de financement entre les écoles noires et blanches. Cet argument permet donc au gouverneur de mener une politique d'intégration et la présenter sur des bases économiques *colorblind*. Cette stratégie permet ainsi d'esquiver les enjeux d'inégalités de financement historiques et ceux liés à la destitution des enseignant·es.

La fermeture des écoles noires qui suit la déségrégation participent à la destitution des enseignant·es noir·es, que ce soit dans l'Oklahoma ou ailleurs dans le Sud. Cette destitution tient aussi à la fragilité des statuts d'emplois dans le Sud. Certains États comme le Mississippi, l'Oklahoma et le Texas ne possèdent pas de lois de *tenure*³⁷⁶ avant Brown, et d'autres les abolissent dans la foulée de *Brown*, ce qui donne plus de liberté aux administrations scolaires pour licencier ou intimider les enseignant·es noir·es³⁷⁷. Ainsi, la fermeture d'écoles n'est pas le seul facteur. Au contraire, comme le rappelle Michael Fultz, la destitution est le résultat d'une pléthore de pratiques qui sont à comprendre comme une stratégie concertée menée contre les enseignant·es noir·es :

“displacement” became the phase which subsumed the many policies and practices of southern school boards, school superintendents and politicians which sought to undermine the employment and authority of African-American school staff: dismissals, demotions, forced resignations, “nonhiring,” token promotions, reduced salaries, diminished responsibility, coercion to teach subjects or grade levels other than those for which individuals were certified or had³⁷⁸.

Toutes ces stratégies mènent à l'intimidation et à la destitution des enseignant·es noir·es sur le court, moyen et long terme. Au total, l'économiste Owen Thompson estime en 2022 que la proportion d'éducateur·ices noir·es dans le Sud chute de 41% entre 1960 et 1972³⁷⁹, à cause de la déségrégation scolaire. L'intégration des établissements scolaires, lorsqu'elle est mise en place par les municipalités³⁸⁰, peut être efficace du point de vue des élèves mais du côté des enseignant·es et de la direction, elle mène à une réorganisation des équipes qui favorisent le recrutement et/ou le maintien des personnels blancs. L'intégration fabrique donc un personnel éducatif quasi-exclusivement blanc, même dans les écoles principalement fréquentées par des élèves noir·es.

³⁷⁶ Ensemble de dispositions donnant aux enseignant·es une sécurité d'emploi.

³⁷⁷ FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, p. 19.

³⁷⁸ *Ibid.* p.14.

³⁷⁹ THOMPSON Owen, « School Desegregation and Black Teacher Employment », *The Review of Economics and Statistics*, n° 5, vol. 104, 2022, p. 962-980, [https://doi.org/10.1162/rest_a_00984].

³⁸⁰ À titre d'exemple, la loi de l'Oklahoma rend la ségrégation de jure illégale, mais ne rend pas l'intégration obligatoire pour autant. Ainsi, des écoles maintiennent des populations d'élèves ségrégués dans les faits. COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, *The 50 States report submitted to the Commission on civil rights by the State advisory committees, 1961*, *op. cit.*, 1961, p.521.

Les conséquences de ce phénomène s'articulent à plusieurs niveaux et selon plusieurs temporalités. Sur le court-terme, la destitution brise des trajectoires individuelles et précarise le groupe d'éducateur·ices noir·es. Sur le moyen et long terme, elle remet en cause le métier d'enseignant et/ou de principal comme moyen possible d'accéder à la classe moyenne, et d'accéder, surtout pour les hommes noirs, à des formes de statut élevé et de respectabilité au sein de la communauté noire et blanche. Comme le montre Michael Fultz, la fermeture d'école et la destitution déstabilisent profondément les communautés noires et leur cohésion parce qu'elle provoque des déménagements de familles entières, la remise en cause de leur élite intellectuelle et de l'indépendance culturelle et institutionnelle de la communauté noire³⁸¹.

Dans l'Oklahoma, l'OANT mobilise différents types d'actions afin de contrer ce phénomène : elle travaille de concert avec le NAACP pour attaquer en justice les destitutions, lance des enquêtes pour comprendre les processus par lesquels les enseignant·es sont destituées, et s'engage dans des alliances avec des associations communautaires et des clubs pour défendre le bien-fondé de l'intégration raciale. Plutôt que d'attaquer frontalement la destitution comme une attaque contre la communauté noire, l'OANT articule son action autour de la défense de la qualification des enseignant·es noir·es, notamment auprès des communautés blanc·hes³⁸². Elles comptent sur le soutien de l'OEA, avec laquelle elle fusionne en 1955, et celle la NEA. Cela étant, non seulement la période du maccarthysme a affaibli la *tenure*, mais elle a renforcé les possibilités de répression politique à l'encontre des enseignant·es noir·es qui s'exprime au moment de l'intégration. Les assemblées des États du Sud exploitent les brèches juridiques ouvertes par la *Red Scare*, et avant ça par le Taft-Hartley Act de 1947, pour criminaliser les enseignant·es noir·es participant au mouvement des droits civiques³⁸³. Dans certains cas, l'activisme au sein du NAACP est subsumé au communisme³⁸⁴ et subit une répression importante. Brown y rencontre une résistance très violente notamment chez les Dixiecrats³⁸⁵, qui assèchent les financements des

³⁸¹ FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, p. 43-45.

³⁸² RICHARDSON STRONG Evelyn, *Historical Development of the Oklahoma Association of Negro Teachers: A Study in Social Change, 1893-1958*, *op. cit.*, p. 233-237.

³⁸³ HALE Jon, « "The Development of Power is the Main Business of the School": The Agency of Southern Black Teacher Associations from Jim Crow through Desegregation », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 87, 2018, p. 450, [<https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.87.4.0444>].

³⁸⁴ C'est d'autant plus ironique que selon les travaux de Mary Dudziak, la réforme des droits civiques est en partie le produit de la guerre froide : c'est-à-dire, de la volonté des États-Unis d'affirmer une image à l'internationale d'une démocratie morale supérieurement aux autres, que le système Jim Crow remettait en question. Voir : DUDZIAK Mary L., *Cold War Civil Rights: Race and the Image of American Democracy*, Princeton, Princeton University Press, 2011, p. 13.

³⁸⁵ Sur la mobilisation des Dixiecrats contre Brown en 1956 et notamment le "Southern Manifesto" voir : BADGER Anthony, « The South Confronts the Court: The Southern Manifesto of 1956 », *Journal of Policy History*, n° 1, vol. 20, 2008, p. 126-142, [<https://doi.org/10.1353/jph.0.0009>].

écoles³⁸⁶ et soutiennent les actions menées par les groupes suprémacistes blancs à l'encontre du NAACP³⁸⁷.

Cette section a montré que la déségrégation n'était pas uniquement une victoire pour l'égalité raciale : elle a débouché aussi sur la marginalisation des éducateur·ices noir·es du Sud qui sont nombreuses et nombreux à perdre leur emploi. Le cas de l'Oklahoma illustre une stratégie systémique de destitution menée par les pouvoirs publics et justifiée par des considérations budgétaires. Dans les années 1950, des organisations comme l'OANT et le NAACP tentent d'y résister, mais se heurtent à la répression, renforcée par les legs du maccarthysme. L'intégration scolaire se fait ainsi au détriment des enseignant·es noir·es, leur autonomie étant progressivement effacée ou remise en question. Ce phénomène met la NEA et l'AFT face aux contradictions de leur politique raciale et de l'importance de celle-ci dans la structuration de leur organisation et de leurs actions.

2.2. Le difficile chemin vers l'intégration des organisations enseignantes après Brown

Cette section éclaire les contradictions internes de la NEA et l'AFT face à la déségrégation après *Brown* (1954). Elle confirme, dans le sillage des travaux de Marjorie Murphy et Michael Fultz, la lenteur de l'engagement officiel de la NEA et le coût politique et professionnel payé par les éducateur·ices noir·es. Elle enrichit cependant cette littérature en montrant comment la stratégie de la NEA s'accompagne d'un soutien juridique local à certain·es enseignant·es sanctionné·es. L'analyse des dynamiques d'intégration à plusieurs échelles révèle aussi un paradoxe : la fusion et la déségrégation formelle des organisations locales s'accompagnent d'une marginalisation accrue des enseignant·es noir·es, un phénomène déjà identifié par Fultz mais ici quantifié et contextualisé dans une logique de repositionnement stratégique face à l'AFT. En mobilisant les données de Dewing, cette section interroge l'idée d'un désaveu massif de la NEA par les enseignant·es noir·es, et suggère au contraire que son ancrage dans le Sud et son attachement à la professionnalité lui a permis d'assurer une forme de continuité et de protection relative. Elle permet aussi d'expliquer le peu de bénéfice tiré par l'AFT vis-à-vis de son positionnement post-Brown par rapport aux enseignant·es noir·es puisque ces dernier·es ne souhaitent pas renoncer à leur autonomie dans le Sud et à la protection offerte la professionnalité incarnée par la NEA, que ce soit vis-à-vis de leur

³⁸⁶ FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, p. 15.

³⁸⁷ *Ibid.*

statut ou de leur emploi.

La NEA divisée face à Brown

La décision Brown accélère la déségrégation des écoles et des organisations enseignantes. Pourtant, en 1954 la NEA est toujours divisée vis-à-vis de son soutien à la décision *Brown*, contrairement à l'AFT qui adopte une motion de soutien lors de sa convention annuelle, quelques mois après la décision. Il faut attendre 1958 pour que soit porté au vote de l'assemblée de la NEA un soutien univoque à la déségrégation et la décision *Brown*. Or, cette motion est rejetée par le contingent important de délégué·es sudistes blanc·hes, venu·es s'opposer à la motion et à l'intégration³⁸⁸.

Cette lenteur ne signifie pas que des membres de la NEA, notamment celles et ceux des organisations locales noires affiliées à l'association, ne soient pas localement impliqués dans des luttes pour les droits civiques. Pendant les affrontements autour de la déségrégation des écoles à Little Rock, Arkansas en 1956, le *Field Secretary* de la branche locale du NAACP qui coordonne les actions n'est autre que Frank H. Wright : un administrateur scolaire ayant servi pendant six ans comme secrétaire exécutif de l'*Arkansas State Teachers Association* (ASTA), affilié à la NEA. À Little Rock, un certain nombre d'enseignant·es de la NEA sont victimes du retour de bâton post-Brown puisque 44 sont licencié·es en 1957³⁸⁹. Parmi ces licenciements on retrouve à la fois des éducateur·ices blanc·hes puni·es pour leur position pro-intégration et des enseignant·es noir·es³⁹⁰.

La direction de la NEA agit « discrètement », d'après Murphy, pour protéger dans les cours de justice les enseignant·es qui paient le prix de leur engagement dans le mouvement des droits civiques, dans l'Arkansas et ailleurs. Les défenses juridiques proposées par l'association sont peu publicisées dans la presse et se font sur des lignes de budget spécifiques. Cette stratégie est dirigée

³⁸⁸ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, op. cit, p. 203.

³⁸⁹ Little Rock, Arkansas est une ville connue pour être un des bastions du militantisme noir aux États-Unis. Pendant la lutte pour les droits civiques, elle devient le théâtre d'une confrontation particulièrement intense entre les organisations noires, notamment le NAACP et le pouvoir politique blanc Sudiste, opposé à la déségrégation au lendemain de la décision Brown. Alors que 6 élèves noirs s'apprêtent à se rendre au lycée de Central High le 4 septembre 1957, le Gouverneur d'État Orval Faubus (Démocrate) envoie la *Arkansas National Guard* pour leur bloquer le passage, aidée dans cette mission d'une horde de ségrégationniste (parmi lesquels on retrouve des membres du Ku Klux Klan). L'importance de cet événement devient rapidement nationale, et les avocats de la NAACP (parmi lesquels on trouve le futur Juge de la Cour Suprême, Thurgood Marshall) parviennent à obtenir une injonction permettant aux élèves d'accéder au lycée le 23 septembre 1957. À la suite de ces événements, les écoles publiques de Little Rock sont fermées d'octobre 1958 à décembre 1959, menant à une « purge » des enseignant·es ayant participé aux efforts de déségrégation. Voir : GORDY Sondra Hercher, *Finding the lost year: what happened when Little Rock closed its public schools*, Fayetteville, University of Arkansas Press, 2009, p. 140.

³⁹⁰ « LR Board Fires 44 Teachers; 3 Members Balk », *The Sun*, 06/05/1956, p. 4.

par la volonté de garder les membres blancs du Sud qui menacent de quitter l'association si celle-ci adopte une position intégrationniste. Cette absence de prise de position claire en soutien à *Brown* ouvre la voie à des critiques de la part de l'AFT, qui saisit cette opportunité pour se présenter comme seule association enseignante soucieuse des droits civiques. La compétition entre les deux organisations s'intensifie pendant cette période, et l'AFT annonce partir à la conquête d'un local de New York, alors ségrégué. En 1961, la NEA vote le soutien officiel à *Brown* dans une version allégée par rapport à celle portée au vote précédemment. En 1964, la *Resolution 12* est votée par le sommet annuel de la NEA qui renforce son soutien à Brown et annonce la déségrégation complète de ses organisations locales d'ici à 1966. Bien que signalant une avancée idéologique de la NEA, dans le même temps, la fusion affaiblit la voix des enseignant·es noir·es selon Michael Fultz, dont une partie redoutait l'intégration pour cette raison³⁹¹.

Si le changement de position de la NEA signale que le mouvement des droits civiques est parvenu à abattre en partie les carcans légaux maintenant les enseignant·es noir·es à la marge, il n'en reste pas moins que l'intégration des écoles et des organisations n'a pas été systématiquement accompagnée de mesures donnant les ressources nécessaires pour qu'elles et ils sortent de cette marge³⁹². C'est ce dont témoigne l'intensification de la destitution entre 1960 et 1972, date où les batailles juridiques menées localement et nationalement par le NAACP et les organisations enseignantes obtiennent des mesures contre la destitution. L'argument mobilisé contre les personnels éducatifs noirs étaient leur infériorité par rapport à leurs homologues blanc·hes : une infériorité basé non pas sur leur expérience ou niveau de diplôme, mais d'ordre culturel³⁹³. La NEA mobilise ses forces sur la documentation de cette destitution et de ses effets, et, sous la pression des organisations locales noires, cherchent à remédier à cette destitution³⁹⁴. La destitution est un phénomène aux conséquences massives. Entre 1954 et 1974, selon les donnée de Jon Hale, la part des enseignant·es noir·es au sein de la NEA dans le Sud passe de 27 à 16% alors que la part des enseignant·es noir·es dans la population totale des enseignants passe de 25 à 7% (voir Tableau 1). Si la proportion d'éducateur·ice noir·es baisse mécaniquement au sein de la NEA³⁹⁵, il convient de mettre ces chiffres en perspective. En effet, ces chiffres invalident l'hypothèse d'un désaveu global de la NEA en raison de sa position pendant les mouvements civiques avancée par Dewing,

³⁹¹ FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, p. 22.

³⁹² *Ibid.* ; WALKER Vanessa Siddle, « Tolerated Tokenism, or the Injustice in Justice », *op. cit.*, p. 64-80.

³⁹³ FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, p. 11-45.

³⁹⁴ HALE Jon, « "The Development of Power is the Main Business of the School" », *op. cit.*, p. 453.

³⁹⁵ DEWING Rolland, « The NEA and Minority Rights », *op. cit.*, p. 379, [<https://doi.org/10.2307/2295002>].

pour l'AFT et suggèrent que l'adhésion à l'association offre des possibilités de protection contre la destitution, comme l'illustre le cas de l'Oklahoma.

	Total NEA members	Black NEA members	% Black NEA members	% Black educators (South) ³⁹⁶
1954	561708	150729	27	25
1964	903384	220222	24	
1974	1467186	240680	16	7

Tableau 1 – Adhérent·es à la NEA selon leur race et leur inscription géographique

L'AFT : perdante de la déségrégation ?

L'AFT est plus rapide que la NEA dans son soutien à la déségrégation, puisqu'en 1955 (donc 9 ans avant la NEA) l'organisation annonce l'intégration de ses syndicats locaux. Cette évolution est due entre autres à la fusion de sa fédération l'AFL au CIO, qui devient l'AFL-CIO en 1955³⁹⁷. Cet évènement marque l'évolution de la fédération syndicale vers un soutien plus affirmé pour les enjeux d'égalité raciale notamment par les organisations locales du Nord comme New York ou Detroit³⁹⁸. La décision de l'AFT n'a pas force de loi directement : dans le Sud, certains syndicats locaux ségrégués de l'AFT comme celui d'Atlanta résistent à l'intégration et finissent par être désaffiliés en 1957. Au total, en 1958, l'AFT déclare avoir perdu 14% de ses membres à cause de sa position pro-intégration ; un nombre au-dessus de la réalité selon Marjorie Murphy, qui maintient néanmoins que les effets sont significatifs sur l'AFT³⁹⁹.

La NEA critique cette surestimation, comme une stratégie adoptée pour attirer les personnels noirs, une stratégie niée par Murphy. L'analyse de l'historienne repose sur une ligne de recherche qui montre que les organisations enseignantes noires sont principalement composées

³⁹⁶ HALE Jon, « "The Development of Power is the Main Business of the School" », *op. cit.*, p. 451. .

³⁹⁷ Antagonistes avant 1945, les deux organisations se rapprochent à la faveur des difficultés posées par Taft-Hartley en 1947 mais aussi par le maccarthysme qui pousse le CIO à exclure ses contingents communistes.

³⁹⁸ DEWING Rolland, « The American Federation of Teachers and Desegregation », *op. cit.*, p. 82.

³⁹⁹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 200.

d'administrateur·ices et d'enseignant·es pour qui la carrière dans l'éducation est un tremplin vers un statut social élevé. L'engagement spécifique des éducateur·ices noir·es dans leur métier du point de vue de la classe résonne avec la professionnalité défendue par la NEA. Ainsi, cet attrait pour la professionnalité est peu compatible avec l'affiliation à une fédération syndicale comme l'AFT, dont l'affiliation à l'AFL ouvrier supposerait un déclassement pour les enseignant·es. Quoique Murphy ne le cite pas, ses conclusions rejoignent celles de Marshall Ray, historien du mouvement ouvrier noir pour qui le rapport des enseignant·es noir·es à la classe explique leur préférence pour la NEA, et leur désintérêt pour l'AFT⁴⁰⁰. Pour le dire autrement, l'obstacle à l'entrée des enseignant·es noir·es au sein de l'AFT n'est pas qu'une question de race pensée distinctement de la classe ; il s'agit d'une question de respectabilité et de statut qui mêle les deux.

Cependant, d'autres facteurs concourent au fait que peu de personnels noirs de l'éducation rejoignent l'AFT. Un point aveugle de l'analyse de Murphy est que les phénomènes de destitution et de répression à l'encontre des enseignant·es noir·es jusqu'à la fin des années 1960 rendent l'adhésion à l'AFT bien plus risquée que l'adhésion à la NEA⁴⁰¹ ; voire rendent l'adhésion impossible dans certains États⁴⁰².

Un second point aveugle, qui tient de l'hypothèse faute de données suffisantes disponibles, est la question de l'autonomie dans l'intégration. En effet, on peut postuler que le phénomène décrit précédemment pour la NEA, à savoir le maintien des Noir·es du Sud à la marge politique de l'organisation après l'intégration de leurs organisations locales est une réalité dans l'AFT également, et ce malgré la présence de quelques délégué·es issu·es de syndicats locaux représentant des universités noires. Quelques données concourent à cette hypothèse : le fait qu'après 1948, l'AFT refuse l'affiliation de syndicats locaux ségrégués noirs et urbains dans le Sud⁴⁰³ et que l'intégration est avant tout poussée par les syndicats situés au Nord et majoritairement blancs⁴⁰⁴ plutôt que les syndicats noirs du Sud, même si ces derniers y consentent. Dans un entretien d'archive orale, c'est d'ailleurs ce que rappelle Carl Megel en 1986 : "It is interesting of course that much of the effort in this direction [towards integration] at that time came from locals where there were no or else few blacks whatever"⁴⁰⁵.

⁴⁰⁰ MARSHALL F. Ray, *The Negro and Organized Labor*, Hoboken, Wiley, 1965, p. 190-192.

⁴⁰¹ DEWING Rolland, « The American Federation of Teachers and Desegregation », *op. cit.*, p. 84.

⁴⁰² *Ibid.* p. 90.

⁴⁰³ *Ibid.* p. 80. Si j'ai appelé à l'attention vis-à-vis des analyses de Dewing sur la NEA en raison de son travail pour l'AFT, la triangulation des sources permet d'assurer la validité de ces points de sa recherche.

⁴⁰⁴ *Ibid.* p. 90

⁴⁰⁵ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Carl Megel 1986.

La prise de position de l'AFT renforce son recrutement des villes comme New York, Detroit ou Philadelphie, mais accélère le départ des membres du Sud. La NEA quant à elle, continue à recruter dans le Sud (voir précédemment) où la majorité des enseignant·es noir·es travaillent. Ainsi, la déségrégation renforce les inscriptions régionales des deux modes d'organisation des enseignant·es et personnels éducatifs : celui de la professionnalité dans le Sud et les espaces ruraux (la NEA), et celui du syndicalisme dans les villes du Nord (l'AFT).

2.3. Obtenir la négociation collective : une victoire du syndicalisme ?

Les organisations enseignantes sur le seuil de classe moyenne

À la veille de l'obtention de la négociation collective, les deux organisations présentent deux approches syndicales et deux conceptions du métier irréconciliables. Pourtant, le changement opéré par l'extension progressive de la négociation collective aux syndicats du secteur public vient remettre en question cette différence.

La négociation collective est indissociable des enjeux de classe et de race : à l'origine associée aux ouvrier·es, elle devient progressivement synonyme d'une entrée possible et/ou de condition de maintien dans la classe moyenne d'abord pour le secteur privé puis pour le secteur public. Pour comprendre ce changement, il faut prendre en compte les transformations économiques et sociales des années 1950 et 1960, notamment la question de la mobilité sociale et son accès différencié selon le genre, la classe et la race. Parmi les objectifs du mouvement pour les droits civiques on compte la conquête des droits à l'éducation de qualité et à la participation politique (contre le *disenfranchisement*⁴⁰⁶) mais aussi des droits économiques. L'emploi et l'accès à la propriété sont au cœur de ce combat économique. D'ailleurs, le système Jim Crow est indissociable de l'histoire longue du capitalisme aux États-Unis : c'est-à-dire, l'exploitation des travailleur·euses noir·es, la sous-évaluation systématique de leur travail par rapport aux travailleur·euses blanc·es et leur exclusion des cadres de régulation du travail et des relations professionnelles (voir chapitre 1). Le combat pour les droits économiques pendant le mouvement pour les droits civiques est

⁴⁰⁶ Après la Reconstruction et le 15e Amendement donnant le droit de vote universel masculin en 1870, les États du Sud Confédérés, ainsi que le Kentucky, l'Oklahoma et le Maryland ont mis en place une série de lois qui ont empêché une majorité d'African·es Américain·es de voter. Pour une synthèse des conséquences politiques de ce phénomène et de la résistance organisée par les communautés noires voir : VALELLY Richard M., *The Two Reconstructions: The Struggle for Black Enfranchisement*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.

d'autant plus important que les années 1950 et 1960 sont celles de l'*Affluent Society*⁴⁰⁷, c'est-à-dire, celle où se développe rapidement la classe moyenne états-unienne. La G.I Bill de 1944 et la continuation des programmes du New Deal donnent accès à l'éducation supérieure, à l'emploi, au logement en banlieue et au crédit qui favorise l'expansion de la classe moyenne blanche. Or, les groupes les plus désaffranchis économiquement et politiquement restaient exclus de cette mobilité sociale. De plus, les travailleur·euses du public ne profitent que peu des augmentations de salaires du secteur privé.

Les enseignant·es sont au départ à la traîne de cette amélioration matérielle puisqu'en 1950, leur salaire annuel moyen est de 3 080 dollars⁴⁰⁸ alors que le salaire annuel moyen aux États-Unis est de 3 300 dollars⁴⁰⁹. Voyant les progrès obtenus dans d'autres secteurs notamment grâce à la négociation collective et à la grève, les organisations enseignantes mobilise le répertoire législatif-électoral pour développer celui de la négociation institutionnelle. Malgré les ravages du maccarthysme, le syndicalisme du secteur privé atteint son apogée au milieu des années 1950, soutenu par le Wagner Act, et est reconnu comme un moyen d'atteindre un statut économique supérieur. La négociation collective est progressivement identifiée comme l'outil nécessaire à cet objectif par différentes couches sociales.

Des victoires locales pour les syndicats du secteur public

Les années 1950 sont celles d'une augmentation du nombre de travailleur·euses du secteur public mais aussi celle du développement d'organisations les représentant qui recrutent massivement. Quelques exemples : l'American Federation of State, County and Municipal Employees (AFSCME), fondée en 1932 à Madison dans le Wisconsin et affiliée à l'AFL en 1934 recrute massivement dans les années 1950. La Building Service Employees Union (BSEIU, qui deviendra SEIU en 1968) est fondée en 1921 intègre des travailleuses du public dès 1953. Si une minorité de syndicats locaux de travailleur·euses du public sont parvenues à obtenir une place à la table des négociations, comme on l'a vu pour le cas de la NEA de Norwalk dans le Massachussetts, cette situation n'est pas généralisée à l'aube des années 1960. Du côté des enseignant·es, on ne

⁴⁰⁷ L'expression est tirée d'un livre éponyme de l'économiste John K. Galbraith qui alerte entre autres sur le fait que l'expansion de la société de consommation telle qu'elle se développe dans les décennies post-guerre masque les inégalités économiques qui continuent de marquer les États-Unis ; GALBRAITH John Kenneth, *The Affluent Society*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt, 1998.

⁴⁰⁸ TIMES Special To The New York, « TEACHERS' AVERAGE PAY \$3,080 IN 1950 », *The New York Times*, 20/07/1951, p. 23.

⁴⁰⁹ BUREAU US Census, *Income of Families and Persons in the United States: 1950*, [<https://www.census.gov/library/publications/1952/demo/p60-009.html>], consulté le 19 juillet 2024.

compte qu'une douzaine de cas⁴¹⁰. Nationalement, les deux organisations enseignantes se divisent sur la négociation collective, le long des lignes de fractures dessinées par leur modèle syndical. Avant 1964, la direction de la NEA est réticente à la négociation collective qu'elle juge être la prérogative d'un syndicat d'ouvrier et non d'une association professionnelle défendant la professionnalité. La direction de l'AFT, au contraire, se prononce de plus en plus favorablement à la négociation collective entre 1954 et 1958⁴¹¹.

À la fin des années 1950, des campagnes pour la négociation collective dans le secteur public sont menées localement, principalement dans les centres urbains du Nord, et constituent autant d'antécédents qui permettent de bâtir la conquête de la négociation collective à grande échelle dans les années 1960. Un exemple, connu sous le nom de Little Wagner Act, est l'Executive Order 49 promulgué par le maire démocrate de New York, Rober Wagner, en 1958 et qui affecte les quelque 200 000 travailleur·euses de la ville. Cette décision est justifiée de la manière suivante par la municipalité :

Experience has indicated that labor disputes between the City and its employees will be minimized and that effective operation of the City's affairs in the public interests will be safeguarded, by permitting employees to participate, to the extent allowed by law, through their freely chosen representative in the determination of the terms and conditions of their employment (...) Employees of the City of New York shall have the right to self-organization, to form, join or assist labor organizations for their mutual aid or protection, and to bargain collectively through representatives of their own choosing concerning the terms and conditions of their employment⁴¹².

Cette législation vise à limiter le nombre de conflits (*labor disputes*) en faisant le pari que la négociation collective permettra d'éviter les actions entravant le bon fonctionnement des services de la ville, notamment la grève. Elle est le résultat d'une campagne des syndicats comme le Transport Worker Union of America (TWU) qui déploie un répertoire électoral en soutenant le Parti démocrate qui promulgue la loi. Opérant les transports en communs gérés par la municipalité depuis les années 1940, le syndicat TWU est dirigée par Mike Quill, président du CIO de New York, et joue un rôle central dans l'obtention de l'Executive Order 49. En effet, la TWU avait réussi à maintenir le droit à la négociation collective conféré par le Wagner Act, même après avoir

⁴¹⁰ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op cit*, p. 209.

⁴¹¹ *Ibid.* p. 211.

⁴¹² « Labor Relations Program for Employees of the City of New York », *Industrial and Labor Relations Review*, n° 4, vol. 12, 1959, p. 618, [<https://doi.org/10.2307/2519848>].

été absorbée par la municipalité, en menaçant les pouvoirs publics de grève à de multiples reprises⁴¹³.

Un second exemple est le cas du Wisconsin, qui est le premier État dont l'assemblée promulgue le droit des travailleur·euses du public à la représentation syndicale et à la négociation collective sur les questions de salaires, d'horaires de travail et de conditions d'emploi dès 1959. La législation stipule ainsi :

Municipal employees shall have the right of self-organization, to affiliate with labor organizations of their own choosing and the right to be represented by labor organizations of their own choice in conference and negotiations with their municipal employers or their representatives on questions of wages, hours and conditions of employment⁴¹⁴.

Au départ limités, ces droits sont étendus en 1962 par la nouvelle assemblée qui ajoute le principe du monopole de la représentation collective (voir encadré) pour les organisations professionnelles et syndicales. Le cas de New York et du Wisconsin préparent le terrain pour une législation fédérale permettant enfin aux organisations professionnelles du secteur public d'obtenir des protections similaires à celles prévalant dans le secteur privé, et à leurs syndicats de se massifier.

Encadré n°5 : Un modèle de relation professionnelle basé sur la négociation collective et le monopole syndical

Le Wagner Act de 1935 institue non seulement la négociation collective (*collective bargaining*) mais aussi le système d'élection et le monopole syndical, matrices des stratégies syndicales et en particulier de l'*organizing* syndical. Une organisation syndicale peut prétendre à représenter seule un groupe de travailleur·euses au sein d'une entreprise ou d'un service qui constituent ensemble une unité de négociation (*bargaining unit*), c'est-à-dire des employé·es ayant une communauté d'intérêt dans l'entreprise, managers exclu·es.

Pour obtenir ce monopole de la représentation, elle doit faire circuler une *petition* et doit récolter au moins 30% de signatures de salarié·es qui se déclarent, par leur signature, favorables à la syndicalisation (*authorization card*). Elle doit ensuite envoyer cette *petition* au NLRB pour initier la procédure d'accréditation syndicale. Le NLRB procède alors à une enquête pour déterminer la validité du référendum et la pertinence de l'unité de négociation, avant d'organiser une élection à bulletin secret, pour déterminer si elle obtient le monopole de la représentation. Le moment de l'organisation de l'élection est clé : il réunit le NLRB, le syndicat, l'employeur et d'autres instances représentatives pour se mettre d'accord sur le périmètre du *bargaining unit*, le lieu et la date du vote *etc.* Une fois instituée comme organisation syndicale ayant le monopole de la

⁴¹³ Sur l'histoire de la TWU et des effets de son intégration dans le service public voir le Chapitre 8 de : FREEMAN Joshua Benjamin, *In Transit: The Transport Workers Union in New York City, 1933-1966 : with a New Epilogue*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

⁴¹⁴ STORY Harold W., « Collective Bargaining with Teachers under Wisconsin Law », *Theory Into Practice*, n° 2, vol. 4, 1965, p. 61.

représentation collective, elle peut négocier des accords collectifs (*collective agreements*) au nom de tous les travailleur·euses de la *bargaining unit*.

L'Executive Order 10988 de 1962 : la légalisation de la négociation collective pour les enseignant·es à l'épreuve des droits syndicaux toujours limités

Alors que la promulgation du Landrum Griffin Act en 1959 semblait montrer la persistance de la suspicion du gouvernement fédéral à l'endroit des syndicats, l'élection de 1960 enclenche une période plus favorable aux travailleur·euses du public. Comme le rappelle Joseph McCartin, l'élection du Démocrate John Fitzgerald Kennedy à la présidence est entre autres le résultat du répertoire législatif-électoral déployé par l'AFL-CIO :

[Arthur] Goldberg's (...) election as labor secretary came on the heels of organized labor's heroic get-out-the-vote effort in states such as Illinois, which helped deliver the election to Kennedy. But labor wanted much more from the Kennedy administration than a sympathetic cabinet secretary. High on the list of the AFL-CIO's priorities was legislation that would allow federal workers to organize unions and bargain collectively⁴¹⁵.

John Fitzgerald Kennedy, Démocrate catholique, est élu par une majorité éclectique composée de progressistes du Nord et de Démocrates conservateurs du Sud. En 1962, il promulgue l'Executive Order 10988 qui ouvre la négociation collective aux employé·es du public à l'exception de celles et ceux travaillant pour la CIA et le FBI. Reprenant le modèle de relations professionnelles mis en place par le Wagner Act, l'Executive Order conditionne néanmoins la reconnaissance de ces organisations par le gouvernement à plusieurs critères :

the term "employee organization" means any lawful association, labor organization, federation, council, or brotherhood having as a primary purpose the improvement of working conditions among Federal employees or any craft, trade or industrial union whose membership includes both Federal employees and employees of private organizations; but such term shall not include any organization (1) which asserts the right to strike against the Government of the United States or any agency thereof, or to assist or participate in any such strike, or which imposes a duty or obligation to conduct, assist or participate in any such strike, or (2) which advocates the overthrow of the constitutional form of Government in the United States, or (3) which discriminates with regard to the terms or conditions of membership because of race, color, creed or national origin⁴¹⁶.

⁴¹⁵ MCCARTIN Joseph Anthony, *Collision Course: Ronald Reagan, the Air Traffic Controllers, and the Strike that Changed America*, New York, Oxford University Press, 2011, p. 39.

⁴¹⁶ Executive Order 10988—Employee-Management Cooperation in the Federal Service | *The American Presidency Project*, [<https://www.presidency.ucsb.edu/documents/executive-order-10988-employee-management-cooperation-the-federal-service>], consulté le 23 juillet 2024.

Si l'administration JFK est plus favorable aux syndicats que celle d'Eisenhower, il n'en reste pas moins que la grève des fonctionnaires n'est toujours pas reconnue comme légitime par le gouvernement fédéral. De même, le périmètre de négociation syndicale est limité aux enjeux de rémunération (salaires, primes, pensions) et de condition de travail et d'emploi : ce qui est nommé comme des *bread-and-butter issues* par les syndicats. Par conséquent, les syndicats sont limités dans leur périmètre d'action mais aussi dans leurs méthodes d'organisation. Dans les conditions établies en 1962, la mise en grève des travailleur·euses du public est illégale, ce qui signifie que les grévistes courent le risque d'emprisonnement, de sanctions financières et de la remise en question de la légitimité institutionnelle de leur organisation.

De plus, la promulgation de l'Executive Order 19088 donne droit aux travailleur·euses du public à une représentation collective, mais ne rend pas celle-ci obligatoire. Il en découle que l'obtention de la négociation collective et des droits attachés à celle-ci passe nécessairement par des luttes locales dont l'issue est tributaire des différents contextes (législatifs, économiques, politiques, sociaux) plus ou moins favorables aux syndicats selon les territoires. Autrement dit, une généralisation de la négociation collective est difficilement menable, et plus particulièrement dans les espaces les plus hostiles syndicalement, notamment le Sud.

Le développement de la négociation collective qui s'insère dans le répertoire de négociation institutionnelle soulève un autre enjeu : celui du monopole de la représentation. Basé sur le modèle du *union shop* tel que mis en place par le Wagner Act, une seule organisation, après élection, peut représenter les employé·es d'une *bargaining unit* et négocier pour elles et eux. Cet enjeu est d'autant plus important qu'il inscrit par conséquent la lutte pour la négociation collective dans la compétition entre l'AFT et la NEA. Et donc dans la compétition entre deux modèles d'organisations collectives pour les enseignant·es : celui de la professionnalité d'une organisation implantée dans la banlieue, la ruralité et le Sud dont le répertoire d'action se compose principalement de sanctions et de négociation professionnelle ; et celui d'un syndicat, implanté dans les villes blanches du Nord, dont le répertoire accepte de plus en plus la grève et la négociation collective. Les voix qui s'élèvent en faveur de la fusion sont très minoritaires à ce stade tant leur différence est grande.⁴¹⁷ Pour citer le secrétaire exécutif de la NEA, William Carr en 1962, sur l'indépendance de la NEA par rapport à l'AFL : "Labor's achievements for industrial workers are impressive, but a public school is not a factory. American teachers must remain free and independent of entangling alliances with any one group in society"⁴¹⁸.

⁴¹⁷ SELDEN David, « Teachers, Unions, and Society: Why the AFT Maintains Its AFL-CIO Affiliation », *The Phi Delta Kappan*, n° 6, vol. 47, 1966, p. 298-300.

⁴¹⁸ « American Teachers Must Remain Free », *Redwood City Tribune*, 05/07/1962, p. 22.

En amont de l'obtention de la négociation collective, la NEA et l'AFT présentent deux approches syndicales et deux conceptions du métier en apparence irréconciliables. Pourtant, le changement opéré par l'obtention de la négociation collective par le syndicat local new-yorkais affilié à l'AFT vient remettre en question cette différence et marque le début d'une nouvelle phase de l'histoire syndicale enseignante. La progressive généralisation de la négociation collective redessine les frontières entre syndicalisme et professionnalité non seulement parce qu'elle produit une compétition accrue entre AFT et NEA, mais aussi parce qu'elle redéfinit durablement le syndicalisme enseignant. Les répertoires d'actions de chacune des organisations vont être influencés par la négociation collective d'une part, et l'interdiction du droit de grève d'autre part.

L'UFT et le coup d'éclat du syndicalisme de négociation collective

L'histoire de la lutte pour la négociation collective est celle d'avancées qui s'articulent aux niveaux fédéral et local. Pour le syndicalisme enseignant, sa pierre angulaire est la campagne menée par un syndicat local : celui de New York, l'UFT. En 1959, l'UFT est fondée par la fusion de différentes organisations représentant les enseignant·es de New York : la New York Teachers Guild et la High School Teacher Association⁴¹⁹. L'objectif annoncé dès la fondation de l'UFT est d'obtenir des augmentations salariales mais aussi la tenue d'une élection afin que le syndicat obtienne le monopole de la représentation collective de toutes les enseignant·es de New York, *i.e.* 44 000 personnes. Plusieurs hommes clés sont aux manettes de cette campagne : Charles Cogen, élu président de l'UFT en 1960, David Selden, ancien président du syndicat AFT de Dearborn, Michigan et Albert Shanker recruté par Selden. Tous les trois *organizers*⁴²⁰, Selden ayant fait ses armes au sein de l'UAW pendant la Grande Dépression, ils envisagent la campagne de New York comme une manière d'accélérer l'obtention de la négociation collective pour les enseignant·es à l'échelle nationale, renforcer la stratégie de l'AFT et ainsi mettre à mal l'efficacité du modèle de la professionnalité de la NEA. Leur campagne est permise par les ressources financières et militantes extrêmement importantes fournies par l'*Industrial Union Department*, dirigé par Walter Reuther (AFL-CIO) qui débloque plusieurs dizaines de milliers de dollars et fournit plusieurs *organizers* pour mener la campagne de l'UFT⁴²¹. Quoique longtemps restée éloigné de la syndicalisation des

⁴¹⁹ SELDEN David, *The teacher rebellion*, *op. cit.*, 1985.

⁴²⁰ Ce "folk concept" renvoie à une catégorie assez floue, mais que l'on peut définir minimalement comme des syndicalistes formé·es aux techniques syndicales, notamment celles ayant trait au recrutement de membres au sein d'un syndicat.

⁴²¹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Rose Claffey 1986.

professionnel·les et plus particulièrement, des enseignantes, l'AFL-CIO voit le changement qui s'opère dans l'économie états-unienne et l'intérêt de syndiquer des travailleurs à cols blancs. Elle décide donc de débloquent des fonds pour lancer l'obtention de la négociation collective pour les enseignant·es⁴²².

Cette campagne rencontre une forte opposition des pouvoirs locaux de New York, malgré les possibilités ouvertes par le Little Wagner Act. L'UFT parvient néanmoins à obtenir la négociation collective en organisant une grève illégale, fortement médiatisée à l'échelle nationale. Quoique les leviers de répression mobilisés par les pouvoirs publics soient importants, l'UFT parvient néanmoins à une victoire en se reposant sur le soutien financier de l'AFL-CIO, qui permet de surmonter ces entraves⁴²³.

Cette sous-partie a montré qu'à partir des années 1950, la négociation collective devenait un enjeu national et local pour les syndicats du secteur public. Elle est perçue comme un levier d'accès et de maintien au sein de la classe moyenne pour une grande partie des enseignant·es, mais elle reste contestée, notamment par la NEA, soucieuse de préserver une image de professionnalité qui la garde à distance du monde ouvrier. L'AFT s'en empare avec force, notamment via l'UFT à New York, qui obtient une victoire historique après une grève illégale. Cette conquête est soutenue par l'AFL-CIO et amorce un basculement national. Elle s'inscrit dans des transformations majeures à l'échelle fédérale et fédérée, notamment avec l'Executive Order 10988 de Kennedy en 1962 qui légitime partiellement la négociation collective dans le secteur public. En dépit de ces avancées, les répertoires d'actions des organisations enseignantes restent limités par de nombreuses restrictions, notamment l'interdiction de grève qui est maintenue par l'administration démocrate et par les directions de l'AFT et de la NEA. Les contestations de ces limitations s'accroissent pendant les années 1960 et 1970, considérées comme l'âge d'or du syndicalisme enseignant.

⁴²² *Ibid.*

⁴²³ SELDEN David, *The Teacher Rebellion*, *op. cit.*

3. 1962-1979 : Repenser l'âge d'or du syndicalisme enseignant à l'aune des conflits sur les lignes de classe, de race et de genre

La grève de 1962 de l'UFT, prise comme point de départ de cette sous-partie, a fait l'objet de nombreuses publications qui montrent qu'il s'agit d'un tournant pour le syndicalisme enseignant puisqu'elle lance une nouvelle phase : celle de l'obtention de la négociation collective et d'un « renouveau » militant. Entre 1962 et 1979, le syndicalisme enseignant connaît effectivement une expansion spectaculaire, souvent perçue comme un âge d'or par l'historiographie. Toutefois, cette croissance repose sur des dynamiques plus conflictuelles qu'il n'y paraît – entre les organisations enseignantes, en leur sein, et entre les organisations locales (*union locals*) et les communautés que les enseignant·es servent, que la comparaison entre Chicago et l'Oklahoma permet de saisir. Toutes ces tensions sont alimentées par la compétition entre l'AFT et la NEA, qui est tant stratégique qu'idéologique sur la nature du syndicalisme enseignant et sur ses répertoires d'actions légitimes. L'approche critique des sources, tant secondaires que primaires, permet de montrer comment, derrière la notion d'âge d'or, cette période est celle où les lignes de fracture raciales, genrées et de classe au sein des organisations enseignantes s'intensifient. La massification du mouvement s'accompagne d'une masculinisation des directions, de conflits avec les mouvements pour les droits civiques, et d'une divergence croissante sur les politiques d'*affirmative action*. Cette sous-partie, qui analyse les limites structurelles, juridiques et politiques de cette vague militante, est une étape préalable nécessaire à l'étude du tournant conservateur qui s'enclenche à la fin de la période et qui reconfigure les répertoires d'actions enseignants.

3.1. L'expansion de l'AFT et ses conséquences sur la redéfinition du syndicalisme enseignant

Le tournant de la légalisation de la négociation collective en 1962 ouvre une période marquée par une compétition accrue entre la NEA et l'AFT et un rapprochement stratégique de leurs répertoires d'action, autour justement de la négociation collective. Les organisations mobilisent des ressources importantes pour recruter des membres, mener des campagnes en vue d'organiser des élections, être élues et ainsi gagner les élections représentatives, et faire valoir le bien-fondé de ce nouveau mode de négociations. L'AFT, en particulier, bénéficie d'une position de force dans cette compétition grâce à l'afflux d'hommes blancs contestant le régime du *single-*

salary schedule. Comme le démontre cette section, ses transformations politiques et démographiques redéfinissent durablement le syndicalisme enseignant dans son ensemble.

Un relatif rattrapage de la NEA par l'AFT dans les années 1960

Les élections qui se multiplient dans des villes où la NEA et l'AFT sont toutes les deux présentes accentuent les différences sociologiques entre les effectifs des deux organisations. L'AFT parvient à gagner les grands centres urbains tandis que la NEA remporte ses élections dans des districts plus ruraux ou des villes plus petites. Ces élections sont fortement documentées du côté des deux organisations qui capitalisent sur ces victoires dans le cadre de leurs campagnes et élections postérieures. Quoique la NEA gagne un nombre important d'élections (voir encadré n°7) où elle se présente contre l'AFT pour représenter les enseignant·es d'une *bargaining unit* entre 1961 et 1965 (26 sur 40), l'AFT parvient à obtenir des victoires dans des grandes villes et son évolution numérique importante devient une menace pour la NEA⁴²⁴.

Pour mener et financer ces campagnes, la NEA mobilise ses fonds propres⁴²⁵ en capitalisant sur son avantage en termes de taille par rapport à l'AFT ; en 1962, la NEA dénombre environ 812 000 membres contre 70 000 pour l'AFT⁴²⁶. L'AFT compte de son côté sur le soutien de l'AFL-CIO pour financer ses campagnes de syndicalisation et ses élections. Ces dernières sont au cœur de la stratégie de l'AFL-CIO qui voient le nombre de membres de ses syndicats du secteur industriel s'évaporer. La centrale décide de capitaliser sur les possibilités ouvertes par l'Executive Order de 1962 qui rend le contexte plus favorable à la syndicalisation du secteur public, notamment chez les enseignant·es et personnels de santé⁴²⁷.

La croissance des deux organisations est extrêmement importante pendant cette période (voir Figure 7). Entre 1962 et 1967, l'AFT double ses effectifs et représente 140 000 enseignant·es et administrateur·ices.

⁴²⁴ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 228.

⁴²⁵ *Ibid.* p. 223-226.

⁴²⁶ « An Editorial Feature: Collective Bargaining and Strikes? Or Professional Negotiations and Sanctions? », *The Phi Delta Kappan*, vol. 44, n° 1, 1962, p. 1-11.

⁴²⁷ SELDEN, David, « Teachers, Unions, and Society », art. cité.

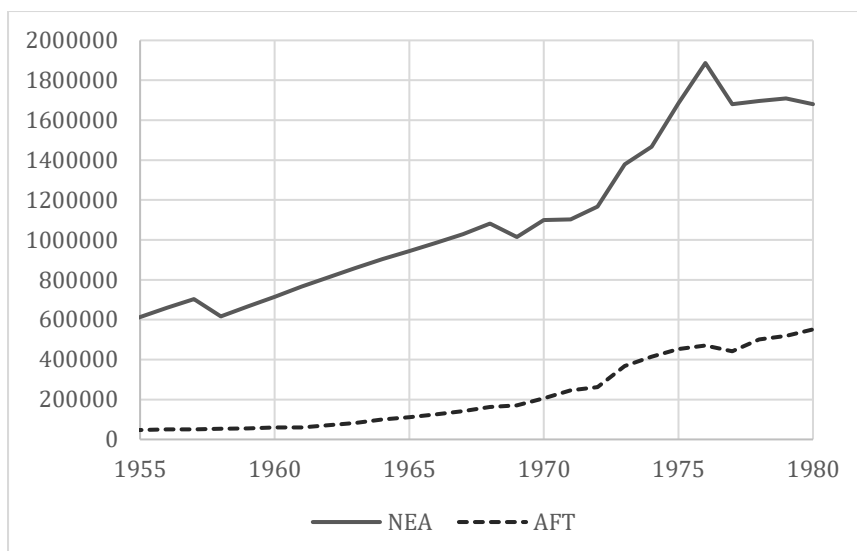


Figure 7 – Évolution des effectifs de la NEA et de l'AFT (1955-1980)

Même si la croissance de l'AFT est spectaculaire par rapport à la NEA, cela n'empêche pas que l'association reste l'organisation majoritaire du point de vue du nombre d'éducateur·ices représenté·es. Ce recrutement massif bouleverse l'organisation qui est en mesure d'employer de plus en plus de permanent·es pour faire fonctionner les activités du syndicat. Son siège déménage de Chicago à Washington D.C., témoignant de l'importance croissante des syndicats locaux de la côte Est, dont l'UFT, et aussi du répertoire électoral-législatif. Cette bureaucratisation influe sur les répertoires d'actions et s'articule à la masculinisation des directions et des effectifs.

Revisiter le lien de causalité entre la masculinisation des effectifs et les répertoires d'action

Qui rejoint les organisations enseignantes et pourquoi ? Pour Wayne Urban, l'afflux d'enseignant·es au sein de la NEA et de l'AFT est le résultat de la campagne de la négociation collective et d'un intérêt croissant des enseignant·es vers des modalités de négociation militantes dont la grève⁴²⁸. Marjorie Murphy relativise l'idée de renouveau militant en la mettant en regard de la vague de grève des années 1940. Pour elle, ce sont surtout les années 1950 qui sont remarquables en raison du calme marquant le paysage de l'organisation collective enseignante⁴²⁹. La compilation des grèves enseignantes confirme la période 1952-1960 comme particulièrement calme, mais met à jour néanmoins que les deux vagues de grèves particulièrement importantes de 1966-1970 et

⁴²⁸ URBAN Wayne J., *Why teachers organized*, op. cit. ; SELDEN David, *The teacher rebellion*, op. cit.

⁴²⁹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, op. cit, p. 222.

1975 et 1976 sont sans proportion par rapport à celle de 1946 (voir Figures 8 et 9⁴³⁰.) Si l'on pondère le nombre de grévistes enseignant·es avec le nombre total d'enseignant·es, elles mobilisent jusqu'à 12% des enseignant·es de tout le pays.

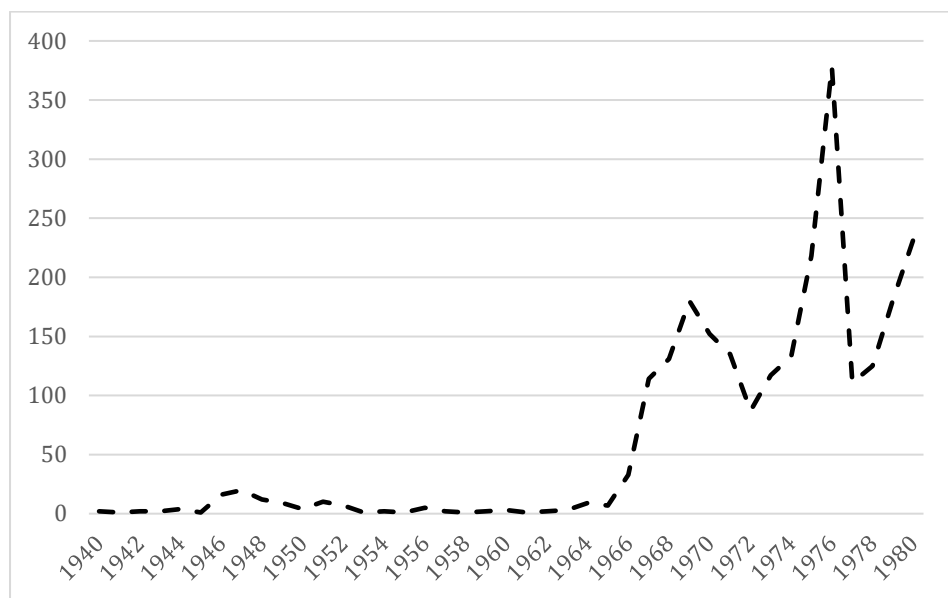


Figure 8 – Estimation du nombre de grèves enseignantes entre 1940 et 1980

⁴³⁰ Ces données ont été obtenues par compilation de plusieurs bases de données produites par les départements de recherche de la NEA, de l'AFT et du Bureau of Labor Statistics. Il s'agit d'estimations puisque dans le cas où les syndicats et/ou le BLS produisaient des données pour les mêmes périodes, j'ai retrouvé des fluctuations dans leurs estimations. Ces fluctuations, si elles doivent être prises en compte dans l'appréhension de ces données, ne sont néanmoins pas suffisamment importantes pour changer les dynamiques observées sur la période : c'est-à-dire, l'existence de vagues importantes de mobilisations à partir de 1966.

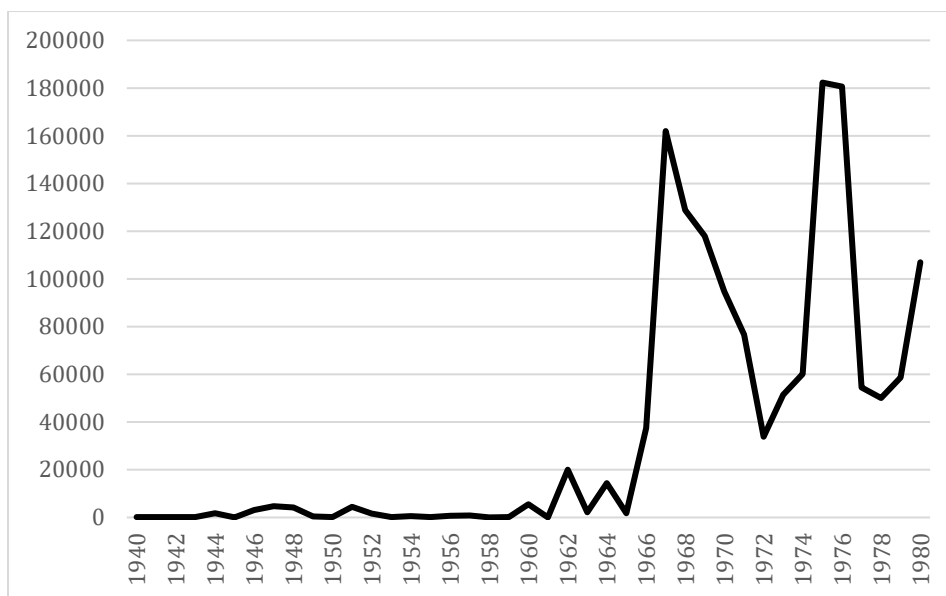


Figure 9 – Estimation du nombre de grévistes enseignants entre 1940 et 1980

Murphy mentionne également un point important de l'historiographie de cette décennie : la question du genre et son lien avec le « renouveau militant ». En effet, la littérature historique et sociologique qui s'est penchée sur les conditions de possibilité de cette vague de grèves a mis en exergue l'afflux d'hommes dans la profession en suggérant qu'ils seraient, en raison de leurs dispositions genrées, plus enclins au syndicalisme⁴³¹. Alors qu'elle avait atteint son point le plus haut dans les années 1930, la féminisation du métier enseignant recule à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale du fait de la démobilisation des soldats⁴³². De nombreux hommes rejoignent le *junior highschool* et *senior highschool* tandis que leur proportion reste la même dans l'enseignement primaire⁴³³. Entre 1950 et 1970, la part d'hommes dans l'enseignement (hors université), tout niveau compris, augmente de 11 points de pourcentage⁴³⁴.

Seul·es Jody Noll et Marjorie Murphy s'intéressent au phénomène de masculinisation comme problème scientifique. Murphy mentionne rapidement cet aspect et, si elle soulève les possibles biais sexistes présidant au lien entre militantisme et masculinité, masqué derrière l'idée

⁴³¹ CORWIN, Ronald G., *Militant Professionalism; a Study of Organizational Conflict in High Schools*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1970, p. 176; ROSENTHAL, Alan, « The Strength of Teacher Organizations: Factors Influencing Membership in Two Large Cities », *Sociology of Education*, vol. 39, n° 4, 1966, p. 359-380.

⁴³² Un premier mouvement de masculinisation a lieu pendant la Dépression (cf. Chapitre 1) facilité par une plus grande application des *marriage bars*, mais sans égale proportion par rapport à la Seconde Guerre.

⁴³³ ROSENTHAL, Alan, « The Strength of Teacher Organizations », art. cité.

⁴³⁴ *Ibid.*

d'un rapport différent au salariat, l'historienne n'offre pas d'analyse alternative et souligne seulement un manque de profondeur historique ou des problèmes méthodologiques dans les sources sociologiques⁴³⁵. De même pour Jody Noll qui utilise l'exemple de la grève de Floride de 1968, principalement organisée par des femmes, pour mettre en cause l'idée d'un militantisme uniquement masculin, mais, comme Murphy, rentre peu dans le détail⁴³⁶.

Or, la mise en discussion de quelques études locales permet d'éclairer ce phénomène. En particulier, je m'intéresse, dans les paragraphes suivants, aux effets de la masculinisation des effectifs enseignants sur la trajectoire prise par l'AFT. Dans sa chronique sur l'histoire de la syndicalisation des enseignant·es à New York, Stephen Cole insiste sur le fait que l'UFT a fait campagne sur la destruction du *single salary schedule* qui avait été mis en place à New York dans les années 1950⁴³⁷. Le *single salary schedule* défendu par la NEA avait permis d'aligner les salaires des enseignantes du primaire et ceux des enseignant·es du lycée : une mesure populaire auprès des premières, mais moins chez les enseignants hommes du lycée. Ces derniers percevaient cette mesure comme une menace vis-à-vis de leur statut dominant au sein de la profession et en dehors, puisque leur salaire devenait alors inférieur aux autres professionnels hommes, à New York et ailleurs⁴³⁸. Cet aspect permet de repenser la fondation de l'UFT et le rôle important joué par les enseignants hommes exerçant au lycée. L'UFT, en faisant campagne contre le *single salary schedule*, attire les hommes qui perçoivent dans cette stratégie l'occasion de faire valoir la valeur supérieure de leur travail et leurs plus grandes qualifications par rapport aux enseignantes du primaire, moins diplômées. Si l'exemple de l'UFT peut être perçu comme anecdotique, il faut rappeler qu'il est néanmoins significatif du point de vue du nombre d'enseignant·es que l'organisation représente au sein de l'AFT. Non seulement l'UFT représente plus de 40 000 personnes en 1962⁴³⁹, mais aussi plus de 20% du nombre total d'adhérent·es au sein de la fédération. En outre, ce sont les cadres de l'UFT que l'on retrouve à la tête de l'AFT à partir de 1964 et leur pouvoir sur la vision du syndicalisme au sein du syndicat est donc conséquent.

⁴³⁵ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 221-222.

⁴³⁶ NOLL, Jody Baxter, « Claiming Power: Race, Gender, and the Successes of the 1968 Statewide Florida Teachers' Strike », in CYNIA Esther, MAHO Olivier et MELCHER Cody (dir.) *Race, Class, and the US South: American Politics and Society through the Lens of Michael Goldfield's Work*, Leiden, Brill 2025 [à paraître].

⁴³⁷ COLE Stephen, « Teacher's Strike: A Study of the Conversion of Predisposition Into Action », *American Journal of Sociology*, n° 5, vol. 74, 1969, p. 506-520.

⁴³⁸ URBAN Wayne J., « Courting the Woman Teacher: The National Education Association, 1917-1970 », *History of Education Quarterly*, n° 2, vol. 41, 2001, p. 162. Sur les conséquences du *single salary schedule* et la manière dont il divise les rangs syndicaux, voir l'entretien d'histoire orale de Rose Claffey : Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Rose Claffey 1987.

⁴³⁹ MEGEL Carl, « The AFT Reply: Which Organization Gets Results », *The Phi Delta Kappan*, n° 1, vol. 46, 1964, p. 19-21.

Enfin, une autre série d'études menées sur le cas de Boston, même si elles sont parcellaires dans leurs données et irrégulières dans leurs méthodes, rejoignent les tendances affichées à New York⁴⁴⁰, à savoir, que les enseignants hommes sont plus susceptibles de rejoindre les rangs de l'AFT que ceux de la NEA, précisément parce qu'il s'agit de l'organisation défendant leurs intérêts en particulier et pas seulement ceux de la population enseignante en général.

L'AFT est donc investie en masse par un type particulier d'enseignant·es : les hommes blancs (voir II.2) enseignant en *junior* et *senior highschool* dans les espaces urbains, à commencer par New York. Leur affiliation à l'AFT et les actions entreprises par l'organisation, notamment la grève, sont présentées à l'époque comme témoignant d'un plus grand militantisme de la part des hommes enseignants par rapport à leurs homologues féminines. Autrement dit, la professionnalité serait l'apanage des femmes, et le syndicalisme celui des hommes. À la lumière de l'histoire longue du syndicalisme, une telle analyse ne tient pas. La préférence des hommes pour l'AFT est expliquée de manière consensuelle par le devoir moral et économique des hommes, c'est-à-dire, par le modèle du *male breadwinner* (mentionné au chapitre 1). Parce qu'il est attendu que les hommes aient des salaires élevés, ils se battraient plus ardemment que ne le feraient les femmes qui se résigneraient plus aisément à avoir des salaires bas. C'est d'ailleurs ce type d'explication qui préside aux analyses portant sur le *craft unionism* citées précédemment. Plusieurs problèmes contreviennent à cette explication. D'une part, bien que relayée de multiples fois, cette hypothèse n'a pas été vérifiée à l'époque par entretien ou questionnaire auprès des enseignant·es. *A fortiori*, une des rares études portant sur le genre de la grève enseignante, à partir d'une étude de cas d'une organisation locale dans le Sud à la fin des années 1970, montre que le genre n'est pas significatif pour l'entrée ou non en grève⁴⁴¹. D'autre part, l'explication du militantisme enseignant en termes de genre sans prendre en compte la classe et la race est insuffisante tant on a vu que la configuration de ces rapports sociaux était cruciale pour comprendre l'organisation collective des enseignant·es depuis le début du XX^e siècle. Enfin, le problème vient peut-être de ce qu'on appelle « militantisme », à savoir, celui des dirigeants syndicaux, formés par des centrales à la pratique syndicale, pour le cas de l'UFT, ou celui des membres de base. Il est depuis longtemps documenté par les sociologues que le fait d'être un homme est un atout pour occuper une responsabilité au sein d'organisations, y compris syndicales, eu égard aux diverses socialisations masculines prédisposant aux tâches qui incombent

⁴⁴⁰ ROSENTHAL, Alan, « The Strength of Teacher Organizations », art. cité.

⁴⁴¹ FALK William W., GRIMES Michael D. et LORD George F., « Professionalism and Conflict in a Bureaucratic Setting: The Case of a Teachers' Strike », *Social Problems*, n° 5, vol. 29, 1982, p. 551-560, [<https://doi.org/10.2307/800403>].

aux dirigeant·es ainsi qu'à la disponibilité biographique permise par la répartition genrée du travail domestique⁴⁴². En revanche, il est moins évident que le militantisme soit un apanage masculin. La littérature sociologique montre plutôt que le genre (féminin ou masculin), la race et la classe peuvent occasionnellement être mobilisé·es par les employeurs ou les organisations syndicales pour pousser les travailleur·euses à accepter ou contester certaines conditions de travail⁴⁴³. En l'occurrence, pour l'UFT, on peut faire l'hypothèse que la campagne contre le *single-salary schedule* mobilisaient les enseignants hommes au nom de la supériorité de leur statut par rapport à leurs homologues féminines du primaire. Il ne s'agit donc pas seulement d'un militantisme dirigé contre l'administration mais qui consiste à s'affirmer au sein même de la profession comme groupe dominant.

À la masculinisation du groupe enseignant mais surtout des directions syndicales⁴⁴⁴ s'ajoute une moindre proportion d'Africain·es Américain·es au sein de la population enseignante syndiquée lié au processus de destitution. Ce phénomène touche d'abord l'AFT puis la NEA. Celle-ci finit par abandonner la campagne pour le *single-salary schedule*, ce qui cause également une masculinisation de sa direction. Accentué par le processus de destitution, le syndicalisme enseignant devient donc plus blanc, plus diplômé et plus masculin. En définitive, en même temps que ces organisations se bureaucratisent, elles élèvent une direction syndicale qui représente la frange la plus dotée du groupe professionnel et dont le périmètre de pouvoir enclenche des transformations stratégiques et idéologiques majeures.

La fin des années 1960 : une dichotomie qui s'amenuise entre professionnalité et syndicalisme ?

Plusieurs éléments concourent à relativiser les différences que donne à voir la mise en scène de la compétition entre la NEA et l'AFT lors des années 1960 et laissent penser, au contraire, que leur différence tend à s'amenuiser à cette même époque. En 1966, après la mise en grève de 31 000 membres de la NEA à travers 11 associations affiliées⁴⁴⁵, la direction de la NEA concède la

⁴⁴² Du côté états-unien, on a cité plusieurs fois cet ouvrage qui réunit des contributions d'historiennes et de sociologues travaillant sur le rôle du genre au travail et dans le syndicalisme : COBBLE Dorothy Sue, *The Sex of Class*, *op. cit.* ; Du côté français, de manière très contemporaine, on pense aux travaux de Cécile Guillaume, Sophie Pochic et Rachel Silvera, qui font un tour d'horizon de la question du genre dans le syndicalisme, notamment celui de cadre dans l'introduction du numéro suivant : GUILLAUME Cécile, POCHIC Sophie et SILVERA Rachel, « Genre, féminisme et syndicalisme », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, n° 30, 2013, p. 29-32.

⁴⁴³ RIVOAL Haude, « Virilité ou masculinité ? L'usage des concepts et leur portée théorique dans les analyses scientifiques des mondes masculins », *Travailler*, n° 2, vol. 38, 2017, p. 141-159.

⁴⁴⁴ URBAN, Wayne J., « Courting the Woman Teacher », art. cité, p. 165.

⁴⁴⁵ GLASS Ronald W., « Work Stoppages and Teachers: History and Prospect », *Monthly Labor Review*, n° 8, vol. 90, 1967, p. 45.

possibilité de soutenir celles qui se mettent en grève, de sorte que le recours à la grève ne constitue plus une différence centrale entre l'AFT et la NEA. L'AFT revendique cette évolution comme une victoire de leur modèle organisationnel sur celui de la NEA. Pour autant, l'organisation ne fait pas du syndicalisme son seul principe d'organisation ni la seule source de ses victoires – elle cherche aussi à occuper le terrain de la professionnalité. Lors de sa convention annuelle en 1964, la direction de l'AFT change et amène au pouvoir les syndicalistes de New York, qui représentent le *Progressive Caucus*. Charles Cogen, désormais président de l'AFT, est explicite sur le fait que l'organisation souhaite concilier professionnalité et syndicalisme, comme le rapporte le compte-rendu de la convention :

Speakers went to great lengths in reaffirming the AFT's contention that union membership and professional status are not in conflict, an issue often raised by the NEA. In President-elect Cogen's view, professionalism is compatible with unionism, and the two "enhance each other"⁴⁴⁶.

Cette professionnalité est un argument particulièrement important pour toucher une partie des personnels enseignants pour qui la professionnalité répond à leur aspiration à une respectabilité de classe. On peut formuler l'hypothèse que les campagnes contre la NEA se fondent moins sur des bases idéologiques, c'est-à-dire un rejet de la professionnalité, que pragmatiques, c'est-à-dire, liées à la compétition que l'association représente.

De même, du côté de la NEA, le rejet de l'AFL-CIO fluctue dans le temps et dans les années 1960, sa non-affiliation à la fédération est graduellement présentée comme un enjeu avant tout d'indépendance. Alors qu'en 1962 on a vu que cette affiliation était honnie publiquement par le secrétaire William Carr en 1969, Sam Lambert, désormais secrétaire exécutif de la NEA, résume la position de l'association ainsi :

Given the NEA's present posture on collective, the newspapers sometime refer to NEA and its State and local affiliates as unions, and I admit that in some respects we do have some of the same outward appearances. (...) In addition, there is still one enormous and overpowering difference between the two organizations. The NEA is still a completely free, independent, self-determining organization⁴⁴⁷.

Cette déclaration invite à repenser la division AFT/NEA le long des lignes syndicalisme et professionnalité, et penser leur convergence sur la décennie.

⁴⁴⁶ LUNDEN Leon E., « The 1964 Convention of the Teachers Union », *Monthly Labor Review*, n° 10, vol. 87, 1964, p. 1138-1142.

⁴⁴⁷ COHANY Harry P., « The NEA prepares for the 1970's », *Monthly Labor Review*, n° 9, vol. 93, 1970, p. 30-31.

Cette convergence s'exprime-t-elle dans les répertoires d'actions mobilisés par les deux organisations ? Les années 1960 voient la différence de position entre la NEA et l'AFT vis-à-vis des répertoires d'interruption du travail, et plus particulièrement la grève, s'amenuiser. Alors que les syndicats locaux de l'AFT maintiennent leur recours à la grève pendant la période des années 1950, les associations locales affiliées à la NEA n'y ont quasiment pas recours entre 1952 et 1964. Le répertoire principal est législatif-électoral, c'est-à-dire, la collaboration avec les pouvoirs publics et la co-production de politique publique. Le lobbying, notamment auprès des Démocrates, fait partie intégrante de cette stratégie. En cas de litiges notamment au moment des négociations salariales, la NEA favorise l'emploi de sanctions contre les pouvoirs publics⁴⁴⁸. Cette stratégie est plus ou moins efficace et repose sur du travail de communication auprès de la presse qui mobilise en particulier le fait que la profession enseignante est tournée vers le « bien commun ». Pourtant, progressivement, la grève devient de plus en plus légitime au sein de la NEA.

Cela tient non seulement à l'obtention de la négociation collective mais aussi au fait que les gages donnés par les administrations démocrates sont jugés insuffisants. À la suite de l'assassinat de Kennedy, son successeur, le Démocrate texan Lyndon Johnson, lance son programme de la *Great Society* qui étend le pouvoir du gouvernement fédéral, soutient le mouvement des droits civiques et développe le *welfare state* aux États-Unis. Ancien enseignant, Johnson soutient en 1965 un projet de loi qui renforce les financements fédéraux de l'école publique, l'Elementary and Secondary Education Act. Cette législation est soutenue par la NEA et l'AFT qui participent à l'effort de lobbying nécessaire à son vote. Cela dit, les coûts croissants de la guerre du Vietnam closent rapidement cette augmentation des fonds attribués à l'école et mettent à mal les projets de lobbying de la NEA, dont le bureau central localisé à Washington D.C. souhaite négocier encore davantage de fonds publics pour l'école⁴⁴⁹.

Aux limites rencontrées par le lobbying et l'alliance avec les Démocrates s'ajoutent les avancées en termes de salaire obtenues dans des villes comme New York⁴⁵⁰, la stagnation des salaires enseignants à l'échelle du pays comparé aux autres travailleur·euses du public⁴⁵¹ et le climat politique porté par la nouvelle gauche (New Left)⁴⁵². Tous ces facteurs constituent autant d'arguments poussant les enseignant·es, même parmi la NEA, à se mettre en grève massivement à

⁴⁴⁸ Voir, plus loin, l'exemple de la Floride.

⁴⁴⁹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 226.

⁴⁵⁰ SELDEN, David, *The Teacher Rebellion*, *op. cit.*

⁴⁵¹ SACKLEY Arthur, « Changes in Teachers' Salaries, 1963 to 1965 », *Monthly Labor Review*, n° 12, vol. 88, 1965, p. 1460-1464.

⁴⁵² Sur les différences entre la *New Left* et la *Old Left*, notamment sur les plans idéologiques et stratégiques : ISSERMAN Maurice, *If I Had a Hammer: The Death of the Old Left and the Birth of the New Left*, Urbana, University of Illinois Press, 1987.

la fin des années 1960. Ainsi, on dénombre plus de 102 grèves organisées par la NEA entre 1966 et 1968. La position des membres de base (*rank-and-file*) vis-à-vis de la grève devient de plus en plus favorable au cours de la décennie selon des études menées et publiées par la NEA en 1968⁴⁵³.

La NEA continue pourtant de mobiliser d'autres modes d'action et, comme pendant la vague de grèves de 1946, d'employer d'autres termes que celui de grève pour parler des débrayages qui sont organisés par ses affiliées locales. Mais l'augmentation significative du nombre de grèves organisées par des associations locales de la NEA signale que d'un point de vue idéologique, la forme syndicale devient moins minoritaire parmi les enseignant·es qui sont membres de l'association. Par ailleurs, si la dimension idéologique est employée classiquement pour expliquer le fait que les affiliées à la NEA ne souhaitent pas utiliser le terme de grève, jugé trop ouvrier, on souhaite également insister sur l'existence d'une très forte répression juridique contre les enseignant·es qui explique cette stratégie. Dans son article publié en 1970, Martin Levine fait état d'un nombre conséquent de batailles juridiques menées localement contre le droit de grève des travailleur·euses du public et où les décisions établies à l'issue de ces procédures jugent les grèves illégales⁴⁵⁴. Si certaines organisations locales, notamment affiliées à l'AFT, revendiquent le droit de grève, font la promotion de grèves victorieuses et revendiquent la légitimité de la grève comme mode d'action pour les enseignant·es, cela ne signifie pas que celles-ci soient sans risque juridique, financier et politique pour les organisations comme pour les individus.

À cet égard, on peut citer la grève de la NEA en Floride de 1968, la première à être organisée à l'échelle d'un État. Après des tentatives de sanctions utilisées par la NEA et son affiliée locale la Florida Education Association (FEA) dans le cadre d'une négociation, la résistance du gouverneur Républicain Claude Roy Kirk pousse le local à entreprendre une action collective radicale : l'envoi simultané de lettres de démission des 27 000 enseignant·es de l'État⁴⁵⁵. Les interprétations de cette grève varient. Pour Marjorie Murphy, cette grève est mise en place à la suite d'un changement de direction au sein de la FEA-NEA en 1968 ; tandis que Jody Noll insiste plutôt sur la *New Left*, l'intégration raciale de l'organisation enseignante locale et l'élection du gouverneur comme éléments déclencheurs. Dans tous les cas, cette grève montre les limites des sanctions comme stratégie et confirme l'infléchissement de la NEA vis-à-vis de la grève. Elle illustre aussi la sévérité des pratiques antisyndicales (*union busting*) auxquelles font face les

⁴⁵³ LEVINE Marvin J., « The Issues in Teacher Strikes », *The Journal of General Education*, n° 1, vol. 22, 1970, p. 4.

⁴⁵⁴ *Ibid.*

⁴⁵⁵ NOLL, Jody Baxter, « Claiming Power: Race, Gender, and the Successes of the 1968 Statewide Florida Teachers' Strike », *op. cit.*, p. 121.

organisations enseignantes : le gouverneur Kirk fait un intense travail de communication condamnant l'irresponsabilité des enseignant·es vis-à-vis des enfants de Floride pendant la grève et des enseignantes travaillant sur des bases militaires sont menacées que leur mari soit envoyé au Vietnam si elles maintiennent leur lettre de démission⁴⁵⁶.

Cette section a montré que le syndicalisme enseignant se massifiait, s'institutionnalisait et que ses directions se masculinisaient en même temps qu'elles voyaient ses effectifs noirs se réduire avec la destitution. Les conséquences de ces processus se font sentir dans les années 1960 et prennent la forme de conflits au sein même des organisations et avec d'autres acteur·ices politiques. La jubilation de l'AFT, qui capitalise sur l'échec en demi-teinte de la FEA⁴⁵⁷ pour faire valoir sa supériorité sur le plan de l'organisation collective, est de courte durée. En effet, en 1968, si l'organisation est parvenue à légitimer la grève par-delà ses propres syndicats locaux et à faire circuler ses répertoires d'actions même chez la NEA, le changement opéré dans sa direction et sa politique raciale est questionné. En d'autres termes, l'AFT se heurte aux contradictions qui définissent son approche de l'égalité, notamment raciale, dans l'éducation et au sein même de son organisation.

3.2. Un mouvement en tension : le syndicalisme enseignant face aux luttes pour l'égalité (1968-1974)

La fin des années 1960 est celle de la victoire des droits civiques dans les lois : le Civil Rights Act de 1964 rend illégale la discrimination sur la base de la race, de l'origine, de la nationalité. Les organisations syndicales sont déstabilisées par ces mouvements sociaux qui viennent remettre en question la centralité de la classe et la manière dont les organisations syndicales sont structurées⁴⁵⁸. Cette critique résonne avec le déclin du mouvement ouvrier lié à la désindustrialisation, le développement du secteur tertiaire⁴⁵⁹ et à l'émergence de générations d'activistes des causes noires et féministes dont les programmes politiques et idéologiques se radicalisent à la fin des années 1960. À ce titre, les trajectoires prises par les organisations enseignantes constituent des chambres d'écho des tensions qui traversent la société états-unienne. Les années 1968-1974 sont en effet marquées par des conflits autour des questions raciales,

⁴⁵⁶ *Ibid.*

⁴⁵⁷ NORTON, Gayle, « The Florida Story », *The Phi Delta Kappan*, vol. 49, n° 10, 1968, p. 558.

⁴⁵⁸ ISSERMAN, Maurice, *If I Had a Hammer*, 1987, *op. cit.*

⁴⁵⁹ MONTGOMERY, David, *The Fall of the House of Labor: The Workplace, the State, and American Labor Activism, 1865-1925*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

notamment pour l'AFT. La crise d'Ocean Hill-Brownsville à New York cristallise l'opposition entre des enseignant·es blanc·hes et une partie de leur syndicat et les communautaires afro-américaines et les organisations du mouvement de libération noire. L'AFT, historiquement favorable aux droits civiques, adopte alors une posture *colorblind* qui fracture l'organisation sur la ligne raciale et idéologique. Si les deux organisations convergent dans leur répertoire d'action à la fin des années 1960, elles se divisent sur leur politique raciale. Alors qu'elle avait tardé à intégrer ses organisations locales, la NEA se montre de plus en plus favorable à l'*affirmative action* tandis que l'AFT campe une position anti-quota.

L'AFT face aux contradictions de sa politique raciale

Parce qu'elle a été plus rapide à intégrer ses syndicats locaux et parce qu'un certain nombre de ses syndicats locaux et/ou membres ont soutenu visiblement le mouvement des droits civiques, l'AFT s'est présentée comme l'organisation enseignante défendant le plus l'égalité raciale pendant les années 1960 et notamment pendant les élections l'opposant à la NEA. Pourtant, un élément compliquait cette position : son inscription régionale, c'est-à-dire, son absence majeure du Sud où en 1950, plus de 88% des enseignant·es noir·es des États-Unis travaillent⁴⁶⁰. Alors que la *Great Migration* s'intensifie, la ligne raciale au sein des espaces du Nord et la part importante de dirigeants masculins, blancs et urbains au sein de l'AFT influencent les pratiques et les valeurs promues au sein du syndicat. Tandis que Colgen est réélu à la tête de l'AFT en 1967, la Convention Annuelle voit aussi la scission de son *caucus* sur les questions de race, comme la question des « ghettos ». Les limites et tensions habitant l'AFT sur les enjeux raciaux s'illustrent dans la série de conflits⁴⁶¹ à Newark⁴⁶², à Chicago⁴⁶³ ou encore et plus particulièrement, à New York, en 1968.

⁴⁶⁰ FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown », *op. cit.*, p. 45.

⁴⁶¹ Si Ocean-Hill Brownsville est souvent isolée comme évènement marquant la rupture entre l'UFT et le mouvement des droits civiques dans le Nord, en réalité, celle-ci se consomme progressivement depuis 1964 avec la naissance de l'ATA (American Teachers Association) représentant spécifiquement les enseignant·es noir·es de New York puis le boycott contre la ségrégation scolaire *de facto* en 1964 et enfin, lors de la « Disruptive Child Strike » menée par l'UFT en 1967 pour obtenir entre autres le droit de sanctionner les élèves dits « perturbateurs » – une grève interprétée comme raciste par les minorités raciales de la ville qui s'y opposent, et par l'ATA qui maintient les écoles ouvertes brisant ainsi la grève. Pour Podair, tous ces évènements témoignent de l'affaiblissement des composantes radicales blanches qui composaient la direction de l'UT et des enseignant·es africain·es américain·es au sein de l'UFT.

⁴⁶² GOLIN Steve, *Newark Teacher Strikes: Hopes on the Line*, Piscataway, Rutgers University Press, Piscataway, 2002 ; SHELTON Jon, *Teacher Strike! Public Education and the Making of a New American Political Order*, *op. cit.*

⁴⁶³ TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black Politics and Education Reform in Chicago Since the 1960s*, *op. cit.*

La crise d'Ocean Hill-Brownsville (OHB), analysée notamment par l'historien Jerald Podair⁴⁶⁴, est la plus connue à cet égard. Si New York ne fait pas partie de mes cas d'étude, son importance majeure au sein de l'AFT requiert qu'on s'intéresse à ces événements qui sont cruciaux dans les transformations idéologiques en cours au sein de la fédération. La crise d'OHB est une série de grèves opposant des enseignant·es blanc·hes, de classe moyenne, syndiqué·es à l'United Federation of Teachers (UFT) et dont beaucoup sont de confession juive⁴⁶⁵, à la communauté principalement africaine-américaine et de classe populaire du quartier dans lequel elles et ils enseignent. Elle découle de la mise en place d'une initiative nommée *community control* visant à donner plus de contrôle à la communauté sur le contenu pédagogique enseigné et l'organisation de l'école. Si une initiative similaire avait été menée à Harlem dans les années 1930 (voir chapitre 1) par des syndicalistes enseignants, cette fois en 1968, une large partie de l'UFT et sa direction s'y opposent violemment. Les raisons de la crise d'OHB ont fait l'objet d'une très grande attention médiatique mais aussi d'un nombre importants de travaux historiques⁴⁶⁶ qui conviennent notamment que la crise émane des fractures raciales liées à l'évolution du mouvement des droits civiques⁴⁶⁷ ainsi qu'aux transformations du tissu urbain de New York qui excluent les Africain·es Américain·es des opportunités économiques de la ville après la Seconde Guerre mondiale⁴⁶⁸. Elle découle aussi, et c'est sur ce point que cette thèse insiste, des stratégies de l'UFT qui sont *racially blind*, eu égard entre autres aux échecs de la déségrégation et de la stratégie de son

⁴⁶⁴ PODAIR Jerald E., *The Strike that Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*, New Haven, Yale University Press, 2002.

⁴⁶⁵ La déminorisation raciale partielle des juif·ves est datée autour de la Seconde Guerre Mondiale par des auteurs comme Eric Goldstein (GOLDSTEIN, Eric L., *The Price of Whiteness: Jews, Race, and American Identity*, Princeton, Princeton University Press, 2006). Dans son ouvrage sur OHB, Podair date ce changement plus tardivement, autour des années 1950 et 1960 et avance que ce processus est accéléré à l'échelle locale par les événements de OHB (PODAIR Jerald E., *The Strike that Changed New York: Blacks*, *op. cit.*). Alors qu'à New York et ailleurs les juif·ves constituaient une minorité raciale stigmatisée, comme on l'a d'ailleurs vu pendant le maccarthysme, les différentes opportunités économiques qui s'offrent à elles et eux, contrairement aux Africain·es Américain·es, leur permettent d'atteindre des formes de mobilité sociale et de respectabilité qui favorisent leur intégration au sein des communautés blanches, notamment en banlieue. C'est parce que la race ne renvoie jamais qu'à une assignation ethnique mais aux autres dynamiques de l'espace sociale – le genre et la classe – que ces mobilités sont possibles, comme le défend l'ouvrage de l'ethnologue Karen Brodtkin : BRODKIN, Karen, *How Jews Became White Folks and what that Says about Race in America*, Rutgers University Press, 1998. Ce phénomène accroît les tensions communautaires dans la ville de New York, et constitue un des facteurs de la crise de Ocean-Hill Brownsville.

⁴⁶⁶ MURPHY, Marjorie, « Militancy In Many Forms: Teachers Strikes And Urban Insurrection, 1967-74 », in BRENNER Aaron, BRENNER Robert et WINSLOW Cal (dir.), *Rebel Rank and File : Labor Militancy and Revolt from Below during the Long 1970s*, New York, Verso, 2010 ; MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.* ; PODAIR, Jerald E, *The strike that changed New York*, *op. cit.* ; D'AMICO, Diana, « Teachers' Rights Versus Students' Rights: Race and Professional Authority in the New York City Public Schools, 1960–1986 », *American Educational Research Journal*, vol. 53, n° 3, 2016, p. 541-572.

⁴⁶⁷ La fin des années 1960 marque un tournant dans le mouvement pour les droits civiques, avec l'assassinat de Martin Luther King en 1968 qui sonne le glas de l'alliance entre le mouvement ouvrier (*labor*) et les Africain·es Américain·es qui ne subsiste que très parcellairement; ainsi que l'abandon de la lutte pour l'intégration au profit d'une lutte pour l'autonomie politique centrée sur le *Black Power*.

⁴⁶⁸ PODAIR, Jerald E, *The Strike that Changed New York*, *op. cit.*

président Albert Shanker (1965-1985) qui intensifie l'escalade des tensions⁴⁶⁹. Elle opère un tournant dans le positionnement de l'AFT vis-à-vis de sa politique d'égalité raciale.

Pour comprendre cette politique, il faut l'inscrire dans le moment particulier de 1968 où les rapports de race et de classe se reconfigurent. C'est la thèse de l'historien Jerald Podair qui voit dans la crise d'OHB l'illustration de la différence idéologique croissante entre les communautés africaine-américaine et blanche à la fin des années 1960 :

It (the white middle-class) assumed that a consensus existed in New York City built around a set of basic principles held by both blacks and whites: individualism within a broadly pluralistic setting, equality of opportunity, and a race-blind, meritocratic approach to the distribution of societal rewards. But Ocean Hill–Brownsville revealed a black community that was deeply ambivalent about those values. Indeed, many in that community—including many middle-class blacks—viewed them as fraudulent and hypocritical in their practical application⁴⁷⁰.

En effet, si les valeurs méritocratiques portent l'*Affluent Society*, les sections précédentes ont montré que les avancées économiques et politiques pour la communauté africaine-américaine étaient largement obstruées. L'échec de la déségrégation⁴⁷¹ en constitue un des exemples les plus frappants. Le *community control* est une mesure répondant aux frustrations exprimées contre la politique intégrationniste⁴⁷², notamment liées à l'échec scolaire des élèves noirs⁴⁷³, et qui consiste à décentraliser la gouvernance scolaire et intégrer la communauté africaine-américaine d'OHB dans un *school board* au périmètre étendu. Cette mesure revient à attribuer une forme d'expertise et de légitimité, notamment culturelle, aux membres de la communauté africaine-américaine vis-à-vis de l'éducation. Le projet est d'ailleurs soutenu par des organisations travaillant à l'égalité raciale comme le NAACP, par l'*intelligentsia* noire mais aussi par les pouvoirs publics qui souhaitent éviter une escalade dans les tensions raciales. Le *community control* confronte l'expertise enseignante, revendiquée notamment par le biais du syndicalisme et de l'UFT. Or, j'ai vu que le processus de déségrégation soulevait plusieurs types de débats pour les activistes de la cause noire, notamment

⁴⁶⁹ MURPHY, Marjorie, « Militancy In Many Forms: Teachers Strikes And Urban Insurrection, 1967-74 », *op. cit.*, p. 240.

⁴⁷⁰ PODAIR, Jerald E, *The strike that changed New York*, *op. cit.*, p. 5-6.

⁴⁷¹ Que ce soit dans le Nord ou dans le Sud, les tentatives de déségrégations scolaires font face à de multiples échecs, liées en grande partie à la résistance des communautés blanches ou des *boards of education*, comme c'est le cas à New York. *Ibid.*, p. 23-32.

⁴⁷² Comme mentionné précédemment, les échecs relatifs des années 1950 et début 1960 ainsi que les frustrations à l'encontre des promesses brisées, entre autres par les Démocrates, ouvrent une nouvelle phase du mouvement des droits civiques qui se radicalise, avec l'émergence d'organisations plus à gauche comme le SNCC ou des organisations promouvant la violence et/ou la séparation comme outil politique d'indépendance comme les Black Panthers. Dans un contexte de réaction blanche, de ségrégation urbaine *de facto*, les soulèvements urbains se multiplient, comme à Los Angeles en 1965 ou pendant le « long et chaud été de 1967 », faisant craindre une escalade des tensions raciales.

⁴⁷³ PODAIR, Jerald E, *The strike that changed New York*, *op. cit.*, p. 16.

stratégiques. Comme le rappelle Elizabeth Todd-Breland, ce débat s'intensifie à la fin des années 1960 face aux échecs relatifs des stratégies adoptées au début de la décennie :

Black freedom struggles nationally were rife with tensions over the meaning and implications of desegregation. Should racial integration be a goal in its own right? Should obtaining more funding and resources for Black institutions be the primary goal for organizers?⁴⁷⁴

Todd-Breland explique l'émergence de stratégies d'autodétermination, à New York et ailleurs, comme à Chicago, telles que le *community control*, comme le résultat direct des échecs et de la lenteur de la déségrégation, mentionnés précédemment dans le chapitre.

Du côté des syndicalistes enseignant·es noir·es, la période est aussi celle d'une rupture, notamment vis-à-vis des directions syndicales : en témoigne l'organisation de *Black Caucus* au sein de l'UFT en 1968 (voir ci-après) et de l'AFT en 1969. L'American Teachers Association (ATA), l'association d'enseignant·es noir·es de New York, qui syndique la moitié des enseignant·es noir·es de la ville et qui était affiliée à l'AFT, s'en sépare en 1967. En effet, cette même année, l'UFT organise une grève pour obtenir plus de gage contre les « élèves perturbateurs » des centres-villes : une action interprétée par l'ATA et un certain nombre d'organisations des droits civiques new-yorkaises comme une mobilisation contre les élèves noir·es et porto-ricaines. Ce conflit se répète pendant la crise d'Ocean Hill-Brownsville en 1968, où les enseignant·es noir·es de l'ATA s'opposent de nouveau à la direction de l'UFT et à la grève que le syndicat organise.

L'intégrationnisme de l'AFT en péril

La ségrégation de facto à New York⁴⁷⁵ crée un système scolaire où l'estrade constitue une ligne de couleur. En 1968 seul 8% des enseignant·es sont noir·es contre 30% des élèves, principalement concentré·es dans certains quartiers pauvres de la ville⁴⁷⁶. Dès lors, le *community control* est aussi un enjeu de race, puisqu'il remet en question les hiérarchies prévalant dans une institution scolaire blanche. À l'aune d'un discours sur les échecs de la culture noire à produire de la mobilité sociale, la légitimité des un·es et des autres à éduquer les élèves noir·es est un enjeu profondément racial. La stratégie d'Albert Shanker, président de l'UFT, est de cadrer de manière *colorblind* le conflit, en le présentant comme un conflit avant tout syndical entre employé·es (les

⁴⁷⁴ TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black Politics and Education Reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁷⁵ PODAIR, Jerald E, *The Strike that Changed New York*, *op. cit.*, p. 17.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p. 32.

enseignant·es blanc·hes de l'UFT) et employeur (le *local school board*). Cette stratégie divise l'UFT selon les lignes raciales puisque le seul Africain Américain faisant alors partie du bureau exécutif du syndicat, Richard Parrish, soutient le *community control* et organise un *Black Caucus* au sein de l'UFT en 1968. Les autres organisations syndicales noires de New York apportent également leur soutien au *local school board* face à l'AFT⁴⁷⁷.

Comment comprendre l'opposition entre l'ATA et l'UFT ? Et plus généralement, l'importation des lignes de fractures concernant l'éducation sur le terrain du syndicalisme ? Les recherches portant sur Ocean Hill-Brownsville divergent sur la manière dont elles pensent l'intersection entre la race et la classe et la manière dont celles-ci structurent le conflit, mais s'accordent à montrer que cette période est celle d'une reconfiguration des relations de classe et de race, qui préfigure les années de la *New Right*.

Pour Jerald Podair, ces problèmes sont d'ordre idéologiques en ce que les communautés noires et blanches pensent différemment le pluralisme racial. Diana D'Amico, de son côté, analyse ce conflit en s'intéressant à la manière dont les enseignant·es blanc·hes et leurs syndicats mobilisent la professionnalité pour revendiquer l'expertise des enseignant·es vis-à-vis de l'éducation, vis-à-vis du bien commun, et pour finalement nier l'idée d'une institution scolaire reproductrice de violence raciale⁴⁷⁸. Pour D'Amico, le tournant pris par le syndicalisme de l'UFT répète la fracture entre la *New Left* et la *Old Left* : le syndicalisme porté par l'UFT est profondément intégrationniste et opposé aux formes plus radicales d'indépendance noire. Pendant la grève et après, Albert Shanker compare les promoteurs du *community control* aux gouverneurs du Sud, contre l'avis de ses conseillers au sein de l'UFT. Comme le rappelle Sandra Feldman, alors *field representative* de l'UFT : "I was against — I mean, I remember that vividly as a particular fight that we had, and I went to Bayard, and he agreed, and we argued with Al, and Al was determined this was right"⁴⁷⁹. Le pouvoir discrétionnaire du président de l'AFT se renforce à la fin des années 1970 alors que l'organisation se développe et que le nombre de cadres s'occupant des affaires courantes augmente. Shanker sort victorieux de la crise et l'influence de l'UFT (ainsi que la sienne) grandit au sein de l'AFT où il porte sa vision de l'organisation. Celle-ci marie professionnalité et syndicalisme autour des valeurs de la classe moyenne blanche, entre autres la notion de mérite, et l'impératif intégrationniste, quitte à minimiser l'importance de la race au sein de l'institution scolaire.

⁴⁷⁷ *Ibid.*, p. 135.

⁴⁷⁸ D'AMICO Diana, « Teachers' Rights Versus Students' Rights: Race and Professional Authority in the New York City Public Schools, 1960–1986 », art. cité.

⁴⁷⁹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Sarah Feldman, 1987.

Si D'Amico fait l'histoire de l'exclusion des syndicalistes noir·es de l'AFT opposé·es à cette ligne intégrationniste, l'historienne, comme Jerald Podair, et Jon Shelton, sous-estime un point important dans la compréhension de cette période : la destitution massive des enseignant·es noir·es. Cette destitution contribue aussi à expliquer la revendication d'enseignant·es noir·es dans les projets de *community control* et pourquoi ceux-ci se sont retrouvés en position minoritaire au sein de l'organisation de l'UFT – aggravant le conflit avec les communautés locales. La comparaison avec Chicago est parlante à cet égard : selon l'historien John Lyons, si CTU promulgue également une vision *colorblind* de l'égalité raciale, la mise en place du *community control* est source de conflits moins délétères entre les communautés locales et les syndicalistes puisqu'un tiers des enseignant·es sont noir·es (contre 8% à New York) et parce qu'ils possèdent un poids important dans le syndicat, contrairement aux syndicalistes noir·es à New York⁴⁸⁰. Cette opposition à Shanker se manifeste aussi par le fait qu'en 1969, alors que celui-ci vient s'exprimer devant l'assemblée des délégué·es de CTU, les dirigeant·es noir·es du syndicat le boycottent⁴⁸¹.

Les défiances de la part d'une partie des dirigeant·es de l'AFT vis-à-vis d'Albert Shanker ne suffisent pas à changer sa position. À la suite de OHB, toujours président du syndicat new-yorkais, Shanker pilote des négociations auprès de Richard Nixon pour couper les subventions de l'ATA au début des années 1970. En 1973, l'UFT attaque l'ATA en justice pour avoir organisé une réunion en non-mixité raciale, en utilisant le Civil Rights Act de 1964. Ce procès parvient à obtenir la ruine financière et la disparition de l'ATA. Il témoigne d'un point particulier de l'idéologie du syndicalisme tel que porté par Shanker vis-à-vis de l'égalité raciale. Son approche *colorblind* et intégrationniste de l'égalité raciale a pour conséquence une opposition aux quotas et autres formes d'*affirmative action*. Cette ligne de fracture s'élargit au sein du syndicalisme de façon générale, et en particulier au sein du syndicalisme enseignant dans cette décennie.

⁴⁸⁰ LYONS John F., *Teachers and Reform: Chicago Public Education, 1929-1970*, Urbana, University of Illinois Press, coll. « The Working class in American history », 2008.

⁴⁸¹ MURPHY, Marjorie, *Blackboard Unions*, *op. cit.*, p. 226.

L'affirmative action et la fusion ratée

La série de grèves de l'UFT en 1968 est un tournant en ce qu'elle marque aussi la massification de l'organisation permise par la grève et l'intégration des paraprofessionnel·les dès 1969⁴⁸² et soulève la question d'une fusion avec la NEA. La convergence progressive de la vision du syndicalisme et des répertoires d'actions de la NEA et de l'AFT ainsi que l'obtention de la négociation collective permettent l'ouverture de négociations sur des fusion locales, comme c'est le cas à Los Angeles en 1970 et à New York entre 1972 et 1976. Cela dit, ces fusions se heurtent à un point principal de résistance, qui n'est plus seulement celui de l'affiliation à l'AFL-CIO, mais également la différence de politique en matière de représentation et de recrutement de dirigeant·es. En parlant des différences entre l'AFT et la NEA, l'ancien président de l'AFT Charles Cogen explique ainsi que l'introduction des quotas, dans les statuts de la NEA après 1973, représente un des facteurs principaux de dissension entre les deux organisations :

I don't know how the NEA uses it really concretely in every respect, but they make it a point to alternate blacks and whites in the presidency and they have certain proportions of each and certain proportions of other types of women and men and so on. That is the type of thing that we could never stomach⁴⁸³.

Cet attachement à l'intégrationnisme *colorblind* de l'AFT se heurte à l'approche de la NEA, qui met en place des formes institutionnelles d'*affirmative action* après le constat que sans celles-ci, les dirigeant·es restaient en majorité blanc·hes. D'ailleurs, les directions des deux organisations se positionnent différemment vis-à-vis de la décision *Regents of the University of California v. Bakke* : la NEA soutenant les quotas raciaux mis en place par l'Université de Californie pour l'admission de ses étudiant·es et l'AFT soutenant le plaignant, Alan Bakke, considérant que ces quotas sont discriminatoires envers les blanc·hes. La résolution adoptée à la convention annuelle de l'AFT en 1977, est la suivante :

RESOLVED, that the AFT continue to reject quota policies which violate the very meaning of "equal protection" by prescribing remedies for discrimination that are themselves discriminatory; and / RESOLVED, that the AFT reaffirm its commitment to the principle that seniority be the basis for job retention in times of layoff and retrenchment, and that this be applied equally to all employees whatever their race or sex; and / RESOLVED, that the AFT inform all teachers and give wide publicity to this position on equal rights for all as against the NEA's pro-quota position which is

⁴⁸² C'est d'ailleurs ce dernier point qui est utilisé par Shanker, en plus de ses engagements dans le mouvement des droits civiques du Sud, pour justifier de son engagement envers les personnels éducatifs noir·es et porto-ricain·es.

⁴⁸³ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Charles Cogen 1987.

inconsistent with the Constitution of the United States and does not represent the interests or the views of teachers⁴⁸⁴.

L'AFT est alors la seule organisation syndicale à soutenir la décision et à s'opposer à l'*affirmative action*. Par conséquent, la réputation de l'AFT comme l'organisation la plus proche du mouvement des droits civiques, fabriquée au début des années 1960, se délite durablement. La NEA, en revanche, et *a contrario* de ce qui avait fait sa réputation, apparaît comme l'organisation la plus compatible avec les revendications d'une partie des organisations en faveur des droits des Africain·es Américain·es.

La politique raciale de l'AFT comme obstacle à son implantation dans le Sud : l'exemple d'Oklahoma-City

La politique raciale de l'AFT à la fin des années 1960 contribue à expliquer les difficultés que l'organisation rencontre lorsqu'elle cherche à s'implanter dans le Sud et à mener avec succès des *raids* contre des organisations locales de la NEA. En 1971, l'AFT lance une campagne de syndicalisation nommée le *Southern Organizing Project* et consistant en plusieurs campagnes de *raids* visant à remplacer la NEA comme organisation ayant le monopole de la représentation des enseignant·es dans les villes du Sud⁴⁸⁵. En 1974, Eugene Didier, le directeur du projet, résume ainsi les ambitions de l'AFT :

No longer can the NEA take the South for granted. No longer is the South a last bastion of defense, a hallowed ground; a financial bonanza where dues money comes in automatically to fight AFT in other parts of the country⁴⁸⁶.

L'enjeu est de s'implanter dans le Sud et d'affaiblir les ressources financières de la NEA. Ainsi, l'association affiliée à la NEA à Oklahoma-City est visée par de multiples *raids* menés par l'AFT entre 1971 et 1977. L'AFT échoue cependant en 1973 et 1975 à être élue et s'imposer face à la NEA. Les échanges épistolaires entre les *organizers* de l'AFT basé·es à Oklahoma-City, dont Frances Parman, et la direction nationale de l'AFT renseignent sur les raisons de cet échec. L'AFT

⁴⁸⁴ THE BAKKE DECISION AND RACIAL QUOTAS | American Federation of Teachers, [<https://www.aft.org/resolution/bakke-decision-and-racial-quotas>], consulté le 21 avril 2025.

⁴⁸⁵ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President Office, Al Loewenthal Records, Series 1: AFT Office Files, 1973-1978, BOX 1. Les différents raids et leurs résultats sont détaillés par une série de courriers écrits par ou à destination d'Eugene Didier, directeur du projet, détaillés dans les notes suivantes.

⁴⁸⁶ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection AFT Series I: AFT Office Files, 1973-1978, BOX 5, File 35, Rapport signé par Eugene Didier le 4 décembre 1974.

ne parvient pas à obtenir des votes des minorités raciales et notamment des enseignant·es noir·es qui représentent 24% des effectifs enseignants de la ville : “In previous elections and card counts lost by the Federation in Oklahoma City; the reason most often given for our defeats was that we (AFT) was unable to cut deeply enough into the minority vote⁴⁸⁷.” Parman déplore aussi l’organisation de « Caucus noirs » en lien avec des organisations de droits civiques qui seraient pilotées par la NEA contre l’AFT et qui entraveraient leur victoire lors des élections⁴⁸⁸. L’Oklahoma Education Association, intégrée depuis 1955 c’est-à-dire depuis la fusion avec l’OANT, possède effectivement des partenariats de longue durée avec les organisations des droits civiques et promeut des formes d’*affirmative action* en son sein.

Pour régler cette situation, Parman explique que l’AFT a mené une campagne de recrutement visant spécifiquement des syndicalistes noir·es, pour contrer l’opposition des organisations noires aux *organizers* de l’AFT. Cette stratégie est un succès qui lui permet finalement d’être élue représentative des enseignant·es d’Oklahoma-City en 1977⁴⁸⁹. L’approche *colorblind* de l’AFT, adoptée nationalement et opposée aux formes d’*affirmative action* s’estompe donc localement lorsqu’elle entrave son recrutement et/ou ses victoires face à la NEA.

L’ERA, les femmes et les organisations enseignantes

On a vu qu’il y avait un phénomène de masculinisation du syndicalisme enseignant qui changeait la trajectoire du syndicalisme enseignant. Les paragraphes suivants montrent les conséquences de celui-ci. En effet, la mention du sexe comme autre possible source d’*affirmative action* renvoie à des débats internes au sein des deux organisations portant sur la place des femmes et des minorités en leur sein et l’importance de leurs revendications dans les négociations collectives.

La position de l’AFT vis-à-vis de l’*affirmative action* renvoie de nouveau à une forme d’égalitarisme et de méritocratie, qui minimise les enjeux de dominations sur les lignes de race et de genre dans l’organisation. La position prise par la direction au tournant des années 1960 peut s’expliquer par le phénomène mentionné précédemment : à savoir, la masculinisation des rangs et de la direction syndicale. Ainsi, alors que l’organisation comptait entre 40 et 50% de femmes vice-présidentes depuis sa création en 1916, ce pourcentage baisse à partir de 1962 pour avoisiner les

⁴⁸⁷ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Collection, AFT Southern Regional Office Records, Series II: Collective Bargaining 1972-1988, BOX 10. Lettre rédigée par Frances Perman à la direction de l’AFT, 1975.

⁴⁸⁸ *Ibid.*

⁴⁸⁹ *Ibid.*

25% jusqu'au milieu des années 1970. Dans son entretien d'histoire orale, Rose Claffey, alors permanente de l'AFT depuis les années 1940, témoigne de ce tournant :

My early years [in the AFT] were dominated by women that I found to be of outstanding leadership ability. The organization seemed to be the only place that I had ever gone where there were vast numbers of women who seemed to be exerting leadership roles. And contrary to what's happening generally in society, the role of woman has been somewhat diminished in the organization as we've had a vast influx of men into the teaching profession and men have come to take over the roles that many of those women held in the early days. They felt strongly about their role⁴⁹⁰.

La nouvelle génération de dirigeant·es de l'AFT, élue par le Progressive Caucus, notamment à partir de la présidence de Charles Cogen en 1964, est principalement masculine et enseignant au lycée. Selon une estimation faite par Dorothy Cobble et Monica Michal, en 1979, 25% de femmes *top leaders* au sein de l'AFT alors qu'elles représentent 60% des membres⁴⁹¹. Les dirigeants hommes de l'AFT bénéficient de relations privilégiées au sein de l'AFL-CIO, avec pour exemple celle d'Albert Shanker avec le président George Meany (1952-1979) qui lui permet de siéger au sein de l'AFL-CIO en 1973, une première pour la fédération depuis sa création. Parmi les 33 vice-présidents de la fédération, on ne compte aucune femme, malgré le fait que de nombreux syndicats dont l'AFT comptent une majorité de travailleuses. Interrogé sur ce sujet, George Meany explique ainsi, lors d'une conférence de presse en 1977, qu'il s'agit principalement d'un problème d'auto-censure de la part des femmes syndicalistes qui toucheraient toutes les organisations syndicales faisant partie de la fédération :

We have some very capable women in our unions, but they only go up to a certain level – to the union's executive board or head of a district organization. They don't seem to have any desire to go further (...) Now we have unions where a vast majority are women and still the vast majority of officers are men. That is not due to any policy of the unions themselves⁴⁹².

De nombreuses femmes syndicalistes capables s'affairent effectivement dans les syndicats, notamment enseignants, même si elles sont reléguées à des positions moins importantes lors des décennies 1960-1970. Leurs mobilisations portent sur des campagnes législatives mais aussi sur les négociations de contrats. En 1971, l'amendement de l'Equal Pay Act renforce les obligations légales en matière de rémunération pour les enseignantes, que la législation excluait

⁴⁹⁰ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Oral History Project, AFT, Interview with Rose Claffey 1987.

⁴⁹¹ COBBLE Michal Monica, « “On the Edge of Equality”: Working Women and the U.S. Labour Movement.” » in COLGAN Fiona et LEDWITH Sue (ed.), *Gender, Diversity and Trade Unions: International Perspectives*, London, London Routledge Press, 2002, p. 232-256.

⁴⁹² HERLING John, « A Sexist Imbalance in the Labor Ranks », *Washington Post*, 12/04/1977.

jusqu'alors. De plus, des organisations féministes relancent la campagne pour l'adoption de l'Equal Rights Amendment (ERA) proposée pour la première fois en 1920 afin d'interdire la discrimination envers les femmes. On l'a mentionné, la question de l'égalité salariale entre les hommes et les femmes fait débat en raison de la division genrée de l'économie mais aussi parce que l'ERA, dans sa première mouture, aurait rendu caduque les protections spécifiquement mises en place pour les femmes, notamment celles travaillant comme ouvrières. Elle est source de division au sein du mouvement syndical ce qui pousse un certain nombre d'organisations comme l'AFL-CIO de Meany à s'y opposer.

C'est aussi le cas de l'AFT jusqu'au début des années 1970, avant que ne s'organisent des commissions sur les droits des femmes visant à faire changer l'organisation. Lors de la convention de l'AFT de 1970, Marjorie Stern fait partie des déléguées qui organisent une commission ad hoc sur les droits des femmes, menant en 1971 à la création du Women's Right Committee⁴⁹³. Elle est aussi impliquée dans d'autres organisations féministes comme la National Organization of Women (NOW) ou la Coalition of Labor Union Women (CLUW). Les discussions des femmes membres de l'AFT et de la NEA portent sur les droits spécifiques des femmes, comme les congés maternité ou la couverture des femmes par le Civil Rights Act, et enfin l'ERA. La convention de l'AFT, alors dirigée par David Selden (1968-1974), finit par voter son soutien à l'ERA, comme l'UAW en 1972 malgré l'opposition des syndicalistes new-yorkais dont Albert Shanker. Du côté de la NEA, la politique de genre se durcit également et leur politique de quota, décriée par l'AFT, est remise en question par George Fischer alors président de l'association, qui s'exprime comme étant favorable à la fin du système d'alternance entre présidentes femmes et hommes mis en place au lendemain de la Première Guerre mondiale.⁴⁹⁴

La marginalisation progressive des femmes dans les directions des organisations enseignantes est concomitante à la mobilisation pour l'*Equal Rights Amendment* (ERA). Tandis que la NEA développe une politique de quotas, l'AFT reste longtemps réticente, avant d'adopter des mesures plus égalitaires sous pression interne. Ces débats révèlent les tensions entre méritocratie, égalité formelle et représentativité, que les deux organisations prennent en charge de manière différenciée et qui montrent la reconfiguration de la nature du syndicalisme enseignant en cours.

⁴⁹³ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, Marjorie Stern AFT Papers.

⁴⁹⁴ URBAN Wayne J., « Courting the Woman Teacher: The National Education Association, 1917-1970 », art. cité.

3.3. La fin de la « vague militante »

En même temps que les organisations enseignantes se massifient et que leurs répertoires d'actions s'homogénéisent, leurs positions idéologiques se fracturent sur les lignes de division qui marquent le tournant des années 1960 et 1970. Cette section s'intéresse à la fin de la « vague militante » en soulignant le rôle croisé de la répression juridique, des divisions idéologiques et des transformations du mouvement ouvrier dans l'affaiblissement du syndicalisme enseignant. La perte d'alliances avec les mouvements progressistes ouvre la voie à la montée de la *New Right* à l'intérieur et à l'extérieur des organisations enseignantes.

Pour Jon Shelton et Jerald Podair, les conflits opposant les syndicats aux communautés noires, latino et blanches marquent la remise en question de l'alliance entre les organisations syndicales et la frange progressiste de la société états-unienne. De surcroît, les conflits portent les bases de ce qui deviendra un mouvement conservateur connu sous le nom de *New Right*. Dans son ouvrage sur la vague de grève de 1970, Jon Shelton s'appuie sur des matériaux tels que des archives de presse et des correspondances pour montrer la manière dont l'opinion publique se cristallise contre le syndicalisme enseignant, en rattachant à celui-ci des problématiques fiscales, *i.e.* la distribution des ressources dans les cas de crises financières, les questions d'égalité et de méritocratie et de (non)-productivité. Ces questions émergent à la suite des crises urbaines des années 1960 et 1970, des tensions autour du *busing*⁴⁹⁵, mais surtout des crises financières qui s'abattent sur les centres urbains et qui se couplent à des crises industrielles dans des villes comme Detroit ou Chicago mais aussi les espaces plus ruraux de la Rust Belt.

Si cette sous-partie ne cherche pas à remettre en question la validité des analyses de Shelton, elle propose néanmoins de changer la perspective depuis laquelle cette décennie est pensée du point de vue des organisations enseignantes. On souhaite prendre en compte d'autres facteurs

⁴⁹⁵ Le terme *busing* renvoie à une série d'initiatives prises à l'échelle principalement de villes pour assurer la déségrégation scolaire. Il s'agit d'affréter des bus afin d'assurer une mixité scolaire qui surpasse les logiques ségrégatives (croisant classe et race) présidant à la distribution spatiales des populations. Les initiatives de *busing* se multiplient après la décision de la Cour Suprême de 1971, *Swann v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education*, qui impose aux districts scolaires d'assurer la déségrégation, soit en redessinant les frontières des districts soit *via* le *busing*. Comme *Brown*, les initiatives de *busing* rencontrent une large résistance, notamment à Boston, de la part des communautés blanches, documentées par des historien·nes comme : BAUGH Joyce A., *The Detroit School Busing Case: Milliken v. Bradley and the Controversy over Desegregation*, Lawrence, University Press of Kansas, coll. « Landmark law cases American society », 2011 ; FORMISANO Ronald P., *Boston Against Busing: Race, Class, and Ethnicity in the 1960s and 1970s*, Chapel Hill, University of North Carolina Press ; HAKAT Sarah, « Le Conseil Métropolitain pour l'Opportunité Éducative (METCO) à Boston : intégration raciale et libéralisme de banlieue, 1966-1996 », *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, n° 2, 2024, [<https://doi.org/10.4000/134gbj>].

menant à la fin de la décennie militante telles que les changements législatifs encadrant les répertoires d'actions enseignants et la bureaucratisation des organisations enseignantes.

La difficile progression du droit de grève sans législation fédérale

Au lendemain de la vague de grèves de la fin des années 1960, plusieurs États adoptent des lois encadrant le droit de grèves des travailleur·euses du public, et tendent à assurer leur légalité tant que les syndicats n'y recourent qu'en dernière instance⁴⁹⁶. L'époque est celle d'une montée en puissance du syndicalisme du secteur public qu'illustre le cas enseignant dont les effectifs sont multipliés par trois entre 1960 et 1980⁴⁹⁷ (voir Annexe 1). De manière plus globale, on assiste à une croissance significative du syndicalisme du secteur public, quasiment équivalente à la baisse du syndicalisme du secteur privé. Minoritaire et exclu des législations du New Deal, le syndicalisme du secteur public profite d'un cadre plus favorable à son développement dans les années 1960 avec l'Ordonnance de 1962 notamment grâce à des protections contre des mesures de représailles telles que des injonctions, des licenciements ou des peines de prison pour ses dirigeant·es.

Pourtant, ces législations, sont uniquement locales et limitées. La grève du secteur public reste largement illégale, notamment dans le Sud, entravant les possibilités offertes par les syndicats. Cela est dû à l'opposition du Parti démocrate du Sud⁴⁹⁸ à voter de telles lois, en dépit des efforts de lobbying des organisations syndicales, dont l'AFT et la NEA. Des grèves illégales sont néanmoins organisées, mais tant du point de vue des coûts que des risques encourus par les syndicalistes, elles témoignent des limites de ces avancées législatives, et donc de l'impossible homogénéisation pérenne des répertoires d'actions enseignants. À Oklahoma-City, l'AFT ayant nouvellement obtenu le monopole de la négociation collective, organise une grève pour une augmentation des salaires en 1979, alors même que les lois de l'Oklahoma ne l'autorisent pas. Il en découle que le *school board* mobilise un arsenal très étendu de mesures de représailles à l'encontre du syndicat et des enseignant·es grévistes : l'embauche d'enseignant·es remplaçant·es pour briser la grève, une injonction juridique à retourner au travail, et la perte du monopole de la négociation pour l'AFT. À la suite de la grève, l'assemblée d'État adopte une législation renforçant le caractère

⁴⁹⁶ BARRETT Jerome T. et LOBEL Ira B., « Public sector strikes—legislative and court treatment », *Monthly Labor Review*, n° 9, vol. 97, 1974, p. 19-22.

⁴⁹⁷ La part exacte du nombre d'enseignant·es K-12 au sein des organisations est difficile à mesurer faute de source fiable, mais les sources disponibles par le *Department of Education* suffisent à estimer qu'ils et elles sont largement majoritaires par rapport aux paraprofessionnels, aux enseignant·es du supérieur et aux administrateur·ices.

⁴⁹⁸ Voir le chapitre 3 de la thèse : HASSAN Abdullah Wais, *Unreliable Allies: Democrats and the Decline of Public Sector Unions*, thèse de doctorat, University of California Santa Cruz, 2017, p. 74-105.

illégal des grèves enseignantes dans l'Oklahoma comme mesure de représailles, qui décourage l'organisation de grève après 1979 à travers l'État (voir Chapitre 3). Si le Sud est particulièrement hostile, il faut noter que dans le Nord, les administrations scolaires et/ou municipales peuvent avoir recours à des mesures de représailles semblables, en contournant les textes de loi et/ou en profitant du caractère parfois flou et/ou lacunaire de ces lois.

Dans un article analysant les syndicats du secteur public et leur déclin à la fin des années 1970⁴⁹⁹, Joseph McCartin explique que la différence fondamentale entre la vague de militantisme des années 1930, menée par le CIO, et celle du secteur public des années 1970 est l'échec des syndicats à obtenir une législation fédérale comme celle du Wagner Act. L'historien fait la chronologie de cet échec, en s'intéressant aux différent·es acteur·ices travaillant pour et contre la promulgation d'une telle législation. Les années 1970 sont en effet celles d'une augmentation des techniques antisyndicales (*union busting*) dans le secteur privé comme dans le secteur public, qui contournent les législations protégeant les travailleur·euses lorsqu'elles existent. Des historien·nes comme McCartin ou comme Lane Windham⁵⁰⁰, sans minimiser l'importance des législations en matière de travail, invitent ainsi à repenser les années 1970 et le déclin du syndicalisme en donnant davantage d'importance au travail effectué par les organisations antisyndicales et à la manière dont elles travaillent avec d'autres acteur·ices au contournement des lois existantes en matière de protection syndicale. Elles sont notamment cruciales dans l'échec à faire adopter une loi fédérale encadrant le syndicalisme du secteur public (voir Chapitre 5).

Un changement des fonctions syndicales ? Bureaucratisation et réorientation vers les répertoires législatif-électoraux

En plus des transformations législatives et de la révolte fiscale, les changements qui s'opèrent dans les organisations syndicales sont liés à la croissance rapide du nombre de leurs membres. Que ce soit pour la NEA ou l'AFT, l'augmentation exponentielle des effectifs change profondément leur structure, leurs répertoires d'action, et leurs modèles syndicaux, et ce bien avant l'avènement de Reagan et du rapport *A Nation At Risk* (voir chapitre 3). Les syndicats se bureaucratisent, c'est-à-dire, que de plus en plus de permanent·es sont embauché·es, les bureaux de l'AFT déménagent à Washington D.C. pour permettre un travail de lobbying plus simple, des

⁴⁹⁹ MCCARTIN Joseph A., « “A Wagner Act for Public Employees”: Labor’s Deferred Dream and the Rise of Conservatism, 1970-1976 », *The Journal of American History*, n° 1, vol. 95, 2008, p. 123-148, [https://doi.org/10.2307/25095467].

⁵⁰⁰ WINDHAM Lane, *Knocking on labor’s door: union organizing in the 1970s and the roots of a new economic divide*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill, coll. « Justice, Power, and Politics », 2017.

nouveaux départements sont créés, les assemblées représentatives comptent de plus en plus de membres, les rôles des dirigeant·es et permanent·es sont plus spécifiques, les fonds collectés par les syndicats sont bien plus importants ; et les ressources orientées vers la politique électorale et le lobbying sont décuplées.

Enfin, c'est aussi au milieu des années 1970 que la NEA et l'AFT développent plus intensément le répertoire électoral que cette thèse interprète comme un résultat des échecs du lobbying et de l'obtention d'une loi fédérale (voir Chapitre 5).

Conclusion de la partie 1

Cette première partie a permis de retracer les dynamiques historiques de la construction du syndicalisme enseignant aux États-Unis, en mettant en lumière les continuités et les ruptures qui ont façonné son histoire. L'histoire longue du syndicalisme enseignant montre comment son émergence est intrinsèquement liée aux transformations structurelles du système éducatif et aux tensions sociopolitiques qui traversent la société états-unienne. Elle montre aussi à quel point certains répertoires d'actions considérés comme spécifiques au contexte contemporain – l'alliance avec les communautés locales, la grève, le débrayage – se retrouvent en fait à différents moments de l'histoire du syndicalisme enseignant, que ce soit à l'époque progressiste, pendant les années 1930 ou après la Seconde Guerre mondiale. Cette approche par le temps long, qui remet en question une complète linéarité de l'évolution des répertoires d'actions enseignants, n'exclut pas d'appréhender l'aspect dynamique de l'histoire syndicale enseignante, et la spécificité des événements dans les contextes de l'époque. De la *common school* au développement des organisations enseignantes, en passant par les luttes pour la reconnaissance professionnelle et la négociation collective, cette partie a montré comment les contextes économique, racial et genré influencent les modes d'organisation et d'action des enseignant·es.

Les chapitres 1 et 2 ont compilé et tenté de faire discuter de manière aussi exhaustive que possible la littérature sur le syndicalisme enseignant. Leur apport tient non seulement à l'actualisation des recherches existantes mais aussi à l'analyse comparative qu'ils mènent entre le Nord et le Sud des États-Unis, à travers les cas de l'Oklahoma et Chicago. En mettant en regard la comparaison de ces cas avec le cadre national, cette partie a révélé que la fragmentation du système éducatif, exacerbée par le fédéralisme et les inégalités raciales constituait un facteur déterminant dans l'évolution des formes de mobilisation enseignantes. Si la féminisation de la profession a permis à de nombreuses femmes d'accéder à une relative autonomie économique et politique, elle a aussi contribué à la précarisation du statut des enseignant·es. En outre, les opportunités offertes par la profession divergeaient selon que les enseignant·es étaient noir·es ou blanc·hes. Le second chapitre a insisté sur la ségrégation scolaire comme une pierre angulaire permettant de comprendre les évolutions du syndicalisme enseignant, la place de la race dans ses idéologies et ses répertoires d'actions – à la fois comme moteur paradoxal d'organisation et de revendication.

Cette partie a également permis de montrer le caractère racialisé et genré du diptyque syndicalisme et professionnalité qui a structuré le champ du syndicalisme enseignant, cristallisant

des débats sur les répertoires d'actions légitimes et les stratégies à adopter face aux autorités éducatives et politiques. La montée en puissance de l'AFT et de la NEA sur la base de cette dualité illustre la diversité des conceptions du syndicalisme enseignant, entre une approche fondée sur la négociation collective et une autre privilégiant une professionnalisation accrue du métier. Elle montre aussi que ces conceptions se superposent dans les années 1960 et que la distinction entre les deux organisations varie significativement dans le temps, et est parfois davantage le résultat de leur compétition qu'un constat possible à partir de leurs pratiques et discours. L'évolution des répertoires d'action, depuis les premières mobilisations urbaines jusqu'à l'obtention de droits syndicaux plus affirmés dans la seconde moitié du XX^e siècle, témoigne d'un dialogue constant et contrasté entre les contextes locaux et les dynamiques nationales. Si la pratique de la grève se retrouve à travers différents territoires et devient de moins en moins marginale au cours du XX^e siècle, elle n'est pas généralisée à l'échelle du pays en raison de l'échec de l'obtention d'une législation fédérale encadrant le syndicalisme du secteur public. En conséquence, les répertoires d'actions des organisations restent dépendants du contexte législatif local dans lequel elles s'inscrivent, et sont donc plus ou moins vulnérables aux pratiques antisyndicales qui s'intensifient dans la période post-1979.

Cette partie a enfin souligné l'importance des enjeux mémoriels et historiographiques dans l'étude du syndicalisme enseignant. Les récits construits autour de l'histoire de la NEA et de l'AFT sont traversés par des biais liés aux affiliations des historien·nes et aux intérêts des organisations elles-mêmes. La prise en compte de ces dimensions permet de comprendre comment se façonne la mémoire collective du syndicalisme enseignant et comment elle influe sur les interprétations des mobilisations contemporaines ; un sujet traité plus extensivement dans la partie suivante. Ainsi, l'étude de la fabrique historique du syndicalisme enseignant pose les bases d'une analyse approfondie des dynamiques plus récentes qui seront explorées dans les parties suivantes.

Partie 2. Réforme(s) et revitalisation(s) du syndicalisme enseignant

Introduction

L'élection de Ronald Reagan marque une rupture temporelle dans l'histoire du syndicalisme enseignant en ce qu'elle produit un contexte politique, juridique et législatif plus hostile à son organisation et à sa croissance que ne l'étaient les années 1970. La période traitée dans cette seconde partie, qui s'étend des années 1980 jusqu'à la période contemporaine, est le théâtre de transformations majeures des organisations enseignantes qui se « renouvellent », se « réforment » et se « revitalisent »⁵⁰¹.

Une littérature dense a participé à forger le concept de revitalisation syndicale (*union renewal*) pour parler de la période 2012-2020. Cette littérature analyse la multiplication des grèves comme le signal d'une légitimation plus grande de ce répertoire d'action par un certain nombre d'organisations locales de l'AFT et la NEA. Elle passe souvent rapidement sur la période précédente qui est pourtant, à plusieurs égards, également exceptionnelle d'un point de vue historique et qui était aussi saturée d'un discours sur un « renouvellement » syndical en cours. En effet, la période allant des années 1980 à 2012 est un moment de transformation et de renouvellement pour les organisations enseignantes, par rapport à la période 1962-1979. Prises dans les mailles d'une panique morale sur l'échec de l'éducation publique, les organisations s'engagent nationalement et localement dans des réformes de l'école pour « réparer » celle-ci et la rendre plus « productive ». En s'engageant dans ces réformes, l'AFT puis la NEA appliquent les modes de partenariat *labor-management* qui se sont développés depuis le secteur privés, *i.e.* la collaboration entre organisations syndicales et employeurs pour améliorer la productivité. Dès lors, la transformation qui s'opère dans les années 1980 est celle d'un repositionnement des organisations depuis un rôle perçu comme conflictuel (tenu pendant la période de l'obtention de la négociation collective) à un rôle d'expertise et de coproducteurs de politique publique. Ce chapitre interprète ce changement non seulement comme celui d'un changement de répertoire d'action mais aussi d'un changement de fonction, auprès des enseignant·es et auprès de l'État.

⁵⁰¹ Les trois termes sont utilisés de manière relativement équivalente dans la mesure où il s'agit de traduction et que ces termes sont également utilisés de manière équivalente par les sources primaires et secondaires. On fera une distinction entre « renouveau » et « revitalisation » à des fins pragmatiques d'écriture, mais sans attribuer une signification importante à ce *distinguo* terminologique.

L'étude de ce premier⁵⁰² renouveau syndical, auquel est dédié le **Chapitre 3, intitulé « Se réformer pour survivre : les organisations enseignantes et la libéralisation »** est une étape nécessaire à la compréhension des conditions présidant à l'émergence du second renouveau syndical (post-2012) qu'on appellera plutôt « revitalisation » pour des raisons de rationalité démonstrative. Elle est notamment nécessaire pour éviter les considérations présentéistes qui saturent parfois la littérature sur le renouveau syndical⁵⁰³.

En effet, comme on l'analyse dans le **Chapitre 4, intitulé « Discours et pratiques de la revitalisation syndicale enseignante »**, l'idée de « renouveau » ou d'une « nouvelle forme de syndicalisme » habite le syndicalisme depuis ses origines⁵⁰⁴ et sert plus souvent à promouvoir certain répertoires d'actions à un moment donné qu'à désigner une véritable rupture paradigmatique dans les modes de négociations entreprises par les organisations syndicales. La fabrication de la « revitalisation », si elle émane d'autres instances que celles qui réformaient le syndicalisme enseignant dans les années 1980-1990, n'en reste pas moins profondément déterminée par des formes d'expertise, de discours savants produits par une nébuleuse syndicale, académique et politique.

Périodisation

Il convient de signaler que si la périodisation de cette partie distingue une phase « conflictuelle » du syndicalisme d'une phase marquée par la collaboration, elle ne prend pour autant pas l'élection de Reagan comme une rupture brutale. Au contraire, un certain nombre d'éléments permettant d'expliquer le tournant vers la collaboration se trouvent déjà dans les pratiques, discours et idées prévalant dans le syndicalisme « conflictuel » pré-1980. Au-devant de ces éléments se trouve la professionnalité qui caractérise de manière continue les modes d'actions syndicales. Comme on l'a vu, le diptyque professionnalité et syndicalisme souvent pris comme ligne de fracture entre NEA et AFT, est en réalité assez peu opérant en tant que tel si l'on s'intéresse à l'histoire longue des deux organisations, notamment la seconde moitié du XX^e siècle. L'une et l'autre des organisations mobilisent des répertoires d'actions et des discours empruntant aux deux modèles syndicaux. L'AFT, à la fin des années 1960 et 1970 saisit l'intérêt de la professionnalité

⁵⁰² Ici, il ne s'agit pas de dire qu'il s'agit du « premier » renouveau de toute l'histoire du syndicalisme enseignant, mais de caractériser cette phase chronologiquement dans la période étudiée (1980-2020).

⁵⁰³ Pour une caractérisation de cette littérature, voir Chapitre 4.

⁵⁰⁴ Voir par exemple l'article sur Gompers qui présentait déjà son modèle du *craft unionism* comme un « new unionism », MANDEL Bernard, « Gompers and Business Unionism, 1873–90 », *Business History Review*, n° 3, vol. 28, 1954, p. 264-275, [<https://doi.org/10.2307/3111574>].

pour une partie des enseignant·es qui y voient une manière d’asseoir leur statut de classe. De surcroît, la professionnalité est un terreau particulièrement fertile à l’émergence d’une position experte adoptée par les organisations enseignantes. Cette expertise valorise le statut enseignant comme professionnel, possesseur du savoir sur son métier et met à distance l’identité ouvrière associée à l’absence d’autonomie sur le travail – bref, l’expertise comme mode d’action syndicale, si elle est plus saillante dans les années 1980, rejoue les modes de défense du métier enseignant, que ce soit au début du XX^e siècle ou pendant les crises autour du *community control* en 1968.

Séparer la période (1980-2020) en deux phases de renouveau syndical distincts, n’empêche pas, d’une part, de montrer l’émergence progressive de la revitalisation syndicale et d’autre part, un questionnement critique de la grève de CTU de 2012 comme évènement crise (voir Chapitre 4). Elle inscrit au contraire la phase de revitalisation syndicale enseignante dans un mouvement plus large de promotion du *social movement unionism* (SMU), produit par un travail croisé d’acteur·ices syndicaux, politiques et académiques et qui débute dès les années 1990. Penser dans le temps long les pratiques et les discours syndicaux enseignants permet aussi de montrer ce que ces derniers produisent du point de vue des conditions de travail enseignant et comment ils influent sur des conceptions différentes du syndicalisme.

L’heuristique de l’approche comparative

Le croisement des sources historiques et des entretiens menés au chapitre (3) montre comment l’Oklahoma et Chicago, malgré leurs différences fondant le caractère contrastif de leur comparaison, sont tous deux des avant-postes de la libéralisation de l’enseignement. Sans renier l’importance de la distinction Nord/Sud, on interprète ce résultat comme illustrant le degré de précarisation enseignante particulièrement intense dans les espaces moins protégés par le droit du travail : centres urbains pauvres et Sud des États-Unis. L’approche comparative contrastive permet d’éviter de lisser les évolutions tracées, en montrant les (dis)continuités qui peuvent exister entre deux espaces que tout semble opposer, l’Oklahoma et Chicago. De plus, il permet d’éviter l’écueil d’un discours insuffisamment contextualisé sur la revitalisation syndicale qui naîtrait *ex nihilo*.

En effet, le chapitre (4) montre que la libéralisation est propice à un changement des répertoires d’action, notamment le retour d’interruptions du travail dans la période post-2008. Cependant, à rebours d’un phénomène national de retour de la grève, mon étude fait le constat de développements très hétérogènes et déterminés localement, mettant en question la circulation ou non-circulation des répertoires d’action. Il fait aussi le constat de résultats paradoxaux et contrastés dans les centres où la vague d’action de 2018/2019 semblait signaler une revitalisation syndicale

en montrant plutôt qu'ils sont le théâtre d'une politisation enseignante autour d'enjeux corporatistes qui ne se traduit pas nécessairement par un regain des adhésions syndicales.

Chapitre 3 – Se réformer pour survivre ? Les organisations enseignantes et la libéralisation depuis 1980

Introduction

Ce chapitre traite d'une période considérée comme celle d'un tournant conservateur dans le paysage politique des États-Unis. Avec la fin de l'ordre du New Deal entamé par Carter⁵⁰⁵, la période est marquée par le déclin syndical dont les effets s'accroissent depuis 1950 dans le secteur privé. Ce déclin se ressent notamment sur les effectifs syndicaux puisque la densité syndicale baisse sur la période 1954-1980 passant d'environ 25% à 18%⁵⁰⁶. Les chiffres de la densité sont indicatifs (*suggestive*)⁵⁰⁷, pour reprendre l'expression de Michael Goldfield, du fait de l'hétérogénéité des données collectées par le *Bureau of Labor Statistics* (BLS) et des transformations du paysage syndical et de ses prérogatives. Par exemple, le BLS n'inclut pas les associations comme la NEA jusqu'en 1968, c'est-à-dire avant que celle-ci n'adopte formellement la négociation collective⁵⁰⁸ et ne prenne plus en compte les débrayages de moins de 1000 participant·es après 1980. Un autre aspect significatif du déclin syndical est qu'il est concentré dans le secteur privé dans les années 1960 et 1970 et se fait simultanément à la croissance du secteur public. En plus des indications données par les chiffres de la densité, on constate sur la période une baisse du nombre d'élections syndicales aboutissant à la reconnaissance d'un syndicat – un autre signe d'un affaiblissement en cours.

À la fin des années 1980, de nombreux chercheur·euses spécialistes de l'histoire syndicale comme Michael Goldfield⁵⁰⁹, ou Kim Moody⁵¹⁰ s'emparent de la question du déclin syndical et proposent plusieurs pistes d'explication. Les analyses des causes de ce déclin sont nombreuses et parfois divergentes. S'il existe un consensus sur la coexistence de facteurs exogènes et endogènes au milieu syndical précipitant son déclin, les chercheur·euses s'opposent néanmoins sur

⁵⁰⁵ Voir sur ce concept et ses actualisations : FRASER Steve et GERSTLE Gary (dir.), *The Rise and Fall of the New Deal Order, 1930-1980*, Princeton University Press, Princeton, N.J., 1989 ; GERSTLE Gary, LICHTENSTEIN Nelson, et O'CONNOR Alice (dir.), *Beyond the New Deal Order: U.S. Politics from the Great Depression to the Great Recession*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, coll. « Politics and culture in modern America », 2019.

⁵⁰⁶ GOLDFIELD Michael, *The Decline of Organized Labor in the United States*, Paperback ed., Univ. of Chicago Press, Chicago, 1989.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁰⁸ *Ibid.*.

⁵⁰⁹ *Ibid.*

⁵¹⁰ MOODY Kim, *An injury to all: the decline of American unionism*, Verso, London ; New York, coll. « The Haymarket series », 1988.

l'importance pondérée de ces facteurs. Goldfield et Joseph McCartin insistent sur l'importance des facteurs exogènes : pour McCartin, il s'agit surtout de la professionnalisation et du développement de l'antisindicalisme⁵¹¹, pour Goldfield en plus de raisons structurelles liées à la mondialisation, c'est aussi le contexte législatif plus hostile qui empêcherait les syndicats d'effectuer leur travail organisationnel. Ces analyses historiques, argumentées, reposent sur l'exploitation de données quantitatives et/ou qualitatives. Une autre ligne de travaux menée par Sue Cobble et Lane Windham insiste davantage sur le sort des travailleur·euses oublié·es de cette période comme les femmes et plus particulièrement les femmes noires pour repenser cette décennie de déclin⁵¹². Les chercheuses insistent sur le dynamisme de certains secteurs et/ou groupes professionnelles et s'intéressent aux exclusions menées par les syndicats de l'époque comme cause de ce déclin.

Sur la période contemporaine, on constate d'ailleurs un regain d'intérêt pour la question du déclin syndical avec des publications comme celles de Gerald Friedman⁵¹³, de Jane McAlevey⁵¹⁴ ou d'Eric Blanc⁵¹⁵. Leurs travaux, comme ceux de Kim Voss d'ailleurs⁵¹⁶, se concluent sur des notes programmatiques renvoyant à une possible inversion de tendance pour le monde syndical. À ce stade, il convient de mentionner que les lignes de division qui existent entre les auteur·ices s'intéressant à la question du déclin est certes scientifique mais aussi éminemment politique. En pensant les raisons de la faiblesse syndicale contemporaine, héritière du déclin, elles et ils formulent des hypothèses quant aux méthodes à adopter pour la contrer. À cet égard, on peut postuler que la question du déclin syndical aux États-Unis dans les années 1970, comme problème scientifique et politique, renvoie en creux aux conditions de possibilité de son renouveau dans le contexte contemporain.

Or, comme mentionné au chapitre 2, le syndicalisme enseignant ne décline pas sur la période 1950-1980, mais au contraire, se massifie du point de vue du nombre d'enseignant·es qu'il

⁵¹¹ MCCARTIN Joseph A., « “A Wagner Act for Public Employees” », art. cité ; MCCARTIN Joseph A., « Public Sector Unionism Under Assault: How to Combat the Scapegoating of Organized Labor », *New Labor Forum*, n°3, vol 22, 2013, p. 54-62, [https://doi.org/10.1177/1095796013499141] ; MCCARTIN Joseph Anthony, *Collision course*, op. cit.

⁵¹² WINDHAM Lane, *Knocking on Labor's Door: Union Organizing in the 1970s and the Roots of a New Economic Divide*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, coll. « Justice, Power, and Politics », 2017 ; COBBLE Dorothy Sue, *The Sex of Class*, op. cit., 2007.

⁵¹³ FRIEDMAN Gerald, *Reigniting the Labor Movement: Restoring Means to Ends in a Democratic Labor Movement*, New York, Routledge, 2007, [https://doi.org/10.4324/9780203937860].

⁵¹⁴ MCALEVEY Jane, *No Shortcuts: Organizing for Power in the New Gilded Age*, New York, Oxford University Press, 2016.

⁵¹⁵ BLANC Eric, « Breaking the Law: Strike Bans and Labor Revitalization in the Red State Revolt », *Labor Studies Journal*, n° 1, vol. 45, 2020, p. 74-96, [https://doi.org/10.1177/0160449X20901632].

⁵¹⁶ MILKMAN Ruth et VOSS Kim (dir.), *Rebuilding labor: organizing and organizers in the new union movement*, 1. publ., Ithaca, Cornell University Press, coll. « An ILR press book », 2004 ; FANTASIA Rick et VOSS Kim, *Hard Work: Remaking the American Labor Movement*, 1^{re} éd., Berkeley, University of California Press, 2004 ; VOSS Kim et SHERMAN Rachel, « Breaking the Iron Law of Oligarchy: Union Revitalization in the American Labor Movement », *American Journal of Sociology*, n° 2, vol. 106, 2000, p. 303-349, [https://doi.org/10.1086/316963].

représente, favorisé par l'extension des droits syndicaux pour le secteur public et l'obtention de la négociation collective. Du point de vue des répertoires d'action, l'obtention de la négociation collective nécessite la mobilisation du répertoire d'interruption du travail, considéré comme appartenant au mouvement ouvrier. Pourtant, la négociation collective et sa ritualisation institutionnalisent les syndicats, en renforçant le rôle des syndicalistes de l'AFT et de la NEA au sein des administrations scolaires et dans leur responsabilité vis-à-vis des pouvoirs publics, c'est-à-dire, à développer leur répertoire de négociation institutionnelle. Comprendre cet effet permet de mieux appréhender les transformations des répertoires d'actions syndicaux lors des années 1980 où les syndicats produisent davantage d'expertise dans le champ éducatif et vont progressivement cesser d'avoir recours à des répertoires d'interruption du travail pour privilégier la collaboration avec les administrations scolaires.

Si les tendances du point de vue des recrutements et de la densité sont diamétralement opposées entre le secteur privé et public, on argumente dans ce chapitre que le déclin de l'un est corrélé au changement qui s'opère chez l'autre. En utilisant les archives syndicales de l'AFT et de la NEA, on souhaite montrer que les années 1980 voient les organisations enseignantes, derrière l'AFT, se repositionner depuis une posture confrontationnelle à une fonction de co-production de politique publique. En tirant le fil de la comparaison régionale entre l'Oklahoma et Chicago, on explore les effets différenciés et communs de ces réformes selon les caractéristiques politiques, sociologiques et législatives des territoires.

1. Les années Reagan : l'émergence de l'AFT comme acteur de la réforme

Cette sous-partie chronique les transformations des répertoires d'actions enseignants lors des années 1980 en lien avec la politique de l'administration Reagan et le discours sur la « crise de l'école » qu'elle dissémine et qui met en cause directement les enseignant·es. Bien que le rapport « *A Nation At Risk* », pierre angulaire de ce discours, appelle à une professionnalisation du métier enseignant (hausse des standards, meilleure rémunération, autonomie), ses effets à long terme résident surtout dans l'opportunité qu'il offre aux promoteurs de la libéralisation scolaire – industriels, élites conservatrices, pouvoirs publics – de légitimer l'introduction de logiques concurrentielles dans le système éducatif (*vouchers, school choice*). Cette rhétorique de la crise éducative est donc instrumentalisée pour affaiblir les syndicats et promouvoir le marché dans le secteur public.

Face à cette remise en cause, l'AFT menée par Albert Shanker opère un repositionnement stratégique renouant avec la « professionnalité » pour promouvoir un syndicalisme fondé sur l'expertise, la collaboration et l'auto-évaluation, compatible avec les attentes de l'administration conservatrice. L'évaluation des performances devient un levier central de cette transformation, justifiée par un discours emprunté aux logiques managériales et néolibérales. Si la NEA adopte une posture plus prudente, elle participe néanmoins aux réformes, ce qui réduit les écarts pratiques entre les deux organisations. Sur le terrain, notamment à Chicago, ce tournant s'accompagne d'une implication croissante des syndicats dans la production de politiques publiques en lien avec les milieux patronaux, souvent au prix de concessions importantes.

1.1. Le rapport *A Nation at Risk*, inauguration de la libéralisation de l'éducation

Cette section expose le contexte conservateur dans lequel le repositionnement des organisations enseignantes prend place et notamment le contexte idéologique et politique auquel renvoient les critiques faites par le gouvernement fédéral vis-à-vis de la profession enseignante.

Les années 1980 sont marquées par un retour de bâton dont l'élection de Ronald Reagan est un des symboles. Son programme éducatif porte principalement sur trois points : les subventions pour l'école privée, avec le développement des *tax credits*, le retour de la prière dans les écoles et la défense du choix scolaire (*school choice*) comme solution aux écoles sous-

performantes⁵¹⁷. Son arrivée au pouvoir se fait dans un contexte où l'école publique est remise en question à de multiples niveaux. La déségrégation, on l'a vu au Chapitre 2, a cristallisé de nombreux conflits au sein des espaces urbains du Nord et du Sud autour de la question du multiculturalisme à l'école. La résistance d'une partie de la classe moyenne blanche vis-à-vis de cette déségrégation culmine dans le mouvement de boycott des initiatives de *busing*, qui visent à créer plus de diversité raciale et sociale au sein des écoles et ainsi contrecarrer le principe de financement local des écoles. De façon générale, l'école publique et son efficacité à éduquer et produire de la mobilité sociale est remise en question à la fin des années 1970, à l'aune des différentes crises affligeant la société états-unienne.

Cette remise en question trouve un écho dans la publication du rapport *A Nation at Risk* (NAR) en 1983. Ce rapport est le fruit du Secrétariat de l'Éducation créé par le président Jimmy Carter en 1979 conformément à une promesse faite à la NEA⁵¹⁸. Quoiqu'au départ sceptique vis-à-vis de cette initiative, entre autres parce qu'elle cherche à renforcer le rôle de l'État fédéral dans l'éducation, l'administration Reagan revendique finalement le rapport en 1981. En effet, celle-ci trouve de nombreux points d'accord avec le secrétaire de l'Éducation, T.H. Bell en charge du rapport. NAR entend investiguer la crainte largement partagée, au-delà des divisions partisans et raciales, qu'il y a « quelque chose qui ne va pas dans le système d'éducation public états-unien »⁵¹⁹. La *National Commission on Excellence* (NCEE), rassemblée par Bell pour produire NAR, est composée d'une cohorte d'administrateur·ices, pour beaucoup président·es d'université ou travaillant dans les administrations scolaires d'État. Elles et ils dépeignent une école états-unienne publique en crise et responsable partiellement de la détérioration de la situation économique du pays par rapport à ses compétiteurs (entre autres, l'Allemagne, le Japon et l'URSS). En témoignent les premières lignes du rapport :

the widespread public perception that something is seriously remiss in our educational system (...). What was unimaginable a generation ago has begun to occur-- others are matching and surpassing our educational attainments. If an unfriendly foreign power had attempted to impose on America the mediocre educational performance that exists today, we might well have viewed it as an act of war. As it stands, we have allowed this to happen to ourselves⁵²⁰.

⁵¹⁷ Le programme de Ronald Reagan s'aligne avec celui de son parti pour la présidentielle de 1980 et qui est consultable ici : *Republican Party Platform of 1980* | *The American Presidency Project*, [<https://www.presidency.ucsb.edu/documents/republican-party-platform-1980>], consulté le 31 mai 2024.

⁵¹⁸ URBAN Wayne J., *Gender, race, and the National Education Association*, *op. cit.*

⁵¹⁹ EDUCATION National Commission on Excellence in, « A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform », *The Elementary School Journal*, n° 2, vol. 84, 1983, p. 112-130. Citation de T.H Bell, Secrétaire en charge de la commission.

⁵²⁰ *Ibid.*

Cet extrait rappelle la rhétorique de l'ennemi intérieur, telle qu'on la retrouvait pendant la *second red scare*, où le système éducatif était saboté de l'intérieur, par des agents de l'école publique travaillant en réalité pour le compte de l'URSS. En outre, le contexte historique du rapport permet de comprendre plus en détail les raisons pour lesquelles l'administration Reagan s'approprie les conclusions de NAR. Le péril éducatif présenté par la NCEE s'articule à plusieurs niveaux qui représentent chacun les problèmes rencontrés par le gouvernement au moment de sa parution : un péril d'ordre économique du à la globalisation et aux crises économiques qui ravagent l'industrie états-unienne ; un péril sécuritaire lié à la guerre froide ; et un péril civique marqué par les conséquences de la crise urbaine⁵²¹. Le rapport n'entend pas étudier et réformer seulement l'éducation primaire et secondaire (K-12) mais également le système universitaire qui forme les enseignant·es. En effet, les enseignant·es et leur organisations syndicales n'échappent pas à la recherche de responsables de la crise de l'école : elles et ils sont vu·es comme une des raisons de ces périls⁵²².

Le rapport suggère plusieurs pistes en matière de réforme de la profession enseignante : une plus grande professionnalisation via l'élévation des standards de formation, une valorisation du salaire des enseignant·es pour attirer une population plus performante sur le plan scolaire, et le développement de l'autonomie des enseignant·es. Ces mesures ne semblent pas, au premier abord, pouvoir mener à une déqualification du métier enseignant. *A contrario*, on peut même y voir la défense d'une professionnalité enseignante en mettant en avant les questions de l'autonomie et du salaire : en l'espèce, deux revendications historiques de l'AFT et de la NEA. Néanmoins, des chercheurs comme David Berliner et Bruce Biddle se sont intéressés à l'impact qu'a eu NAR sur le temps long⁵²³. Ils ont démontré que NAR ne devait pas sa longévité dans la mémoire collective à sa capacité à produire de la recherche innovante sur l'état de l'enseignement aux États-Unis. Les chercheurs, comme d'autres avant eux, contestent d'ailleurs la véracité des résultats produits, notamment ceux concluant à la baisse du niveau scolaire des élèves. Ce n'est pas non plus par sa capacité à produire des politiques publiques correspondant à ses prescriptions que le rapport a été signifiant historiquement. C'est, selon Berliner et Biddle, parce qu'il a constitué une fenêtre

⁵²¹ SUGRUE Thomas J., *The Origins of the Urban Crisis*, *op. cit.*.

⁵²² Un exemple de production mettant en cause les organisations enseignantes dans la baisse du niveau scolaire est l'article de Michael Kurth : KURTH Michael M., « Teachers' unions and excellence in education: An analysis of the decline in SAT scores », *Journal of Labor Research*, n° 4, vol. 8, 1987, p. 351-367, [<https://doi.org/10.1007/BF02685219>]. Cet article défend l'idée qu'il y aurait une corrélation entre la baisse des scores de SAT utilisés pour l'entrée à l'université et la présence de « militant unions » dans le lieu concerné dans les années 1970, même si l'auteur admet qu'il s'agit possiblement d'une « association » plutôt qu'une corrélation.

⁵²³ BERLINER David C. et BIDDLE Bruce Jesse, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*, 3. print., Reading, Addison-Wesley, 1997.

d'opportunité à la fois pour l'administration Reagan et pour d'autres acteur·ices du champ des politiques publiques, notamment les industriels et les conservateurs du Sud. Ces acteur·ices ont saisi l'opportunité offerte par le discours sur un triple péril pour promouvoir un programme : la libéralisation du système éducatif. Par libéralisation, on entend le développement de l'enseignement privé et la mise en avant du *school choice* traduisent l'application de logiques marchandes et concurrentielles au domaine de l'éducation.

1.2. La professionnalité : une question de survie ?

En 1985, lors de son allocution devant les délégué·es de l'UFT, le syndicat de New York qu'il préside encore à l'époque, Albert Shanker annonce le virage stratégique de son syndicat vers une nouvelle forme de professionnalité (*new professionalism*). Ce discours, plus tard intitulé *The Making of a Profession* traduit l'ambition de répondre à la vague de critiques visant les enseignant·es et à la menace pesant sur l'éducation publique. Shanker y esquisse un repositionnement de l'organisation, passant d'une posture qualifiée de « confrontationnelle » basée sur la négociation collective (*confrontational*) à une posture dite « professionnelle » (*professional*). Ce changement de posture passe par un changement des répertoires d'actions :

I am convinced that unless we go beyond collective bargaining to the achievement of true teacher professionalism, we will fail in our major objectives: to preserve public education in the United States and to improve the status of teachers economically, socially, and politically⁵²⁴.”

Dans son discours, Shanker appelle à transformer le modèle de syndicalisme porté par l'AFT, qu'il présente comme ayant failli à l'obtention d'un point majeur qui distingue les enseignant·es des ouvrier·es et au cœur des revendications des enseignant·es : l'autonomie et le contrôle sur le travail. S'il critique la professionnalité telle qu'elle était défendue par la NEA avant 1960, il se réapproprie la notion pour servir de base à la revendication d'une plus grande indépendance dans le travail : “A professional (...) by virtue of that expertise is permitted to operate fairly independently, to make decisions, to exercise discretion, to be free of most direct supervision⁵²⁵.”

⁵²⁴ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, President's Office: Albert Shanker Collection Papers, 1957-1997, BOX 59, Folder 34, retranscription du discours d'Albert Shanker, “The Making of a Profession.”, 1985.

⁵²⁵ *Ibid.*

Dans le discours de Shanker, on discerne en grande partie ce qui avait caractérisé la NEA dans son attachement à la dimension professionnelle : une position guidée par la crainte de voir la profession enseignante être déclassée, c'est-à-dire passer du statut de professionnel de la classe moyenne à celui d'ouvrier. La menace du déclassement est mobilisée par Shanker pour justifier ce tournant stratégique :

We will not attract the best and the brightest who are graduating today if teachers continue to be treated as they currently are, as workers in an old-fashioned factory who may not exercise judgment and discretion, who are supervised and directed by everyone from the state legislature to the school principal⁵²⁶.

L'urgence dans la réforme de la profession enseignante, telle que prononcée par Shanker, est donc de maintenir son statut et son prestige, face au risque de déclassement. Ce risque renvoie à des points de programmes concrets de Ronald Reagan dont la politique éducative consiste en la libéralisation du système éducatif, notamment à travers la promotion des *vouchers*⁵²⁷ et des crédits d'impôt (*tax credits*), des dispositifs visant à faire financer les écoles privées par des financements publics. Ce programme fragilise l'éducation publique et explique pourquoi la NEA et l'AFT avaient soutenu le candidat démocrate face à Reagan en 1980 (voir Chapitre 5). Le développement des écoles privées plus rarement syndiquées, favorise la fermeture d'écoles publiques et donc, le licenciement d'enseignantes.

Pourquoi ces changements de répertoire d'action et ces changements idéologiques ? On ne peut faire sens du repositionnement de l'AFT, à contre-courant de ce qui avait fait sa force pendant 20 ans, qu'en comprenant la menace constituée par l'arrivée de Reagan au pouvoir non pas seulement vis-à-vis des enseignantes, mais vis-à-vis des syndicats. Les années 1980 marquent une période d'affaiblissement généralisé du mouvement syndical, accompagné d'une remise en question des répertoires d'actions plus conflictuels, notamment ceux en lien avec les répertoires d'interruption du travail. Sur le plan idéologique, une littérature managériale prolifique défend le dialogue et la collaboration comme mutuellement bénéfiques dans différentes industries plutôt que la grève. Dans son discours, Shanker met d'ailleurs en scène une adhésion aux transformations managériales à l'œuvre dans le monde du travail et aux théories libérales qui les sous-tendent. Il cite notamment l'exemple d'une usine du secteur automobile alors en crise dont la survie n'a été rendue possible que grâce au toyotisme, c'est-à-dire, un mode d'organisation basé sur la

⁵²⁶ *Ibid.*

⁵²⁷ Les *vouchers* sont des bons distribués par certains États pour co-financer les frais d'inscription payés par des familles pour des écoles privées. Ils sont défendus ardemment par l'économiste ultralibéral Milton Friedman.

collaboration entre travailleurs et management⁵²⁸. Cette adhésion au bien-fondé du toyotisme lui permet d'une part, de justifier l'abandon du syndicalisme enseignant tel qu'il s'était routinisé, autour de la négociation collective et de la grève dans les villes, au profit d'un nouveau modèle syndical basé sur l'expertise, la collaboration et le co-management. Ce changement de répertoires, lancé depuis la direction du syndicat et fortement médiatisé, lui permet d'autre part, de présenter son syndicat comme un partenaire crédible pour le gouvernement Reagan. Ainsi, l'expertise permet aux organisations syndicales de ne plus être vues comme seulement utiles aux enseignant·es mais également aux pouvoirs publics. Le discours de Shanker ne précède pas l'application locale de réforme, mais vient officialiser une tendance déjà en cours dans certains espaces où l'AFT est présente et s'associe aux projets de réforme. Enfin, du point de vue des effectifs, si le nombre de membres de l'AFT et de la NEA continue d'augmenter globalement sur la période, cela est moins dû à un recrutement d'enseignant·es qu'en raison de la syndicalisation d'autres corps de métiers au sein du secteur de l'éducation, comme les paraprofessionnels ou les personnels de santé. De plus, les deux organisations sont toujours en compétition et mettent en place des stratégies de distinction l'une par rapport à l'autre (voir ci-après).

Un point particulier est central à ces réformes : l'évaluation. En effet, appliquer le principe de marché à l'éducation revient à mettre en compétition les écoles et donc, à développer des outils d'évaluation de la qualité permettant de les hiérarchiser. Si Albert Shanker réitère sa condamnation des *vouchers* pendant les années 1980 et 1990, il soutient en revanche le bien-fondé de la mise en concurrence des écoles. Il reprend en ce sens plusieurs des propositions formulées par des tenants de la droite conservatrice pour introduire des formes d'évaluation systématique des performances (des enseignant·es et des élèves) permettant cette mise en concurrence⁵²⁹. L'évaluation est présentée comme permettant de déceler les écoles les plus performantes et donc d'assurer une éducation de qualité voire d'excellence, grâce à l'émulation permise par la compétition. La question des tests révèle deux choses vis-à-vis de la ligne idéologique défendue par Shanker et le creusement des différences entre la NEA et l'AFT. Alors que les tests visant à évaluer les performances scolaires des élèves sont critiqués comme inégalitaires vis-à-vis des pauvres et des minorités raciales, notamment par la NEA, Shanker défend ces derniers : “ as for the charge that tests are biased

⁵²⁸ Depuis la fin des années 1940, le secteur automobile est la tête de proue des innovations managériales auxquelles collaborent des chercheurs en gestion, et dont un des exemples connus est le Scanlon Plan.. BEVORT Antoine, « De Taylor au néo-management : quelle participation des salariés ? », *Participations*, n° 1, vol. 5, 2013, p. 33-51, [https://doi.org/10.3917/parti.005.0033].

⁵²⁹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President's Office: Assistant to the President Bella Rosenberg Records (LR002605), Series III: Bella Rosenberg Subject Files, 1971-2005. Coupure d'article de presse, sans source identifiable ni date.

against minorities and the poor, that's like blaming the thermometer for the fever⁵³⁰.” Cette position s’inscrit dans la continuité de sa politique menée depuis la fin des années 1960, c’est-à-dire une vision *colorblind* et méritocratique de la société, qui s’exprime dans sa vision de l’éducation mais aussi du syndicalisme. La NEA, quant à elle, s’oppose à ces tests et les jugent discriminatoires.

Le développement d’outils de contrôle et la mise en compétition permet de garantir la qualité des enseignant·es mais aussi d’ouvrir la voie au *school choice*. Si la direction de l’AFT est défavorable au développement de l’éducation privée, elle se montre néanmoins favorable au *school choice*, c’est-à-dire, à la liberté donnée aux familles d’opérer le choix de l’établissement scolaire où elles souhaitent inscrire leur enfant. En répondant à cette revendication sur le *school choice*, Shanker sanctifie les attentes des parents blancs des classes moyennes qui souhaitent échapper à la carte scolaire. Il se positionne en faveur de la philosophie libérale qui sous-tend l’idée du choix scolaire : la mise en concurrence est motrice. Ce parti-pris peut aussi être interprété comme un gage supplémentaire de la part de l’AFT pour asseoir sa capacité à coproduire la politique publique et de l’expertise. En témoignent les nombreuses publications internes au syndicat qui insistent sur la prise au sérieux de l’AFT par les pouvoirs publics qui la reconnaissent comme experte⁵³¹.

Le retour à la professionnalité constitue une stratégie de distinction de l’AFT par rapport à la NEA dans un contexte toujours compétitif entre les deux organisations. La NEA s’oppose à NAR et ne cherche pas à changer son rôle dans le champ éducatif de manière aussi radicale que l’AFT durant la décennie 1980. Si on s’intéresse aux discours des directions syndicales et notamment à la rhétorique employée en réaction à NAR, la différence entre les deux organisations est palpable. La NEA n’emploie pas le langage marchand et la comparaison avec les entreprises privées comme le fait l’AFT, et paradoxalement, ne défend pas son approche comme celle d’un tournant vers la professionnalité. Cependant, et contrairement à ce qui a pu être défendu par certains travaux⁵³² cela ne veut pas dire que la NEA ne s’implique pas concrètement dans la réforme et/ou ne s’aligne pas progressivement dans la pratique sur le discours sur l’excellence et la qualité de l’éducation. La direction de la NEA crée le National Blue Ribbon School Program en 1982 pour valoriser l’excellence scolaire et publie en 1985 “An Open Letter to America” qui répond à NAR

⁵³⁰ *Ibid.*

⁵³¹ À titre d’exemple voir dans l’organe interne de l’AFT : Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Publications, American Teacher 68, Septembre 1983, p. 3. “AFT vs. NEA, the nation learns the difference”.

⁵³² KAHLBERG Richard, « Albert Shanker and the Future Of Teacher Unions », *The Phi Delta Kappan*, n° 10, vol. 89, 2008, p. 712-720 ; *Ibid.* ; MCDONNELL Lorraine et PASCAL Anthony H., *Teacher Unions and Educational Reform*, Santa Monica, Rand [u.a.], coll. « Rand library collection », 1988 ; KOPPICH Julia E., « A Tale of Two Approaches-The AFT, the NEA, and NCLB », *Peabody Journal of Education*, n° 2, vol. 80, 2005, p. 137-155, [https://doi.org/10.1207/S15327930pje8002_8].

et propose des points de réformes, qui croisent pour beaucoup les propositions de la NCEE. La direction de la NEA siège également au sein de la Carnegie Commission aux côtés de la direction de l'AFT pour promulguer les réformes éducatives en 1985. La différence principale entre la NEA et l'AFT porte sur la relation entre l'école et les entreprises (vue comme bénéfique par l'AFT) mais surtout sur les rhétoriques employées dans les communications internes et externes au syndicat. La NEA reste prudente sur son soutien aux réformes tandis que l'AFT se positionne comme figure de proue.

Quoique cette section défende la thèse que la différence de position entre la NEA et l'AFT est plus minime qu'elle n'a pu être présentée par des chercheurs comme Richard Kahlenberg, au moins du point de vue des pratiques syndicales, les différences idéologiques que l'on retrouve dans les communications, notamment dans la presse, de ses directions suffisent à placer l'AFT dans les bonnes grâces de l'administration Reagan par rapport à la NEA. En témoigne la couverture élogieuse dont sa position bénéficie dans des organes de presse conservateurs par rapport aux années 1970⁵³³ et sur laquelle capitalise l'AFT pour se positionner comme seule organisation légitime à produire de la politique publique. Contrairement à ce qui avait fait leur différence au début du siècle, l'AFT devient l'organisation associée à la professionnalité quand la NEA est associée à la conflictualité, et donc, au syndicalisme. Ce renversement de situation s'étend jusqu'au milieu des années 1990, lorsque la NEA transforme à son tour ses répertoires d'actions pour valoriser la co-production de politique publique plutôt que les interruptions du travail.

1.3. La fabrication locale de la réforme

Quoique les directions de l'AFT puis de la NEA s'associent à des réformes nationales, la doctrine en matière de politique éducative de Reagan favorise la libéralisation mais aussi la décentralisation. Elle entérine de fait l'éducation et sa réforme comme un enjeu proprement local. Comparer la vague de réformes éducatives telle qu'elle se traduit à Chicago et l'Oklahoma permet de montrer que dans des écosystème différents – que ce soit du point de vue des forces syndicales en place, des forces politiques, ou des appareils législatifs – et avec des crises éducatives différentes, les résultats de cette réforme sont les mêmes : préparer à la privatisation et affaiblir les syndicats.

⁵³³ Pour une analyse de la stratégie médiatique de Shanker et notamment de sa colonne « Where We Stand », voir le Chapitre 5 de l'ouvrage : PERRILLO Jonna, *Uncivil Rights: Teachers, Unions, and Race in the Battle for School Equity*, Chicago, University of Chicago Press, 2012. L'historienne montre comment cette colonne hebdomadaire dans le New York Times, payée par le syndicat, a permis d'étendre le pouvoir politique de Shanker et de l'AFT notamment en visant une population *a priori* plutôt défavorable au syndicat.

Elle permet de montrer aussi les différentes chronologies de la réforme et d'établir qu'il ne s'agit pas nécessairement d'un processus ascendant depuis la direction syndicale vers ses branches.

Chicago est particulièrement visé par le discours sur la crise de l'école publique en raison des fortes crises économiques liées à la désindustrialisation, des inégalités de classe et de race qui la traversent dus au *white flight* et de la pauvreté de ses quartiers les plus démunis. Les différents plans, comme le plan Redmond de 1967 qui visait à la déségrégation des écoles, sont des échecs⁵³⁴. En raison de la forte ségrégation spatiale de la ville et des problèmes rencontrés par les initiatives de *busing*, les voix et organisations défendant la déségrégation ne visent pas seulement à déségréguer les effectifs scolaires mais aussi à mettre en place des mesures compensatoires : c'est-à-dire, la mise à disposition par les pouvoirs publics d'écoles de qualité pour les étudiant·es de minorité raciale. Concrètement, le plan de déségrégation adopté en 1980 prévoit d'envoyer des fonds supplémentaires vers les écoles dont les effectifs sont à très grande majorité non-blancs. Ce plan est empêché par des batailles juridiques sur la responsabilité du financement du plan et aboutit donc à l'échec de l'initiative. Les écoles les plus pauvres et accueillant le plus d'élèves noir·es et latino restent les moins dotées, ce qui nourrit la persistance du discours sur la crise éducative⁵³⁵. Lorsque NAR est publié en 1983, ses conclusions résonnent avec la réalité vécue à Chicago et dénoncée par différentes organisations, dont le syndicat CTU.

Comme la direction nationale de l'AFT, CTU s'était montré défavorable dans les années 1970 aux réformes comme celles impliquant la distribution de *vouchers*⁵³⁶. En 1983, pourtant, la situation a changé : les différentes crises économiques ont montré la fragilité des budgets sur lesquels reposaient les salaires enseignants et les réformes engagées n'ont pas abouti à réparer le système éducatif. Le syndicat se repositionne vers une fonction plus collaborative avec les administrations scolaires dont la sociologie change également. L'historienne Elizabeth Todd-Breland insiste sur plusieurs facteurs ayant changé les équilibres politiques et expliquant la topologie des acteur·ices de la réforme scolaire des années 1980, dont le syndicat CTU. D'une part, la composition de CTU et de sa direction a changé : les Africain·es Américain·es sont devenu·es majoritaires dans le syndicat (de 32% à 50% entre 1969 et 1984) et la présidence de Jacqueline Vaughn (1984-1994) marque une représentation inédite des femmes noires au sein de la direction⁵³⁷. Du côté de CPS (Chicago Public Schools), de nombreux dirigeants communautaires

⁵³⁴ DANNIS Dionne, *Desegregating Chicago's Public Schools: Policy Implementation, Politics, and Protest, 1965-1985*, New York, Palgrave Macmillan, coll. « Historical studies in education », 2014.

⁵³⁵ TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black politics and Education Reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*, p. 41.

⁵³⁶ LYONS John F., *Teachers and Reform: Chicago Public Education, 1929-1970*, *op. cit.*

⁵³⁷ TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black politics and Education Reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*, p. 150.

ont rejoint le *board*, c'est-à-dire, l'instance représentative et décisionnaire en matière de politique éducative. Alors que les enseignant·es noir·es constituaient dans les années 1960 et 1970 une force vive de résistance contre l'administration scolaire blanche de CPS et contre la direction du syndicat, leur prise de responsabilité simultanée dans ces deux organisations (CPS et CTU) changent les rapports de pouvoir entre syndicats, organisations communautaires et administrations⁵³⁸. L'intégration aux instances légitimes de gouvernance scolaire tempèrent leur stratégie et la radicalité de leurs idées – expliquant qu'elles et ils participent aux efforts de réforme scolaire⁵³⁹.

1.4. L'influence croissante du patronat dans l'éducation

Les éducateur·ices noir·es ne sont pas les seul·es à investir les instances de décision de la politique scolaire. L'autre conséquence de la crise financière de la fin des années 1970, couplée à l'élection de Ronald Reagan, est l'influence croissante du secteur privé et des organisations patronales dans les décisions éducatives, que l'on retrouve dans mes deux cas. Todd-Breland identifie l'opportunité saisie par les groupes d'intérêts patronaux de Chicago pendant la crise de 1979⁵⁴⁰ pour influencer sur les décisions en matière de politique éducative. Cette plateforme s'agrandit et leur permet de faire valoir des mesures alignées sur le programme de Reagan en matière de libéralisation de l'éducation. Selon l'historienne :

Chicago business leaders' call for assessments and accountability, competition and choice resonated with the Reagan administration's push for increased private influence and control of public institutions broadly, and public education specifically⁵⁴¹.

De plus, l'élection d'Harold Washington en 1983 ouvre un nouveau chapitre pour le syndicat par rapport aux mandats des maires précédents. Il s'agit d'un maire noir élu contre le système de machine démocrate que représentait Daley et dont la campagne est menée par les organisations communautaires et syndicales (voir Chapitre 5).

Si Todd-Breland parle de l'implication des syndicats en 1987, elle omet de parler d'une partie des activités menées par le syndicat visibles dans les archives : la production de rapport d'expertise. En effet, pour toutes les raisons citées précédemment, CTU suit la dynamique engagée par l'AFT. Le syndicat produit d'abord un rapport intitulé *Perspective from the Classroom* en 1984,

⁵³⁸ TODD-BRELAND Elizabeth, *A political education: Black politics and education reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*, p. 130-152.

⁵³⁹ *Ibid.*

⁵⁴⁰ TODD-BRELAND Elizabeth, *A political education: Black politics and education reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*, 2018. p. 135.

⁵⁴¹ *Ibid.*

listant une série de mesures censées pouvoir répondre à la crise de l'éducation⁵⁴². En tête, la question de la formation des enseignant·es, la mise en place de certifications, l'importance de la professionnalité et le déblocage de fonds supplémentaires. Le syndicat associe aussi à cette série de mesures des revendications syndicales puisqu'ils mettent en avant la mise en place d'un contrat de plusieurs années couvrant les enseignant·es⁵⁴³. Par le biais de sa présidente, Jacqueline Vaughn, CTU s'associe la même année à d'autres acteur·ices de la réforme dans un groupe piloté par le Sénateur Simon, le "Simon Task Force"⁵⁴⁴, pour réfléchir à une réforme éducative. La composition de cette Task Force révèle la spécificité de ce mouvement de réforme (voir Figure 9).

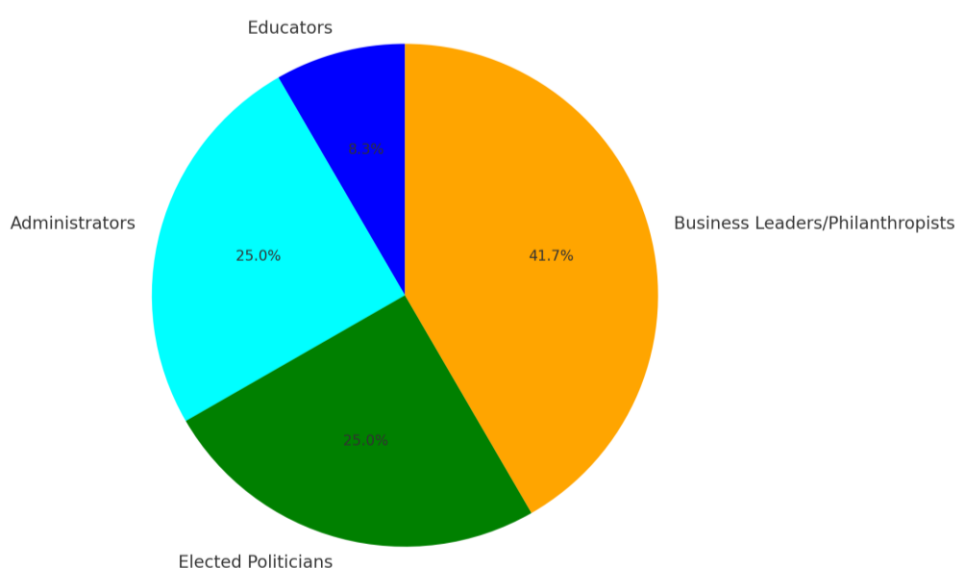


Figure 10 – Composition de la *Simon Task Force* selon la profession

La présence de politicien·nes élu·es appartenant à la fois aux Partis démocrate et républicain s'explique par la nature législative de ce projet de réforme : c'est-à-dire, l'existence d'un projet de loi en aval du rapport. La participation d'administrateur·ices et d'éducateur·ices est cohérente historiquement (voir Chapitres 1 et 2). Néanmoins, le nombre de représentants patronaux présidant à la fabrication de ce rapport est particulièrement important par rapport aux autres

⁵⁴² Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU collection, Subseries 2. General office files of the Chicago Teachers Union, 1870-2017, BOX 111. Rapport "Perspective from the Classroom", 1984.

⁵⁴³ *Ibid.*

⁵⁴⁴ *Ibid.*

groupes⁵⁴⁵. En cela, on peut avancer que la composition du *Task Force* s'inscrit en résonnance avec les analyses de Todd-Breland à l'échelle de Chicago et celles de Berliner et Biddle pour NAR : à savoir, que le tournant des années 1980 voit une surreprésentation du secteur privé au sein de la réforme éducative, qui participe à faire valoir l'importance de la compétition dans l'éducation publique. C'est ce qui pousse un certain nombre de chercheur·euses à parler du tournant « néolibéral » de la réforme éducative⁵⁴⁶.

Les archives de CTU documentant les réunions de cette *Task Force* révèlent d'ailleurs des positions divergentes entre les différent·es acteur·ices mais aussi l'avancée de l'importance du secteur privé dans l'éducation. Ainsi, lors de la réunion d'une réunion de la *Task Force*, George Munoz alors président du CPS *School Board*, propose d'entériner des partenariats publics-privés avec un plan de "long term corporate funding of the schools", tandis que les élu·es privilégie la possibilité d'un financement par l'état fédéral de la réforme⁵⁴⁷.

Le rapport final issu de la *Simon Task Force* contient de nombreux points communs avec le rapport NAR : il recommande notamment l'augmentation des salaires enseignants, la mise en place de critères d'évaluation de la performance enseignante pour y associer une valorisation salariale ou encore le renforcement du système de certification⁵⁴⁸. La rhétorique de l'introduction du rapport résonne avec ce qu'a analysé Jon Shelton sur la période 1970 : à savoir, la prévalence de la question de l'impôt dans les débats autour de l'institution scolaire⁵⁴⁹. Cet aspect est redoublé par la présence d'acteurs du monde économique et financiers dans la création du rapport. La crise de l'école n'est pas présentée que comme un problème humanitaire (*humanitarian*) mais aussi économique. Un exemple : la manière dont le rapport insiste sur le problème posé par l'abandon scolaire (*school dropout*) du point de vue fiscal et budgétaire :

The 43 percent dropout rate from the Chicago public Schools places a huge burden on local taxpayers - \$450 million for the 12 000 dropouts from the Class of 1982 over their lifetimes - in lost tax receipts, the costs of incarceration and victim compensation, unemployment and welfare⁵⁵⁰.

⁵⁴⁵ *Ibid.*

⁵⁴⁶ On pense par exemples aux travaux de Pauline Lipman, mais aussi, ceux qui portent plus particulièrement sur les années 2000 comme les travaux de Nora Nafaa. LIPMAN Pauline, *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*, New York, Routledge, coll. « The critical social thought series », 2011 ; NAFAA Nora, « Déclin urbain et néolibéralisation de l'éducation, l'exemple de Pittsburgh aux États-Unis », *Belgeo*, n° 2-3, 2017, [https://doi.org/10.4000/belgeo.19291].

⁵⁴⁷ Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU collection, Subseries 2. General office files of the Chicago Teachers Union, 1870-2017, BOX 111, Compte-rendus de reunions de la "Task Force", 1985.

⁵⁴⁸ *Ibid.*

⁵⁴⁹ SHELTON Jon, *Teacher Strike! Public Education and the Making of a New American Political Order*, *op. cit.*

⁵⁵⁰ Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU collection, Subseries 2. General office files of the Chicago Teachers Union, 1870-2017, BOX 111, Rapport de la Simon Task Force, s.d.

Si CTU parvient à faire entendre certaines de ses revendications établies dans *Perspective of the Classroom* comme celle de la formation des personnels de direction, le rapport du *Simon Task* met davantage en avant les enjeux économiques de la réforme éducative, notamment avec l'éducation des adultes, et l'impératif de la décentralisation de l'éducation publique. Il propose des écoles où le pouvoir est davantage donné aux principaux et à des conseils locaux, à la manière du *community control*.

CTU est également invité à participer au sommet de l'éducation organisé Harold Washington en 1987 aboutissant aux Chicago School Reform Acts of 1988 qui créent les Local School Committees imaginés dans le *Simon Task Report*⁵⁵¹. Pendant toute la décennie, les publications internes au syndicat font la promotion de ces participations aux efforts de réforme éducative. On en retrouve notamment dans les différents numéros du *Chicago Teacher*, mensuel du syndicat. Cette promotion se retrouve également au cœur des campagnes d'élection de la nouvelle direction du syndicat. En 1984, la newsletter du United Progressive Caucus (UPC) dont Robert Haley et Jacqueline Vaughn sont les têtes de liste, revendiquent leur position de *leaders* en matière syndicale, de négociation de contrat, de travail législatif et dans la production de réforme : “You need our experience for impact on this major issue of our time. We have the expertise, we have done the research, we are already providing leadership⁵⁵².” Le répertoire de la co-production de politique publique, qui articule négociation institutionnelle et répertoire législatif-électoral, devient non seulement légitime, mais un attribut majeur de l'action de la direction syndicale, à l'échelle nationale et locale.

Cette sous-partie a montré que le rapport a *Nation at Risk* marquait l'impact de la présidence Reagan dans le champ de l'éducation et du syndicalisme enseignant. Renforcé par la négociation collective qui se généralise selon différentes modalités à travers le territoire, l'AFT a cherché à s'adapter à ce nouveau contexte où elle était d'avantage institutionnalisée tout en étant menacée par un contexte économique et politique défavorable. Le syndicat s'est repositionné dans son rôle et a investi des répertoires d'actions associés aux travailleur·euses à col blanc, notamment celui de l'expertise. Ce faisant, le syndicat entendait défendre les enseignant·es contre le déclassement qui les menaçait. La section suivante explore par la comparaison entre Chicago et l'Oklahoma, la manière dont les syndicats adaptent leurs répertoires d'actions à un nouveau paradigme de plus en

⁵⁵¹ Illinois State General Assembly, Chicago School Reform Act, Public Act 85-1418, 1988.

⁵⁵² *Ibid.*

plus hostile à leur action, et la manière dont leur choix de répertoire d'action influe en retour sur leur légitimité auprès des pouvoirs publics et auprès de leur base.

2. Le tournant des organisations enseignantes vers des répertoires d'actions moins conflictuels

Pendant plusieurs décennies, l'AFT suivait le modèle du syndicalisme qui n'excluait par le recours à des répertoires d'actions d'interruption du travail comme la grève, tandis que la NEA favorisait des répertoires comme le lobbying, c'est-à-dire, le travail de négociation avec les autorités publiques. La dynamique s'inverse dans les années 1980 lorsque l'AFT devient figure de proue de la réforme et revendique être celle qui incarne la professionnalité. Cette sous-partie s'intéresse à ce moment charnière, en analysant les différents facteurs expliquant le recul du recours au répertoire d'interruption du travail sur les années 1980 et 1990 : ceux internes au syndicat avec le primat de la collaboration défendue par les directions, et ceux externes, comme les législations locales limitant le droit de grève. Alors que la direction de la NEA prend le pas de la stratégie des directions de l'AFT à la fin des années 1990, marquant une victoire de la professionnalité sur le syndicalisme, l'échec de la fusion semble indiquer pourtant la persistance d'un tiraillement des enseignant·es entre plusieurs visions de l'organisation collective du groupe.

2.1. La fin de la grève ?

Malgré le discours d'Albert Shanker sur l'abandon de la conflictualité par l'AFT au profit de la collaboration en 1985 et malgré le fait que la direction de CTU participe aux réformes éducatives, Chicago fait partie des syndicats locaux qui n'abandonnent pas le recours à la grève immédiatement. D'ailleurs, la période suivant l'élection de Ronald Reagan est marquée par un nombre très important de grèves de CTU, où répertoires d'interruption du travail et répertoire de production de politique publique co-existent.

En effet, les enseignant·es de Chicago font face à un contexte de crise économique où les gouvernements locaux cherchent à faire des économies sur le financement du secteur public. CTU cherche à résister à ces politiques budgétaires en s'alignant sur les répertoires d'actions mobilisés depuis le début des années 1960, au premier rang duquel la grève. CTU organise une grève en 1979 et une tous les ans entre 1983 et 1987⁵⁵³. Elles portent sur des questions salariales, sur les effectifs par classe et sur la couverture santé. En 1980, par exemple, la grève fait suite à une cessation de

⁵⁵³ *Ibid* ; Chicago History Museum, Abrakanowicz Research Center, CTU collection, Subseries 5. CTU Box 119, *Chicago Union Teacher*, vol XLIV, n°5, Janvier 1980.

versement des salaires consécutive à la crise financière de la ville⁵⁵⁴. Sous la direction du président Robert Haley puis de Jacqueline Vaughn qui lui fait suite, le syndicat est particulièrement dynamique à cet égard et parvient à obtenir par la grève de multiples augmentations de salaires dans chaque contrat. Si l'AFT soutient financièrement la tenue de ces grèves, sa direction et notamment son président Albert Shanker, pose la question de leur impact sur le prestige enseignant : "I think teachers lose in terms of what the public thinks of them when they go on strike⁵⁵⁵". En effet, malgré la multiplication de grève, la tenue des négociations témoigne d'un lent affaiblissement du rapport de force pour le syndicalisme enseignant lors de la période. Un des signes de cet affaiblissement est le conflit généré par la grève de 1987 au sein du syndicat et au-delà. Il s'agit de la grève enseignante la plus longue de l'histoire de CTU (19 jours) et sa tenue divise les rangs des membres du syndicat⁵⁵⁶. Il obtient des concessions très limitées par rapport aux demandes faites par le syndicat : seulement 4% d'augmentation et une seconde augmentation de 4% deux ans plus tard. C'est la dernière grève jusqu'en 2012. Le syndicat favorise alors le travail d'expertise et de lobbying législatif qui fait davantage consensus dans ses rangs⁵⁵⁷. Elle mène en 1988 à l'adoption de la législation de réforme portée par la coalition derrière le maire Harold Washington.

En 1979, le syndicat local de l'AFT à Oklahoma-City avait fait grève pour la première fois marquant d'ailleurs la première grève enseignante de l'histoire de l'État de l'Oklahoma. Galvanisée par la campagne d'obtention de la négociation collective menée contre l'OEA (voir Chapitre 2), l'organisation, arrivant à une impasse avec le *school board* au moment de la négociation du contrat, décide d'organiser une grève à l'échelle de la ville. Elle capitalise sur la forte mobilisation locale liée aux *raids* mais aussi sur un contexte économique favorable. Contrairement à ce qu'il se passe ailleurs, les crises de l'énergie qui se multiplient à la fin des années 1970 font augmenter un temps le prix du pétrole et favorisent le développement économique de l'État et d'Oklahoma-City. Ce contexte économique contraste avec l'hostilité du contexte législatif. Bien que l'assemblée d'État rejette les tentatives d'adopter une loi « right-to-work » dans l'Oklahoma, les enseignant·es ne peuvent compter ni sur une loi fédérale (voir Chapitre 2) ni sur une loi fédérée garantissant leur droit de grève. Ce vide juridique permet au *school board* et aux différents services administratifs de

⁵⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵⁵ « Next president must make commitment to schools, Shanker says », *Greensboro News & Record*, 10/09/1987, p. 34.

⁵⁵⁶ ; Chicago History Museum, Abrakanowicz Research Center, CTU collection, Subseries 2. CTU Box 111, Chicago Union Teacher Special Report, 1987. "Members Win", Octobre 1987.

⁵⁵⁷ Chicago History Museum, Abrakanowicz Research Center, CTU collection, Subseries 2. CTU Box 111, Courrier de Jacqueline Vaughn à Mayor Harold Washington, 1987.

multiplier les procédures juridiques contre les enseignant·es pour mettre fin à la grève⁵⁵⁸. Une augmentation est finalement concédée aux enseignant·es et l'AFT médiatise la grève comme une victoire du syndicat. Plus spécifiquement, à l'échelle nationale, la grève est célébrée comme le symbole d'une victoire dans un territoire du Sud traditionnellement dominé par la NEA et particulièrement antisyndical⁵⁵⁹.

Cette grève n'a pas pour seul effet d'améliorer les salaires des enseignant·es d'Oklahoma-City. Elle renforce un temps le pouvoir des organisations enseignantes dans la négociation et dans un contexte économique toujours favorable, ce qui permet l'année suivante, en 1980, à l'OEA et l'AFT de négocier avec succès le passage du *Teacher Reform Act* de 1980. Cette loi augmente le salaire des enseignants à l'échelle de l'État en moyenne de 1 600 dollars en 1981 et de 2 000 dollars en 1982⁵⁶⁰. Elle impose aussi une standardisation des requis en matière de formation⁵⁶¹. Une seconde loi, en 1982, entame le développement de certifications enseignantes et des curriculums sur la demande des enseignant·es. Dans le même temps, la grève est suivie d'une mesure de représailles législatives, sous la forme de l'interdiction de grève en 1986 qui vient renforcer les possibles mesures de répression à l'encontre des organisations enseignantes⁵⁶².

Malgré ces courtes victoires, les dynamiques de pouvoir s'inversent en 1982. En effet, si Chicago est érigé comme modèle de la ville souffrant le plus de la récession et où la crise de l'école est la plus médiatisée, le Sud et particulièrement l'Oklahoma connaissent une décennie très difficile malgré les quelques années de répit suivant la crise de 1977. Lorsque les prix du pétrole chutent en 1982, les banques de l'Oklahoma font faillite⁵⁶³, l'économie se détériore et la pauvreté explose dans les centres urbains comme Oklahoma-City (autour de 15% contre 20% pour Chicago) mais encore plus dans les espaces ruraux (où elle avoisine parfois les 30%)⁵⁶⁴. La récession pousse le gouvernement à couper les budgets des services publics et, comme à Chicago, les réformes de l'éducation qui se construisent dans cette crise sont bien moins favorables aux enseignant·es. Il ne

⁵⁵⁸ MENARD Marie A., « Electoral Politics as a Swan Song? The Case of Oklahoma Teachers (1970-2020) », in CYNIA Esther, MAHO Olivier et MELCHER Cody (dir.) *Race, Class, and the US South: American Politics and Society through the Lens of Michael Goldfield's Work*, Leiden, Brill 2025 [à paraître].

⁵⁵⁹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Publication, *American Teacher*, vol 65, Octobre 1979, p. 1.

⁵⁶⁰ MCKEAN Kathleen, *Educational Reform in Oklahoma A Review of Major Legislation and Educational Performance since 1980*, Oklahoma Policy Institute, 2013.

⁵⁶¹ *Ibid.*

⁵⁶² Amended by Laws 1986, c. 130, § 5, emerg. eff. 14 April 14, 1986.

⁵⁶³ BENNETT Robert A., « Bigger Banks Are Hurt By Failure In Oklahoma », *The New York Times*, 07/07/1982.

⁵⁶⁴ OKLAHOMAN Gypsy H. Gilmore |., *Poverty Soars in Oklahoma, Study Says*, [<https://www.oklahoman.com/story/news/1985/01/25/poverty-soars-in-oklahoma-study-says/62776289007/>], consulté le 17 juin 2025.

s'agit plus d'augmentation de salaire, mais de multiplication d'outils de tests visant à identifier des écoles dites sous-performantes et de dispositions permettant aux administrations scolaires de s'approprier la gouvernance de ces écoles sous-performantes. Comme à Chicago, les déficits en matière de financement de l'école publique et les faibles performances scolaires des élèves offrent une fenêtre d'opportunité à des entrepreneurs privés qui s'intègrent à l'ingénierie de la réforme éducative pour faire valoir leur intérêt.

En témoigne l'importance de la *Task Force 2000*, consortium chargé de mener des recherches et discussions pour réformer l'école de l'Oklahoma, créé en 1989 par décision de l'assemblée d'État⁵⁶⁵. Comme le *Simon Task Force*, ce groupe est composé en majorité de patrons et d'administrateurs scolaires qui chapeautent l'initiative et font avancer un triple agenda : celui de la dérégulation de l'éducation, la limitation des fonds dirigés vers l'école et la libéralisation des systèmes scolaires. Dans le rapport final rendu par le *Task Force* et discuté à l'assemblée d'État de l'Oklahoma, on peut lire des propositions comme la fin du *tenure* pour les enseignant·es, ou la possibilité de licencier un enseignant·e n'étant pas assez efficace⁵⁶⁶. Cet agenda est très éloigné de celui des organisations enseignantes. L'AFT d'Oklahoma-City et l'*Oklahoma Education Association* (OEA), affiliée à la NEA, souhaitent l'augmentation des salaires, l'augmentation et la stabilisation des financements de l'école, et des lois plus précises délimitant le périmètre d'action possible des syndicats dans le cas de licenciements⁵⁶⁷.

Les modalités de participation des organisations enseignantes de l'Oklahoma au projet de loi illustrent leur faible pouvoir dans l'ingénierie de ces réformes, encore plus qu'à Chicago. Cela s'explique à la fois par leur moindre conflictualité historique, mais aussi par l'interdit de grève qui limite les répertoires d'actions syndicaux par rapport à Chicago à partir de 1986.

Contraintes et en périphérie des instances de décisions, l'OEA et l'AFT s'organisent néanmoins pour influencer le contenu de la réforme dans l'Oklahoma alors qu'un projet de loi se dessine pour la session parlementaire de 1990, porté par les Démocrates alliés aux organisations⁵⁶⁸. En plus du lobbying auprès des Démocrates, l'OEA et ses organisations locales préparent sur le terrain l'éventualité d'un débrayage pour faire pression sur l'assemblée d'État. Chaque organisation négocie localement avec les administrations scolaires une façon d'obtenir le droit de débrayer et de maintenir des formes de rémunération : par exemple par l'utilisation de *snow*

⁵⁶⁵ Oklahoma State University Archives, Oklahoma Public Education, Box: 5, Folder: 32.

⁵⁶⁶ *Ibid.*

⁵⁶⁷ *Ibid.*

⁵⁶⁸ Le lien spécifique des élu·es démocrates et des organisations enseignantes est l'objet du chapitre 5.

days ou par l'utilisation de *sick days*⁵⁶⁹. Ce faisant, les enseignant·es maintiennent le recours à un répertoire d'action d'interruption du travail en dépit du contexte hostile et contournent l'interdit de grève. Puisqu'elles obtiennent le soutien des administrations, les organisations locales de l'AFT et de l'OEA composent avec la réticence des enseignant·es à s'engager dans une action non-professionnelle. Ce débrayage est plutôt efficace : 120 districts scolaire sur 600 ferment⁵⁷⁰. Certaines administrations s'opposent néanmoins à l'action ou ne l'autorisent que quelques jours (comme celles de Moore ou de Mid-Del)⁵⁷¹. Dans les districts qui restent ouverts tout au long de l'action seule une partie participe au débrayage et utilise une variété de type de congés pour éviter des sanctions et/ou mesures de représailles. Dans des cas plus rares, comme à Durant, les enseignant·es votent contre le débrayage⁵⁷². Au total, l'OEA estime que 60% de ses membres participent à l'action⁵⁷³. Du côté de l'AFT à Oklahoma-City, les enseignant·es sont aussi réticent·es à s'engager dans le débrayage mais finissent par rejoindre l'OEA la seconde semaine du débrayage et participent notamment à l'occupation des alentours du Capitol, le bâtiment de l'assemblée d'État⁵⁷⁴ en utilisant un *snow day*. Le succès est relatif puisque le nombre important de participant·es permet d'éviter l'embauche massive de remplaçant·es pendant la durée du débrayage.

Cette mobilisation, par bien des aspects, est l'ancêtre de celle de 2018. Elle est présentée comme une victoire par les organisations, puisque l'adoption de *HB1017* fin avril 1990 satisfait les revendications portées par les enseignant·es : augmentation des salaires pour les enseignant·es débutant dans la profession, limite du nombre d'élèves par classe *etc.* Néanmoins, elle est obtenue par le biais de compromis importants auprès d'élus·es républicain·es. En effet, de nombreux aspects de cette loi, telle qu'adoptée dans sa version finale, participent à la libéralisation du système éducatif de l'Oklahoma et à la déqualification enseignante. Elle introduit notamment les certifications alternatives, permettant de nouvelles voies d'accès à la profession, un renforcement des tests standardisés et l'introduction de test de systèmes de primes à la performance. Comme le présente une Sénatrice de l'État, affiliée au Parti démocrate : “For the first time, this bill is going to be based on student performances and accountability to the tax payer⁵⁷⁵.”

⁵⁶⁹ Documentaire sur images d'archives, OEA Walkout 1990, Visionné sur Youtube 10/12/2024.

⁵⁷⁰ NEWMAN Michael, « Reform Bill Clears Its Final Legislative Hurdle in Oklahoma », *Education Week*, 25/04/1990.

⁵⁷¹ *The Durant Daily Democrat* 18/04/1990

⁵⁷² *Ibid.*

⁵⁷³ Documentaire sur images d'archives, OEA Walkout 1990, *op. cit.*

⁵⁷⁴ *Ibid.*

⁵⁷⁵ *Ibid.*

De ce point de vue, et bien que l'Oklahoma soit l'État où la condition des enseignant·es soit parmi les pires du pays (48e sur 50 en termes de salaire à l'époque), il rejoint les lieux comme Chicago qui sont érigés comme avant-garde de la réforme. Opposés par leur type de population, leurs contexte juridique et politique, l'Oklahoma et Chicago, sont pourtant liés par la manière dont ils sont impactés par la dépendance du système de financement des écoles aux ressources locales, aux crises économiques et par la manière dont ils sont les territoires où sont expérimentés les réformes libérales de l'éducation – au détriment des statuts d'emplois. En cela, mon analyse rejoint celle faite par des chercheur·euses comme Nora Nafaa, qui montre comment les centres urbains pauvres et les espaces ruraux sont, bien plus que la banlieue, des espaces de libéralisation de l'éducation⁵⁷⁶.

Le retour des Démocrates au pouvoir exécutif national en 1992, avec le double mandat de Bill Clinton (1992-1998), que Nelson Lichtenstein et Judith Stein qualifient de *fabulous failure* ne marque pas pour autant le retour d'une période de grâce pour le syndicalisme du secteur public⁵⁷⁷. Bill Clinton poursuit la politique éducative et syndicale qu'il avait mené dans l'Arkansas en tant que gouverneur et à laquelle s'était opposée la branche locale de la NEA⁵⁷⁸. S'il augmente les financements de l'école, il multiplie également les outils de tests de la performance enseignante et sa politique reflète une certaine aversion pour les syndicats⁵⁷⁹. À l'échelle du syndicalisme enseignant, le repositionnement enclenché par l'AFT pendant les années Reagan, désormais éloignée de la grève et campant un rôle de coproducteur de politique publique, se perpétue pendant la décennie 1990. La NEA prend graduellement le pas de ce changement stratégique, ce qui a pour résultat d'intensifier le rapprochement entre les deux organisations. La comparaison permet de montrer qu'à l'échelle locale, en dépit de contextes différents, les syndicats font une expérience commune pendant le mandat Clinton : celle d'une offensive antisyndicale qui se maintient par les législations et d'une force amoindrie que la libéralisation du système éducatif enclenchée par les réformes menées par les administrations démocrates et républicaines.

⁵⁷⁶ NAFAA Nora et DELAGE Aurélie, « Des édupreneurs malgré eux? Les porteurs de projet des écoles alternatives rurales en Occitanie. », Séminaire Capitalisme et Education, Paris, 2024.

⁵⁷⁷ LICHTENSTEIN Nelson et STEIN Judith, *A Fabulous Failure: The Clinton Presidency and the Transformation of American Capitalism*, Princeton, Princeton University Press, « Politics and Society in Modern America Series », 2023.

⁵⁷⁸ *Ibid.*

⁵⁷⁹ *Ibid.*

2.2. Circonscrire l'action syndicale et amoindrir le pouvoir des syndicats par la loi

Les années suivant l'adoption de la HB1017 sont marquées par deux campagnes principales pour les organisations enseignantes de l'Oklahoma : la lutte contre l'abrogation de la loi HB1017 portée par une coalition d'organisations anti-taxes et d'élus républicains de l'assemblée d'État d'une part, et d'autre part, la lutte contre les organisations voulant faire adopter une législation *right-to-work* (RTW) dans l'État. La campagne contre la loi RTW mobilise plusieurs syndicats de l'Oklahoma comme les Teamsters, le UAW et l'AFCME en plus des organisations enseignantes⁵⁸⁰. L'enjeu est de taille. Non seulement les rapports commandés par l'AFL-CIO montrent que l'adoption de lois RTW baisse les salaires moyens⁵⁸¹, mais aussi qu'elle mène à l'augmentation de « passagers clandestins » par la suppression du *union shop* et des *agency fees*.

Encadré n°6 : Les *agency fees* : nerf de la guerre antisyndicale ?

Du fait du principe du monopole de la représentation collective, les employé·es représenté·es par un syndicat sont soit obligé·es d'adhérer au syndicat qui les représente, dans le cas d'un *union shop*, soit de lui verser une somme pour service accompli sous la forme d'*agency fees* dans le cas d'un *agency shop*. Les lois *right-to-work*, que les États peuvent adopter à la suite de la loi Taft-Hartley de 1947, permettent de rendre illégales les *union shops* et les *agency shops*, ce qui affaiblit financièrement les syndicats avec l'augmentation de « passagers clandestins ».

À l'échelle du pays et concernant les États où il n'y a pas de lois *right to work*, les *agency fees* font l'objet de batailles juridiques successives : en 1977, la Cour Suprême juge en leur faveur avec la décision *Abood v. Detroit Board of Education*, puis en leur défaveur dans la décision *Communication Workers of America v. Beck* (1988) qui limite les *agency fees*. Enfin, en 2018, la décision *Janus v. AFSCME* les rendent définitivement illégales dans le secteur public, que ce soit dans les territoires *right-to-work* ou non.

Les lois *right-to-work* menacent non seulement la densité syndicale mais aussi les ressources financières des syndicats nécessaires à leur activité syndicale. Si la lutte est suivie par l'AFT et la NEA depuis les années 1960, les années 1990 voient une intensification du travail de lobbying des organisations promouvant le *right-to-work* particulièrement dans l'Oklahoma, auxquelles les organisations enseignantes font face.

⁵⁸⁰ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Publications, American Teacher Volume 70.

⁵⁸¹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President Office, Box 33, "Memorandum on the effects of Right To Work Legislation, AFL-CIO Office", 22 octobre 1974.

À Chicago, les années 1990 sont celle d'un retour en force de la machine démocratique après la mort du maire Washington et l'élection de Richard Dailey. L'implication du syndicat dans la réforme s'intensifie et en 1992, le *Quest Center* est fondé par CTU grâce à un financement à hauteur de 1,1 millions de dollars distribués par la fondation MacArthur⁵⁸². Le centre est conçu comme une organisation de développement professionnel, permettant de mener des réformes éducatives. Dirigé par Deborah Walsh, ancienne permanente de CTU, le centre distribue sélectivement des fonds à des écoles souhaitant innover pédagogiquement et/ou s'engageant dans des réformes éducatives. Cette initiative de collaboration entre syndicat et fondation patronale participe au processus de transition de CTU en cours depuis le milieu des années 1980, qui délaisse les répertoires d'actions telles que la grève au profit de la co-production de politique publique. Ce faisant, à l'image de la politique menée par l'AFT, elle continue de rapprocher l'organisation de la professionnalité plutôt que du syndicalisme.

Cette transition se fait dans un contexte de crise aigüe de CTU. À la suite d'une grève avortée en 1991, la négociation du nouveau contrat de 1993 génère un large conflit entre la base et la direction de CTU⁵⁸³. Déçues par les concessions significatives faites par l'équipe de négociation de CTU auprès du *school board*, une partie des délégués syndicaux discutent l'éventualité de refuser de voter le contrat et menacent d'entamer des démarches alternatives pour obtenir de meilleures concessions. La direction de CTU, toujours issue du *United Progressive Caucus* en dépit de la maladie de Jacqueline Vaughn, répond à cette dissension en distribuant des tracts aux délégués et enseignant·es titrant "Remember PATCO" en référence aux contrôleurs aériens licenciés par Ronald Reagan en 1981 pour avoir fait grève illégalement⁵⁸⁴. La mobilisation de PATCO, comme exemple de la force nouvelle de l'*union-busting* et le risque pris par les syndicats lorsqu'ils font grèves permet de mettre fin au conflit et le contrat est finalement voté en 1993⁵⁸⁵.

L'instabilité syndicale s'accroît avec la crise de succession liée à la mort de Jacqueline Vaughn et celle de John Kotsakis en 1994, d'autant que la réforme de 1988 n'a pas eu les effets escomptés en matière de performance scolaire. Profitant d'une crise financière en 1995 et de l'affaiblissement de CTU, la majorité républicaine de l'État de l'Illinois s'allie au maire démocrate Richard M. Daley (1989-2011) et amende le *Reform Act* de 1988 via le *School Reform Amendatory Act*⁵⁸⁶ de 1995. À bien des égards, cette législation est une attaque directe contre le pouvoir du syndicat enseignant et des solidarités qu'il peut construire auprès des organisations communautaires locales

⁵⁸² BRADLEY Ann, « Grant to Union To Verse Chicago Teachers in Reform », *Education Week*, 19/02/1992.

⁵⁸³ MCCARTIN Joseph A., « A Wagner Act for Public Employees », art. cité.

⁵⁸⁴ *Ibid.*

⁵⁸⁵ *Ibid.*

⁵⁸⁶ HANEY Leviis, *The 1995 Chicago School Reform Amendatory Act and the Cps Ceo: A Historical Examination of the Administration of Ceos Paul Vallas and Arne Duncan*, thèse de doctorat, Loyola University Chicago, 2011.

et des parents d'élèves. La législation transfère la gouvernance des écoles de Chicago au maire de la ville, désormais en charge de nommer un *Chief Executive Officer* (CEO) du système scolaire de la ville et un *school board* restreint de 7 membres⁵⁸⁷.

Si ce phénomène se produit dans d'autres villes comme Boston ou Philadelphie dans les années 1990, le renforcement du pouvoir municipal sur l'éducation et les mesures antisyndicales auxquelles il s'ajoute distingue néanmoins Chicago des autres villes et témoigne, en creux, du pouvoir syndical potentiel du syndicat. En effet, le *School Reform Amendatory Act* de 1995 limite le périmètre de la négociation collective de CTU en supprimant par exemple les effectifs des classes (un paramètre générant un important soutien des communautés de parents d'élèves) et les tâches scolaires des objets possibles de négociation⁵⁸⁸. Enfin, un autre élément témoignant du caractère antisyndical de la réforme est qu'elle suspend temporairement le droit de grève des enseignant·es pendant 18 mois⁵⁸⁹.

CTU ne peut donc plus organiser de grève à court terme sans risquer d'importantes mesures de représailles et à long terme, ne peut plus mener de grèves alliant intérêts corporatistes à des enjeux de bien commun, notamment en lien avec la justice sociale. Or, le pouvoir des administrateur·ices et dirigeant·es communautaires noir·es au sein des espaces institutionnels de la gouvernance éducative recule également, ce qui fait du *school board* un espace prenant peu ou pas en charge la question de l'égalité raciale.

2.3. L'effet antisyndical du développement des *charter schools*

L'affaiblissement de CTU se traduit par une limitation législative de ses répertoires d'action. Il est lié aux effets conjugués d'éléments endogènes et exogènes : la crise de la direction renforce celle du modèle syndical, en pleine transition avec l'institutionnalisation des relations professionnelles des années 1980 et le tournant vers la co-production de politiques publique. De plus, l'appareil législatif limite le syndicat dans son périmètre et ses répertoires d'action. Dans l'Oklahoma, il en va de même pour l'OEA et l'AFT quoique leur pouvoir avant la décennie 1990 soit déjà faible. Pris par l'impératif de réforme et leur engagement dans la fonction de production de politique publique et face à des alliances électorales fragiles avec le Parti démocrate (voir Chapitre 5) les syndicats peinent à s'opposer la libéralisation du système éducatif. La question des *charter schools* est particulièrement parlante à cet égard.

⁵⁸⁷ *Ibid.*

⁵⁸⁸ *Ibid.*

⁵⁸⁹ *Ibid.*

La recherche portant sur les *charter schools* a montré que celles-ci étaient le fruit d'un lobbying intensif des fondations et entreprises privées⁵⁹⁰. Présentées comme des lieux d'innovation pédagogique et managériale, elles ont été déployées dans le contexte du discours sur la crise de l'école, comme solutions à celle-ci. Les *charter schools* sont des écoles publiques gérées de manière privée dont le fonctionnement diffère des modèles pédagogiques et managériaux traditionnels. Ce fonctionnement est autorisé sur la base d'une charte (*charter*) listant un certain nombre d'engagements pris auprès de l'administration scolaire. Elles sont développées au début des années 1990 d'abord dans le Minnesota puis dans d'autres États avec le soutien de l'AFT. Shanker, en particulier, soutient l'idée des *charter schools* dès la fin des années 1980 comme des écoles décentralisées qui donneraient davantage de pouvoir et d'autonomie aux enseignant·es par rapport aux administrateur·ices. Si les législations diffèrent localement, la majorité des programmes de *charter-school* proposent des partenariats public-privés changeant les règles managériales habituellement en place dans les écoles publiques. L'administration démocrate Clinton soutient le développement des *charter schools* et promulgue une loi en 1994 permettant le déploiement à l'échelle nationale, tout en laissant les États souverains pour l'application locale de celle-ci. La première loi autorisant les *charter schools* à l'échelle de l'Illinois, et donc à Chicago, est adoptée en 1994 et en 1998 pour l'Oklahoma. À ce stade, les *charter schools* ne peuvent ouvrir qu'à condition d'obtenir l'aval du *school board* et les ouvertures se font donc au cas par cas. Néanmoins, leur évolution est rapide : entre 1991 et 1999 plus de 36 États ont autorisé les *charter schools*, et on en dénombre 1500 en 1999 à travers le pays, soit le double par rapport à 1997⁵⁹¹.

Le développement des *charter schools* est indissociable de la question de la ségrégation scolaire, comme l'affirme notamment Todd-Breland⁵⁹². La crise de l'école est avant tout montrée comme celle des écoles de centre-ville fréquentées par les populations minorisées racialement qui sont considérées comme *at-risk* et sur lesquelles se concentrent donc les programmes de réformes. Les mobilisations pour la réforme de l'éducation font donc converger des organisations luttant pour la justice raciale. En continuité des dynamiques à l'œuvre au moment de la déségrégation scolaire (voir Chapitre 2), leurs objectifs sont parfois dissonants par rapport à ceux des organisations syndicales enseignantes. C'est l'histoire longue des mobilisations autour de

⁵⁹⁰ FABRICANT Michael et FINE Michelle, *Charter Schools and the Corporate Makeover of Public Education: What's at Stake?*, New York, Teachers College Press, 2012.

⁵⁹¹ US DEPARTMENT OF EDUCATION, *Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000*, National Center for Education Statistics, 2003.

⁵⁹² Voir Chapitre 6 de TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black Politics and Education Reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*

l'éducation comme enjeu d'égalité raciale qui explique que les programmes de libéralisation de l'enseignement et les *charter schools* récoltent des voix parmi certain·es réformateur·ices noir·es, à mesure qu'elles et ils sont mis à distance des instances de gouvernance de l'école comme les *local-school boards* (LSC) (voir section précédente). Comme l'explique Todd-Breland, les différents programmes de libéralisation viennent répondre aux insatisfactions de la communauté noire vis-à-vis de l'éducation publique ;

“Vouchers, “school choice,” Effective Schools, and magnet and charter schools all represent the many different paths Black education reformers explored as they questioned the liberatory capacity of traditionally administered public institutions⁵⁹³.

Cela ne signifie pas qu'il y a une convergence complète entre les organisations patronales et conservatrices blanches et les organisations communautaires noires. Cela signifie cependant que localement à Chicago, des *charter schools* sont développées avec pour objectif de proposer une éducation reprenant les modèles de l'éducation autonome noire, et sont dirigées par des administrateur·ices et enseignant·es noir·es⁵⁹⁴.

Si les *charter schools* sont soutenues un temps par les syndicats, d'abord par l'AFT puis par la NEA, dès 1996, leur mise en place révèle rapidement la contradiction des projets imaginés par les syndicats d'une part et par le patronat d'autre part. Le patronat, allié aux Républicains, pousse notamment à la création d'école où la syndicalisation est interdite. En somme, les *charter schools* telles qu'imaginées par le patronat diminuent le pouvoir des organisations enseignantes sur les écoles.

2.4. La victoire d'un modèle syndical confronté à l'échec de la fusion

Alors qu'au milieu des années 1990, l'AFT prépare la succession de son président Albert Shanker, en phase terminale d'un cancer, la direction de la NEA accélère son positionnement pro-réforme. En 1987, elle avait rejoint le Consortium for Educational Change avec l'AFT et en 1995 elle soutient la fondation du Teacher Union Reform Network (TURN) un réseau de syndicalistes promouvant l'implication des syndicats dans la réforme et la co-production de politique publique⁵⁹⁵. Ce réseau réunit principalement des syndicats locaux du Nord, comme Rochester (NY), Los Angeles (CA) ou Colombus (Ohio). Son directeur, Adam Urbanski, explique que le

⁵⁹³ *Ibid.* p. 233.

⁵⁹⁴ *Ibid.* p. 240.

⁵⁹⁵ BASTIAN Ann, « Teachers Unions on the Brink: The Merger That Wasn't and the Future of Educational Reform », *New Labor Forum*, n° 3, 1998, p. 25-32.

tournant vers la réforme change le rôle des organisations enseignantes. Dans le *Los Angeles Time* en 1999 il déclare “In the past, being a union boss was like being a defense attorney. If you molested kids or were incompetent, my job was to get you off the hook. That’s not flying anymore⁵⁹⁶”. Ce propos, volontairement provocateur, renvoie à l’alignement d’un certain nombre de syndicats locaux et de la direction de l’AFT sur l’idée d’un amoindrissement de la sécurité d’emploi au nom de la « qualité » enseignante et les politiques d’*accountability*. Cette tendance se retrouve plus tard dans la NEA, par exemple lorsque, lors de la convention annuelle (RA) de 1996, les délégué·es changent leur position historique en se prononçant favorablement sur les tests standardisés et les *charter schools*. En dépit de cet infléchissement, la NEA continue de faire l’objet d’attaques importantes comme étant l’organisation empêchant la réforme scolaire, particulièrement du côté de l’AFT et du camp conservateur. Par exemple, en 1996, Bob Dole, candidat à la présidentielle du Parti républicain explique :

I say this not to the teachers, but to their unions . . . if education were a war, you would be losing it. If it were a business, you would be driving it into bankruptcy. If it were a patient, it would be dying. And to the teachers unions I say, when I am president, I will disregard your political power, for the sake of the parents, the children, the schools and the nation⁵⁹⁷.

Dans ce contexte de virage à droite de la politique électorale, du développement des stratégies d’évitement syndical et de discours sur la crise de l’école, l’organisation commande un enquête auprès d’un consultant extérieur pour remédier à sa réputation. Le Kamber Group produit en 1997 un compte-rendu catastrophiste intitulé *An Institution At Risk* montrant que la NEA est en danger à la fois auprès de ses délégué·es et du public⁵⁹⁸. Le rapport propose une stratégie sur plusieurs mois qui mêle changements de fonds et de communication. À la suite du rapport, et suivant ses prescriptions, l’organisation accélère l’adoption d’une stratégie similaire à celle qui avait été prise par Shanker dix ans plus tôt. Dans son discours « La Nouvelle NEA » (*The New NEA*) prononcé au National Press Club à Washington D.C. le 5 février 1997, Bob Chase présente le tournant stratégique que doit prendre l’organisation. Le sous-titre de son discours, « Ce n’est pas la NEA de votre mère » (*It’s not your mother’s NEA*) assume une rupture (réelle ou non) avec le modèle syndical adopté dans les années 1960 :

When we reinvented our association in the 1960s, we modeled it after the traditional industrial unions. Likewise, we accepted the industrial premise: Namely, that labor and

⁵⁹⁶ LEE CONVIN Richard, « Unions: Some Take Lead in School Reform », *Los Angeles Time*, 06/05/1999.

⁵⁹⁷ « Dole’s Speech Alienates Teacher Unions », *Chicago Tribune*, 08/1996.

⁵⁹⁸ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 3073, “An Institution at Risk”, Kamber Group, 1997.

management have distinct, conflicting roles and interests... that we are destined to clash ... That the union-management relationship is inherently adversarial⁵⁹⁹.

Fidèle aux propositions faites par le *Kamber Group*, Bob Chase rejette le modèle conflictuel au nom de son association au monde ouvrier et propose une conception du syndicalisme enseignant fondée sur la professionnalité et la collaboration : finalement, de revenir à ce qui faisait la spécificité de la NEA jusqu'au milieu des années 1960. Pour convaincre les dirigeant·es locaux de cette ligne, Chase organise en mai 1998 une excursion avec 28 délégué·es de la NEA dans une usine automobile Saturn dans le Tennessee pour montrer les bienfaits de la collaboration managériale⁶⁰⁰, en l'occurrence, entre Saturn et le UAW⁶⁰¹. Si j'ai vu que des initiatives avaient déjà été mises en route avant 1996 et que le tournant pris par la NEA n'est pas vraiment la rupture qu'elle annonce être, mais relève plutôt d'un effort de communication, il n'en reste pas moins que la stratégie présentée par Bob Chase n'est pas entièrement hégémonique au niveau de la base de la NEA. En témoignent, par exemple, les lettres ouvertes adressées par des délégués du Wisconsin ou de Los Angeles qui s'opposent au programme du « nouveau syndicalisme⁶⁰² » à la suite de ce discours.

Le rapprochement idéologique des deux organisations est cependant entravé par un point important : l'affiliation de l'AFT à l'AFL-CIO. C'est le point majeur expliquant l'échec de la fusion avec l'AFT, défendue par Chase et qui est portée au vote de l'assemblée des délégués de la NEA à New Orleans début juillet 1998. Cette fusion mobilise de nombreuses ressources du côté des deux organisations pour préparer les délégué·es et les membres de base à celle-ci : des brochures, des réunions, des enquêtes une série de communiqués sont produits par l'AFT et la NEA pour convaincre les membres de bases du bien-fondé de la fusion. Ces efforts parviennent à obtenir l'accord d'une écrasante majorité auprès de l'AFT mais échouent à obtenir les $\frac{2}{3}$ nécessaire lors du vote de la RA de la NEA en 1998 puisque la proposition ne récolte que 56% de voix favorables⁶⁰³. Parmi les questionnaires distribués en interne par la direction de l'organisation pour comprendre les raisons du vote « non » à la tentative de fusion avec l'AFT, le refus de l'affiliation

⁵⁹⁹ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 254. "The New NEA: Reinventing Teachers Unions for a New Era.", Bob Chase, 1997.

⁶⁰⁰ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 1310. Robert Worth, *The Washington Monthly*, 1998

⁶⁰¹ La cogestion est d'ailleurs abandonnée quelques mois suivants la visite, du fait de la dégradation des conditions de travail des ouvrier·es.

⁶⁰² « Teacher Unionism », *Rethinking Schools*, 1997, en ligne, consulté le 1^{er} juin 2024.

⁶⁰³ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 1310. "1998 Delegate Survey regarding the Principles of Unity and merger with the AFT Executive Summary" produit par NEA Research, 1998.

à l'AFL-CIO est la raison majeure. 52% des délégué·es interrogé·es indiquent avoir rejeté l'affiliation en raison de son potentiel impact sur l'image de l'organisation comme une atteinte au prestige associé à la profession enseignante⁶⁰⁴ en la faisant rejoindre des "non-professionnels"⁶⁰⁵. De nouveau, l'affiliation au mouvement ouvrier est perçue par les membres de la NEA comme un déclassement, aux antipodes des intérêts de la profession. Bien que les deux organisations aient largement rapproché leurs conceptions de l'organisation collective, d'abord du côté du syndicalisme d'industrie puis de la professionnalité, la fusion échoue en partie en raison de la perception des représentant·es de la NEA d'une différence fondamentale de classe sociale, en lien avec l'affiliation avec l'AFL-CIO.

Quand bien même le tournant vers la coproduction de politique publique et la cogestion change la nature de la fonction syndicale telle que prise en charge par l'AFT, l'affiliation à la fédération, et donc au mouvement ouvrier, aussi transformé soit-il, suffit à faire échouer en partie la fusion. L'Oklahoma et l'Illinois font partie des États où les *delegates* sont les plus divisé·es sur la question de la fusion au moment du vote (c'est-à-dire, avec environ 50% pour et contre)⁶⁰⁶. Pourtant, les directions syndicales de l'OEA et de l'AFT affichent publiquement leur soutien à la fusion en amont du vote⁶⁰⁷ ; et il s'agit donc d'une réticence au niveau des délégué·es. On peut expliquer cet aspect par le fait que dans ces États, la différence sociologique entre les membres de l'AFT et de la NEA est la plus sensible. L'AFT est présente dans les grandes villes (Chicago et Oklahoma-City) tandis que la NEA représente les enseignant·es des espaces ruraux, des banlieues des petites villes. La sociologie de ces enseignant·es, leurs conditions de travail et leur conception du métier produit des rapports différenciés à la professionnalité et au syndicalisme, rendant difficile la fusion. Les espaces où la fusion est perçue de manière la plus favorable sont ceux où les organisations ont peu de différence sociologiques et idéologiques comme dans le Minnesota, et où les syndicats continuent à procéder à des *raids* à travers les années 1990, comme dans les grandes villes de Californie. L'échec de la fusion à l'échelle nationale n'empêche pas que certaines organisations fusionnent comme dans le Minnesota en 1998⁶⁰⁸ ou en Floride en 2000⁶⁰⁹.

⁶⁰⁴ *Ibid.*

⁶⁰⁵ *Ibid.* D'autres commentateurs contemporains à la fusion privilégient la question des fonctionnements différents de l'AFT et de la NEA en termes de démocratie interne au syndicat. Il s'agit d'une raison certes importante dans les questionnaires, mais proportionnellement moins que celle de l'affiliation à l'AFL-CIO.

⁶⁰⁶ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 4620, Rapport "RA Delegate Vote Count as of March 1998", s.d.

⁶⁰⁷ KILLACKY Jim, « Teachers' Unions Moving Toward Merger », *The Daily Oklahoman*, 08/02/1998, p. 9.

⁶⁰⁸ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 4624, Voir les différents pamphlets et documents distribués par la direction vers les *locals* dans le cadre de la campagne pour la fusion.

⁶⁰⁹ KOPPICH Julia E., « A Tale of Two Approaches-The AFT, the NEA, and NCLB », *op. cit.*, 2005, p. 137-155.

Cette sous-partie a montré que dans les années 1980-1990, le syndicalisme enseignant se détournait progressivement des répertoires d'actions d'interruption du travail au profit des stratégies de collaboration, notamment sous l'impulsion de l'AFT. Si certains syndicats locaux comme CTU à Chicago ou l'AFT à Oklahoma City ont résisté un temps à ce tournant, leurs actions ont été freinées par des contextes économiques difficiles, le peu de soutien du Parti démocrate et des restrictions légales, comme l'interdiction du droit de grève en Oklahoma. À mesure que les réformes éducatives libérales se sont imposées, les syndicats se sont intégrés à la production de politiques publiques, au prix d'un affaiblissement de leur pouvoir. La tentative de fusion entre la NEA et l'AFT en 1998 échoue, révélant des clivages persistants autour de la professionnalité, de l'appartenance au mouvement ouvrier et des différences sociologiques entre leurs bases respectives.

3. La qualification à l'épreuve de la libéralisation

Le tournant conservateur des années 1980 voit émerger un pouvoir croissant des organisations patronales qui s'engouffrent dans les failles du champ des relations professionnelles et du champ éducatif. La direction de l'AFT enclenche une transformation de ses répertoires d'actions pour adopter un répertoire de co-production de politique publique et d'expertise comme réponse à ce contexte. À cet égard, ce phénomène se rapproche de celui observé par le politiste et socio-historien Pierre Rouxel dans son article portant sur la stratégie de l'expertise mise en place par la CGT dans le secteur privé, dans les années 2000⁶¹⁰. Même si son étude porte sur un cas distant, secteur privé et français, qui implique donc d'autres cadres de relations professionnelles, il met au jour un phénomène similaire : celui d'une fonction syndicale en mutation, qui s'institutionnalise et qui change lentement ses répertoires d'actions pour abandonner partiellement ceux considérés comme « conflictuels ».

La situation est similaire pour le syndicalisme enseignant. Si la stratégie de l'AFT n'est pas immédiatement suivie par la NEA, cette dernière finit néanmoins par s'aligner sur le bien-fondé de l'expertise. Or, le choix de l'expertise, s'il renforce la légitimité des syndicats dans l'espace des relations professionnelles, se fait au détriment de ce que Luc Boltanski et Eve Chiapello nomme la « critique sociale⁶¹¹ » qui avait façonné en partie l'identité du syndicalisme enseignant dans les années 1960. En effet, alors que les organisations enseignantes multipliaient les grèves pour obtenir des contrats et le droit à la représentation collective, elles situaient leur action contre les structures du droit du travail excluant les fonctionnaires du Wagner Act et visaient, par leur action à les transformer. Par exemple, comme mentionné au chapitre 2, à New York, les grèves de 1960 et 1962 s'opposaient aux dispositions locales du Condon-Wadlin Act et ont participé à son amendement. Dans les années 1990 et 2000, les organisations enseignantes organisent des luttes moins offensives que défensives et le nombre d'enseignant·es en grève continue de baisser par rapport aux années 1970. Le travail syndical, localement et nationalement, se concentre sur la production d'expertise, de lobbying et d'influence de la politique électorale. Au niveau des réformes éducatives adoptées sur cette période, alors que les organisations enseignantes entendent défendre la qualification enseignante par le développement des certifications, de système de *peer-*

⁶¹⁰ ROUXEL Pierre, « La grève, l'expertise et le dialogue : l'action syndicale face aux mutations du pouvoir patronal », *Sociologie du travail*, n° 2, vol. 63, 2021, [<https://doi.org/10.4000/sdt.39115>].

⁶¹¹ BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Nouvelle éd., Paris, Gallimard, coll. « Collection Tel », 2011.

reviews et de standards via leur travail d'expertise pour les réformes éducatives, cette dernière sous-partie montre que c'est l'inverse qui se produit localement et nationalement : leur déqualification.

3.1. *No Child Left Behind* et l'ère de l'*accountability*

Nationalement, un tournant est pris avec la promulgation de la loi *No Child Left Behind* en 2001 qui obtient un soutien bipartisan au Congrès. Cette loi amende l'*Education and Secondary Act of Education* (ESAE) de 1965. Elle renforce le pouvoir du gouvernement fédéral dans l'éducation en lui donnant le pouvoir d'imposer des principes d'*accountability* dans chaque État et en mettant en place des standards nationaux auxquelles doivent se conformer les États⁶¹². Par exemple, elle change les modes d'attribution des fonds éducatifs en requérant que les écoles touchant des fonds fédéraux évaluent les performances de leurs étudiant·es sur la base de tests standardisés et prévoit une série de mesures que l'État doit prendre si des écoles échouent à atteindre les standards plusieurs années de suite⁶¹³. L'implication fédérale dans l'éducation est peu consensuelle auprès des Républicain·es dont la priorité éducative est, comme du temps de Reagan, le développement du choix scolaire et de l'éducation privée *via* les *vouchers*. Comme pendant *A Nation At Risk*, le Parti républicain saisit néanmoins l'opportunité pour faire avancer son agenda en matière d'éducation : la libéralisation et l'affaiblissement de la sécurité d'emploi des enseignant·es. Initialement prévues dans la loi, les *vouchers* sont finalement remplacés par des mesures favorisant le développement des *charter schools*, notamment pour le cas d'écoles ne parvenant pas à atteindre les standards éducatifs. Cette concession est permise par les Démocrates qui négocient également une augmentation relative des fonds fédéraux pour l'éducation – deux mesures poussées par les organisations enseignantes⁶¹⁴. La NEA et l'AFT participent à la fabrication de cette loi en tant qu'expertes de l'éducation, via le travail fait par les lobbyistes et par leurs unités de recherche⁶¹⁵. Tout l'appareil législatif affairé au projet de NCLB, des législateur·ices en passant par leurs équipes, s'articule au travail d'expertise fait par les syndicats. Comme en témoignent les équipes de juristes, interrogé·es sur le rôle de la NEA et de l'AFT : “We rely on the influence of these people [the unions] not so much because they have money and power, but because we're not the experts (...) They have a lot of knowledge about what's going on out there⁶¹⁶.” Quoique les deux organisations travaillent de pair avec les législateurs, elles ne parviennent pas à obtenir autant de concessions qu'espéré, de

⁶¹² *No Child Left Behind Act of 2001*, Pub.L. 107–110, 115 Stat. 1425 (2002).

⁶¹³ *Ibid.*

⁶¹⁴ BLAIR Julie, « Unions' Positions Unheeded On ESEA », *Education Week*, 06/11/2002.

⁶¹⁵ *Ibid.*

⁶¹⁶ *Ibid.*

sorte que le projet de loi est distant de leurs objectifs. Par conséquent, ni l'une ni l'autre ne soutient officiellement le passage de la loi au moment de son adoption finale. Dès 2003, la NEA qui restait la plus critique vis-à-vis des tests standardisés par rapport à l'AFT, renforce sa condamnation de NCLB et lance une action juridique contre la loi en visant les problèmes qu'elle engendrerait au niveau local du fait du manque de financement fédéral qu'elle prévoit⁶¹⁷.

L'esprit des mesures soutenues par les syndicats dans les années 1980 et 1990 se retrouve dans *No Child Left Behind*. Sur le plan idéologique, on retrouve de nombreux points communs avec les initiatives locales comme celles mises en place à Chicago depuis les années 1990⁶¹⁸ ou celles du réseau TURN (*Teacher Union Reform Network*). Ces réformes rendent centrale la qualité de l'enseignement dans la performance scolaire étudiante, affirment la mesurabilité de celle-ci, et le bien-fondé de la valorisation monétaire sur la base de la performance plutôt que de l'ancienneté. Or, on l'a vu, l'ancienneté est une revendication historique fondamentale de l'AFT pour les questions de rémunération. Les réformes introduisent donc de fait des logiques marchandes propres aux entreprises privées dans le champ éducatif en promettant une reconnaissance supérieure aux enseignant·es méritant·es dont le travail est reconnu comme de qualité et une indépendance supplémentaire du fait de la qualité de leur travail.

Comment la libéralisation à l'œuvre dans ces réformes crée-t-elle de la déqualification ? La déqualification est un processus qui peut s'observer à plusieurs échelles et que la recherche en sciences sociales a observé comme résultat croisé de plusieurs phénomènes comme par exemple, la précarisation de l'emploi et de ses statuts⁶¹⁹, la division genrée du travail, le changement des tâches⁶²⁰ etc. Dans le développement suivant, on s'intéresse particulièrement à un facteur de la déqualification enseignante produite par les réformes : la précarisation des statuts d'emploi enseignant.

⁶¹⁷ « NEA, 3 states sue over No Child Left Behind », *NBC News*, 20/04/2005.

⁶¹⁸ LIPMAN Pauline, *High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, New York, Routledge, coll. « The critical social thought series », 2004.

⁶¹⁹ Voir sur ce sujet l'article de Lucas Tranchant : TRANCHANT Lucas, « L'interim de masse comme vecteur de disqualification professionnelle. Le cas des emplois ouvriers de la logistique », *Travail et emploi*, n° 3, vol. 155156, 2018, p. 115-140, [<https://doi.org/10.4000/travailemploi.8667>].

⁶²⁰ Les travaux d'Harry Braverman sont centraux dans la littérature portant sur la déqualification. Pour celui-ci, la principale manière par laquelle la déqualification du travail peut être étudiée est par l'étude des tâches. Il inscrit cette déqualification dans une tendance du système capitaliste. Voir BRAVERMAN Harry, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth*, New York, Monthly Review Press., New York University Press, 1998.

3.2. Un amoindrissement du statut d'emploi

On l'a vu, la peur du déclassement, logée dans l'ambiguïté de classe qui travaillent les enseignant·es et leur organisation collective, s'inscrit dans la longue histoire de la défense de la professionnalité enseignante. Elle est aussi centrale dans les revendications portées par les organisations enseignantes aux échelles locales et nationales, lorsqu'elles participent au travail de réforme engagé par les pouvoirs publics. L'AFT et la NEA espèrent défendre l'enseignement comme une profession qualifiée, au statut social et économique élevé. Pourtant, en dépit de l'expertise apportée par les syndicats dans l'ingénierie des réformes citées précédemment, celles-ci n'ont pas abouti à l'amélioration du statut d'emploi et de la professionnalité enseignante mais les ont détériorées.

La libéralisation de l'école publique couplée aux crises économiques a amené un certain nombre d'États à modifier les conditions qui faisaient un des attraits du statut enseignant : le *tenure*. Le *tenure* est non seulement un gage de sécurité d'emploi mais aussi de professionnalité, puisqu'en étant délivré, il sanctifie la qualification de l'enseignant·e à occuper son poste. C'était en partie vers la reconnaissance du *tenure* qu'un certain nombre de répertoires d'actions étaient dirigés. Or, les réformes, en mettant l'accent sur *l'accountability* de la profession ont mené simultanément à un durcissement des conditions d'obtention du *tenure* et à un affaiblissement des protections offertes par celui-ci au niveau d'une vingtaine d'États, notamment dans le Sud. Par exemple, dans l'Oklahoma, le *Teacher Due Process Act* de 1990 introduit une série de raisons permettant à un district scolaire de licencier un·e enseignant·e, parmi lequel on retrouve le critère d'inefficacité (« instructional ineffectiveness») et de performance enseignante non-satisfaisante (« unsatisfactory teaching performance») et ce en dépit du *tenure*⁶²¹, c'est-à-dire de la protection contre le licenciement obtenu par l'ancienneté. Il s'agit de deux recommandations faites par la *Task Force* qui souhaitait d'ailleurs abolir tout bonnement le *tenure* pour faciliter le licenciement des enseignant·es.

Le projet de loi est soutenu par les organisations syndicales locales comme permettant d'offrir un cadre légal pour protéger les enseignant·es. Cependant, la formulation des critères introduits par ces lois est suffisamment floue pour que les administrations scolaires jouissent d'une large discrétion, à la fois dans la définition de qui constitue l'efficacité enseignante et/ou une performance satisfaisante et dans leurs décisions de licenciement. Par ailleurs, la durée pendant laquelle un·e enseignant·e doit enseigner avant d'obtenir un *tenure* est allongée dans l'Oklahoma et

⁶²¹ 70 OK Stat § 6-101.22 (2023)

le *tenure* est conditionné à une performance, de nouveau mesurée par les administrations. Cela s'inscrit dans une tendance plus globale à attribuer le *tenure* non plus à l'ancienneté mais à partir des objectifs de performance, qui s'accroissent dans les États du Sud et de l'Ouest depuis les années 1990⁶²².

Un corollaire supplémentaire du développement de ces outils de mesure de la performance enseignante est la fermeture des écoles jugées sous-performantes plusieurs années de suite selon les indicateurs de performance, prévue par la loi *No Child Left Behind* (NCLB)⁶²³. La comparaison régionale de mon enquête entre Chicago et l'Oklahoma, met au jour le fait que cette clause n'impacte pas que les territoires du Sud dominés par les Républicain·es, mais aussi les zones urbaines majoritairement démocrates.

De fait, la loi NCLB ouvre la porte à une série de fermetures d'école du quartier Sud de Chicago, le plus pauvre de la ville, pendant le mandat des maires démocrates Richard M. Daley (1989-2011) puis Rahm Emanuel (2011-2019), témoignant du rôle des Démocrates dans la libéralisation de l'éducation publique. Les écoles publiques considérées comme défaillantes sont fermées pour laisser la place à des *charter schools*⁶²⁴. Ce projet, nommé Ren2010, impacte également les statuts des enseignant·es puisqu'elle aboutit à un licenciement des enseignant·es travaillant dans l'école d'une part, et d'autre part, parce que les *charter schools* qui remplacent ces écoles offrent des contrats avec des statuts d'emplois bien plus précaires. Certaines écoles ne proposent pas de *tenure* et interdisent la syndicalisation, affaiblissant ainsi le pouvoir du syndicat local, CTU. Ces fermetures d'écoles sont dénoncées par une large partie des organisations communautaires comme le fruit d'une politique racialement motivée qui sanctionne en réalité les quartiers les plus pauvres de la ville concentrant la population Africaine-Américaine la plus importante⁶²⁵. CTU condamne ces fermetures et l'ouverture de *charters* comme dénotant un agenda tourné vers la privatisation de l'école à moyen terme⁶²⁶. Si certaines voix se font entendre en faveur des *charter schools*, celles-ci proviennent principalement des organisations patronales qui subventionnent largement leur déploiement, avec un objectif de 50 millions de dollars de subvention affiché en 2005⁶²⁷. Ren2010, en plus d'impacter particulièrement les quartiers noirs, participe à transformer la sociologie du

⁶²² JENNIFER THOMSEN, *Teacher Tenure, Trends in State Laws*, Education Commission of the States, 2014.

⁶²³ Sur les difficultés légales à appliquer la loi NCLB vis-à-vis des lois de tenure voir : MCNEAL Laura, « Teacher Unions and No Child Left behind Reconstitution: The Calm before the Storm », *Journal of School Leadership*, n° 6, vol. 22, 2012, p. 1109-1129, [https://doi.org/10.1177/105268461202200604].

⁶²⁴ LIPMAN Pauline, *The New Political Economy of Urban Education*, op. cit.

⁶²⁵ LIPMAN Pauline, « Making Sense of Renaissance 2010 School Policy in Chicago: Race, Class, and the Cultural Politics of Neoliberal Urban Restructuring », *Great Cities Institute*, 2009.

⁶²⁶ Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU Collection Box 5, *Chicago Union Teacher*, February/March 2010, p. 5.

⁶²⁷ EDITORIALS, « Loving schools to death », *Chicago Tribune*, 03/2005, p. 1.

corps enseignant. Sur la période la mise en place de la réforme, le pourcentage d'enseignant·es noir·es à Chicago diminue de 10% sur la période 2002-2015⁶²⁸. CTU dénonce cette diminution comme le résultat des fermetures des écoles menées dans le cadre de Ren2010.

Dans l'Oklahoma, la période est également marquée par des fermetures d'écoles. Sur la période 1990-2020, l'État ferme 182 écoles soit une baisse d'environ 9,6%, alors que les effectifs augmentent de 10,77%⁶²⁹.

3.3. Une rémunération de professionnel·les ?

On l'a vu, la reconnaissance de l'enseignement comme profession qualifiée est indissociable des enjeux de rémunération qui sont cruciaux à l'établissement d'un statut social élevé. Les réformes éducatives ont abouti à une élévation du niveau académique exigé à l'entrée du métier et une augmentation du salaire moyen annuel pour accompagner celle-ci. Néanmoins, cette augmentation n'a pas été suffisante pour endiguer la déprofessionnalisation enseignante. Si l'on compare l'évolution salariale des enseignant·es à celle des autres métiers à diplôme équivalent, on constate que l'augmentation amenée par les réformes ne change pas la sous-rémunération des enseignant·es. Au contraire, ce décrochage s'intensifie après 1995⁶³⁰. Ce différentiel produit une déqualification du métier, puisqu'il dévalue le diplôme en pédagogie ou science de l'éducation. À l'échelle nationale tandis que les enseignant·es gagnaient environ 5,5% moins que les travailleur·euses à niveau de diplôme équivalent en 1980, cet écart est passé à 17% en 2015⁶³¹. De plus, ce décrochage est un facteur important de la moindre attractivité du métier enseignant qui mène à une crise de la vocation et donc, une pénurie d'enseignant·es à partir de 2005. Ce phénomène est particulièrement important dans certaines régions, notamment dans le Sud. À titre d'exemple, ce différentiel est de 35% dans l'Oklahoma en 2015⁶³². Si la faible rémunération des enseignant·es n'est pas nouvelle dans l'Oklahoma, elle s'aggrave sur la période 1985-2017 puisque

⁶²⁸ DE LA TORRE Marissa, ALLENSWORTH Elaine M., JAGESIC Sanja, SEBASTIAN James, SALMONOWICZ Michael et MEYERS Coby, *Changes in Student Populations and Teacher Workforce in Low-Performing Chicago Schools Targeted for Reform*, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, coll. « Issues & Answers », 2012.

⁶²⁹ MCKEAN Kathleen, *Educational Reform in Oklahoma A Review of Major Legislation and Educational Performance since 1980*, Oklahoma Policy Institute, 2013.

⁶³⁰ ALLEGRETTO Sylvia, CORCORAN Sean et MISHEL Lawrence, « TEACHING PENALTY Teacher Pay Losing Ground », *Economic Policy Institute*, 2008.

⁶³¹ *Teachers Are Paid Almost 20 Percent Less Than Similar Professionals, Analysis Finds*, [<https://www.edweek.org/leadership/teachers-are-paid-almost-20-percent-less-than-similar-professionals-analysis-finds/2018/09>], consulté le 1 juin 2024.

⁶³² *Ibid.*

l'Oklahoma passe du 33^e rang de l'État⁶³³ rémunérant le mieux ses enseignant·es en 1985 au 49^e rang. Cette aggravation devient un facteur important dans la pénurie enseignante. Une de mes enquêtée·es, Cassy, a travaillé en tant qu'enseignante dans une école primaire publique à Oklahoma-City entre 2009 et 2018 et décrit ainsi sa trajectoire professionnelle en lien avec la rémunération :

It brought a lot of financial hardship to our family. My dad was obviously like, education is your only way out, in order to advance yourself you've gotta have a great education. So that was always number one, but I ran from it for a long time, because I knew this would be a sacrifice. Because our wage in Oklahoma is really low⁶³⁴.

Bien qu'elle décrive un attachement à l'éducation, transmis par son père, lié au rôle social de l'éducation et au prestige que représente l'accès à la profession du point de vue de la classe, elle ne devient enseignante que dans un second temps de sa vie pour des raisons économiques. La faible rémunération est un obstacle dans sa trajectoire professionnelle, considérée comme un sacrifice économique impactant sa famille.

La comparaison des matériaux qualitatifs, notamment les entretiens, permet de montrer que cette situation est particulièrement importante dans l'Oklahoma, puisqu'à Chicago, les salaires sont jugés dans l'ensemble satisfaisants par les enquêtée·es, ou en tout cas, pas assez faibles pour être jugés comme constituant un « sacrifice ». Le caractère décentralisé de l'éducation construit des pouvoirs d'achats enseignants plus ou moins importants selon les régions qui témoignent de contextes politiques et syndicaux plus ou moins favorables au service public. Si l'on compare l'aire urbaine de l'Oklahoma, Oklahoma-City, le salaire annuel moyen pour un·e enseignant·e du secondaire est de 58 490 dollars contre 84 960 dollars à Chicago⁶³⁵. Même en prenant en compte les différences de coût de la vie entre les deux villes, la situation économique des enseignant·es d'Oklahoma-City est bien plus dégradée que celles des enseignant·es de Chicago.

En lien avec la dégradation des salaires le recours à un second emploi par des enseignant·es est un autre marqueur du déclassement économique des enseignant·e, lié à la déqualification. À l'échelle nationale, environ 18% des enseignant·es travaillant à temps plein possèdent un emploi secondaire, soit dans le domaine éducatif soit en dehors⁶³⁶, contre 6% pour l'ensemble des

⁶³³ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 3121, "Report on Teacher Pay", s.d.

⁶³⁴ Entretien Cassy, Oklahoma-City, 13 avril 2022.

⁶³⁵ U.S. BUREAU OF LABOR STATISTICS, *Occupational Employment and Wage Statistics, May 2023: Postsecondary Teachers*, 2023. Disponible sur : [https://www.bls.gov/oes/2023/may/oes252031.htm#\(2\)](https://www.bls.gov/oes/2023/may/oes252031.htm#(2)) (consulté le [01/06/2024]).

⁶³⁶ NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *The Condition of Education 2021*, U.S. Department of Education, 2021. Disponible sur : <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2021007> (consulté le [01/06/2023]).

travailleur·euses⁶³⁷. Ces chiffres varient significativement d'un État à l'autre, selon le niveau de rémunération des enseignant·es⁶³⁸. Dans l'Oklahoma, quasiment tou·tes les enseignant·es de mon enquête devaient ou ont dû avoir un emploi secondaire pour obtenir un salaire de subsistance (*living wage*) contrairement aux enquêté·es de Chicago. Si certain·es occupent ou occupaient des emplois secondaires au sein de leur établissement en tant que coach, ou au sein du syndicat, d'autre travaillent ou travaillaient dans la restauration, la vente ou encore sur les plateformes en ligne (Uber, Door Dash). Tess, qui enseignait de 2014 à 2018 à l'école primaire à temps plein, explique avoir gardé son emploi étudiant après être devenue enseignante :

M: Did you have a second job when you were a teacher?

Tess: I always had a second job. I waited tables on the weekends.

M: Oh... OK.... Hum, ever since you were... Was it like a job you had when you were a student that you kept when you became a teacher? Or is it? Something you...

Tess: No, I worked through college and then.... I made more money waiting tables than I made as a teacher, so I kept the second. I kept waiting tables to supplement my income⁶³⁹.

Ce second emploi est pris pour compléter le salaire touché dans le cadre de son emploi enseignant, jugé insuffisant comme le montre d'ailleurs le fait qu'il soit moins bien rémunéré que son emploi en tant que serveuse. Dans les entretiens menés dans l'Oklahoma, la contradiction entre le niveau de diplôme requis et la faible rémunération renforce souvent le discours sur le caractère sacrificiel de la profession enseignant·e. Dans le même temps, la faible rémunération produit une crise de la vocation qui s'aggrave dans la décennie 2010 et qui favorise une libéralisation des certifications.

3.4. Le paradoxe des certifications

La création de certifications professionnelles, poussées par les syndicats pour garantir la qualité de l'enseignement public, n'ont pas eu non plus les effets escomptés vis-à-vis de la reconnaissance de l'enseignement comme profession. Elles ont certes, un temps, clôturé l'accès au métier en limitant le nombre de personnes rejoignant le métier. Cependant, confrontées à la déqualification du métier enclenchée par les autres pans de ces réformes et à la libéralisation de l'école, leur fonction de clôture de la profession et de qualification professionnelle s'est amenuisée.

⁶³⁷ U.S. BUREAU OF LABOR STATISTICS, « 4.9 percent of workers held more than one job at the same time in 2017 », *The Economics Daily*, 2018. Disponible sur : <https://www.bls.gov/opub/ted/2018/4-point-9-percent-of-workers-held-more-than-one-job-at-the-same-time-in-2017.htm> (consulté le [01/06/2023]).

⁶³⁸ NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *The Condition of Education 2021*, U.S. Department of Education, 2021, op. cit.

⁶³⁹ Entretien Tess, Oklahoma-City, 15 avril 2022

En effet, la pénurie d'enseignant·es, dans un contexte où le système éducatif a été grandement libéralisé depuis la fin des années 1980, a mené les administrations scolaires à multiplier les types de certification qu'elles délivraient. Ces différents types de certification alternatives – d'urgence, temporaire *etc.* – ont des requis moindres que les certifications traditionnelles et favorisent des entrées rapides et facilitées dans la profession pour palier des besoins de personnel. Elles sont perçues négativement par les enseignant·es certifié·es. Elliott, enseignant du secondaire, condamne vivement les certifications d'urgence et temporaires sur le plan professionnel :

E: There was a reason why I like the certificate process, but I don't want to make it easier for people without training to become teachers who don't have certificates. We already have that process.

M: *And then there's the emergency certificate process.*

E: You don't have to have much... You don't really have to pass test, you do later on on the road, but they're already in the classroom... It's insane⁶⁴⁰.

Alors que la certification est montrée comme constituant un gage d'expérience et de professionnalité, les types de certifications comme celle d'urgence sont condamnée comme permettant à des personnes sans expérience d'obtenir des emplois en tant qu'enseignant·e. Amy, enseignante du primaire à Oklahoma-City depuis 2000, présente quant à elle les nouvelles formes de certifications comme une menace en termes de statut professionnel :

M: *So... you started to teach in 2000, hum.. do you think your working conditions have changed since then?*

Amy: Like, yes absolutely.

M: *What changed?*

Amy: Yes I have seen a shift of... One of the things that I see, that makes me sad is, I feel like our profession, and I like to call it a profession, and I'd like to be viewed as a professional and because of some of the laws that we have made in Oklahoma and we've made it where it's more like, well, that's your last resort ... You can't do anything else? Well, you can become a teacher. We call this an emergency certification so you can have any degree. "Go take a test and become a teacher". So they haven't taken any training on how to become a teacher or, you know... All of the coursework that I had to take in my undergrad and do my student teaching and learn how to from a master teacher, learn some of the tricks of the trade before you're actually set loose in a classroom... [They have] none of that. This happened for those people, and I think... That's sad because, you know, if we want to be viewed as professionals and I think that is a job that... Where you need specific training to really be prepared and and we've taken that away in our state, through the emergency certification or through other things too... I think socially, you know.... some shifts have happened where there's not as much respect for teachers, and I see that in even in our communities⁶⁴¹."

⁶⁴⁰ Entretien Elliott, Oklahoma-City, 5 avril 2022.

⁶⁴¹ Entretien Amy, Oklahoma-City, 14 avril 2022.

Ainsi, la multiplication des certifications, qui résulte des processus listés précédemment, a ainsi amoindri les effets de clôture du métier. *In fine*, additionné à la précarisation des statuts d'emplois et à la dégradation de la rémunération des enseignant·es, elle a participé à dégrader le statut symbolique et économique du métier enseignant – et donc fragilisé l'identification de l'enseignement comme profession, renforçant la pénurie enseignante qui nourrit une partie de ces processus.

3.5. La déqualification des tâches

En plus des disparités régionales citées précédemment, on observe nationalement une tendance à la déqualification en lien avec les réformes, à la fois du point de vue du salaire mais aussi des tâches attendues des enseignant·es. Les tâches liées à la préparation et au passage des tests standardisés introduites par NCLB empiètent sur les autres temps scolaires⁶⁴² et tâches menées par les enseignant·es. De surcroît, les tests dégradent l'autonomie au travail des enseignant·es, en contradiction avec les revendications d'une professionnalité enseignante. En effet, ces tests sont conçus et corrigés par des entreprises privées, ôtant le contrôle des enseignant·es sur les outils qui leur permettraient d'évaluer leurs élèves et donc d'assurer la qualité de leurs enseignements. Les tests sont vécus comme une manière d'ôter du contrôle des mains des enseignant·es plutôt que de leur en donner davantage, comme le décrit Tess :

So the tests are mandated, but we pay a testing company to produce these tests right? And those are the same companies that make the textbooks and the curriculum, and so it's really this kind of a shell game in a way because. You know, if the... if the company that's providing this curriculum and the textbooks. if they're really doing what they say they do when they're selling us this product, then we should be able to see that in student success outcomes on these tests, right? But it doesn't work that way⁶⁴³.

Les tests standardisés sont produits et évalués par des entreprises privées et imposés aux enseignant·es. Les enseignant·es surveillent le bon déroulé de ces tests, mais n'ont pas de contrôle sur leur contenu et ne peuvent pas se les approprier comme outil pédagogique leur permettant d'évaluer l'efficacité de leur méthode d'enseignement. Les tests sont des outils utilisés par les administrations scolaires pour évaluer leur efficacité professionnelle et réguler la main d'œuvre.

⁶⁴² La vertu pédagogique des tests standardisés ont fait l'objet de critiques importantes par les enseignant·es autant que par les chercheur·euses en sociologie de l'éducation et en sciences de l'éducation. Sur la manière dont ils participant à la reproduction des inégalités scolaires voir par exemple : GRODSKY Eric, WARREN John Robert et FELTS Erika, « Testing and Social Stratification in American Education », *Annual Review of Sociology*, n° 1, vol. 34, 2008, p. 385-404, [<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134711>].

⁶⁴³ Entretien, Tess, en ligne, 15/04/2021

Conclusion du chapitre

Ce chapitre s'est proposé d'étudier le renouveau syndical depuis 1980 jusqu'en 2012. Si la littérature sur le sujet de la libéralisation de l'éducation est dense et parle volontiers d'un tournant néolibéral, peu de sources s'intéressent au rôle joué par les organisations enseignantes dans ce tournant. Or, j'ai vu que l'AFT a participé à cet effort de libéralisation de l'éducation dès le milieu des années 1980, en participant aux réformes de l'éducation, suivie par la NEA. Si la fonction experte des organisations enseignantes n'est pas nouvelle à l'échelle de l'histoire longue de l'enseignement, elle s'est néanmoins intensifiée du fait de plusieurs facteurs. Un des facteurs est l'institutionnalisation des organisations enseignantes liée au développement d'un système de relations professionnelles centré sur la négociation collective. Un autre facteur est celui des crises économiques de la fin des années 1970 et le *backlash* conservateur des années 1980 qui ont renforcé le pouvoir du patronat dans le champ politique, des relations professionnelles et éducatif. Les réformes auxquelles ont participé les organisations enseignantes ont introduit un certain nombre de dispositions visant à garantir la professionnalité du métier, à un moment où celle-ci était mise en question comme les certifications, les standards (nationaux et locaux), la décentralisation, le choix scolaire via notamment les *charter schools*, la paie au mérite. Les différentes législations mises en place, localement et nationalement, ont fait l'objet de négociations intenses et ont reflété les équilibres politiques changeants entre Démocrates et Républicains, patronat et mouvement syndical. La comparaison permet de mettre en lumière le fait qu'une lecture partisane ou géographique (urbain contre rural) ne permet pas seule d'expliquer les effets de ces réformes. C'est avant tout en étudiant la manière dont ces législations ont été saisies par les différent·es acteur·ices politiques des questions éducatives et la manière dont elles s'inscrivent dans des phénomènes de longue durée qu'on peut en comprendre les effets sur les organisations enseignantes et sur la profession ; à savoir respectivement, leur affaiblissement et leur déqualification.

L'affaiblissement des syndicats est remis en question par la tenue de mobilisations enseignantes sur la décennie 2010-2020 qui font émerger un discours sur une revitalisation syndicale émanant des enseignant·es – et plus particulièrement de Chicago.

Chapitre 4 – Discours et pratiques de la revitalisation syndicale enseignante

Introduction

La question de la revitalisation syndicale enseignante s'inscrit dans un double mouvement de transformation des organisations syndicales et de redéfinition de leurs pratiques face des évolutions socio-économiques et politiques. Ce chapitre propose d'envisager la revitalisation syndicale non pas seulement comme un cadre d'analyse, mais comme un objet en soi, produit par des discours, des pratiques et une série d'acteur·ices aux intérêts divers. Cette démarche permet d'examiner comment la notion de revitalisation syndicale se constitue et circule entre différents espaces – académiques, militants et syndicaux – tout en influençant la manière dont les organisations enseignantes repensent leurs répertoires d'actions depuis les années 1990.

Ce chapitre entend confronter l'idée d'une revitalisation syndicale enseignante à une analyse historique et régionale, en s'appuyant sur des données quantitatives et qualitatives pour interroger la portée et les modalités de déploiement réelles des transformations à l'œuvre. En examinant la dynamique des mobilisations, les effets des discours sur la revitalisation et les contraintes structurelles imposées par les contextes institutionnels et législatifs, on verra que si la revitalisation syndicale enseignante se présente comme un phénomène national, elle reste fortement ancrée dans des territoires spécifiques.

Les matériaux mobilisés par ce chapitre illustrent l'heuristique de la démarche socio-historique de cette thèse. Il s'agit de croiser les entretiens semi-directifs menés avec différent·es acteur·ices du champ syndical et politique aux archives syndicales, mais aussi d'exploiter les matériaux ethnographiques récoltés lors de terrains à Chicago et dans l'Oklahoma. Enfin, ce chapitre propose d'analyser un certain nombre de sources secondaires comme des sources primaires, c'est-à-dire, un corpus d'ouvrages produits par des universitaires et/ou syndicalistes et traitant du « renouveau » syndical pour montrer la manière dont ce discours est produit et à quelles fins.

1. La revitalisation syndicale comme objet

Cette sous-partie explore la revitalisation syndicale enseignante non seulement comme phénomène observable, mais comme objet construit et circulant par le travail croisé des mondes militants et académiques. À partir d'un cas emblématique de mon terrain, celui de la conférence *Labor Notes* en 2024, je décris comment l'implication dans l'événement, via un rôle d'interprète, m'a permis d'accéder aux coulisses d'un espace structurant le récit d'un renouveau syndical. À travers des panels célébrant les campagnes victorieuses, la conférence produit et diffuse un imaginaire mobilisateur fondé sur l'espoir et la transmission de répertoires d'action. Cette immersion permet de mettre à distance une littérature académique et militante sur le renouveau syndical qui tend à naturaliser son existence. En replaçant cette littérature dans son contexte de production, où chercheur·euses, activistes et syndicalistes participent à la fabrication et la circulation d'un modèle à imiter, cette sous-partie interroge les effets concrets de cette porosité sur les pratiques syndicales. Enfin, l'approche socio-historique comparative permet de nuancer l'idée d'un renouveau généralisé, en soulignant sa construction discursive et sa portée régionale limitée, fortement contrainte par les contextes législatifs locaux.

1.1. Prise et déprise du terrain : de la revitalisation comme cadre à la revitalisation comme objet

Se demander ce que c'est de faire la science ou, plus précisément, s'efforcer de savoir ce que fait le savant, qu'il sache ou non ce qu'il fait, ce n'est pas seulement s'interroger sur l'efficacité et la rigueur formelle des théories et des méthodes disponibles, c'est interroger les méthodes et les théories dans leur mise en œuvre même pour déterminer ce qu'elles font aux objets et les objets qu'elles font⁶⁴⁴.

Cette section retrace l'expérience ethnographique lors de la conférence *Labor Notes*, en étudiant la « prise » par le terrain et plus spécifiquement par la dynamique collective de la revitalisation syndicale. Cette prise permet de révéler la force émotionnelle de la conférence comme dispositif et son effet de cadrage sur les participant·es qui émerge suite à la « déprise ». Le terrain devient ainsi un lieu privilégié pour observer la construction discursive et performative du renouveau syndical.

⁶⁴⁴ BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*, *op. cit.*, p. 24.

Alors que je planifiais mon dernier terrain à Chicago au printemps 2024 pour consulter des archives manquantes sur CTU et faire une ultime série d'entretiens, j'envisageais également de mener une observation ethnographique à la conférence de *Labor Notes*, que plusieurs des enquêté·es avaient désignée comme haut lieu de rencontre des syndicalistes enseignant·es. Ce média et *organizing project*, créé en 1978, édite différents supports (newsletter, ouvrages...) portant sur les pratiques syndicales à travers plusieurs industries. Il organise également des événements destinés aux syndicalistes souhaitant mettre en commun des savoirs et pratiques syndicales. C'est d'ailleurs *Labor Notes* qui a édité l'ouvrage *How to Jump Start Your Union*⁶⁴⁵, écrit par des membres de CTU à la suite de la grève de Chicago de 2012, pensé comme un manuel de revitalisation syndicale enseignant. La dédicace du livre est parlante à cet égard : "[This book is] Dedicated to Chicago's students, to the educators who are teaching them a better world is possible, and to the readers who will learn from CTU's example and go out to start their own fires⁶⁴⁶."

Souhaitant étaler les dépenses liées à mon terrain dans un contexte d'inflation économique, j'essaie de m'inscrire à l'évènement seulement 6 semaines avant le début de celui-ci. Malheureusement, et pour la première fois de son histoire, la conférence dépasse son seuil d'inscription avec 4 800 inscrit·es dès la fin des préventes et a fermé les guichets d'inscription. Une liste d'attente de milliers de participant·es, mise en place début avril, devient rapidement pleine elle aussi. À force de multiples courriels, je parviens à négocier mon inscription auprès du comité d'organisation en échange d'un travail d'interprétation, c'est-à-dire en m'engageant à assurer la traduction entre les syndicalistes anglophones et francophones⁶⁴⁷. En raison de mes compétences académiques, de ma connaissance des systèmes syndicaux français et états-uniens, et des principes de traduction acquis par l'agrégation d'anglais, je constitue la candidate parfaite pour ce travail.

Lors de la répartition des tâches d'interprétariat, on me donne la possibilité de m'inscrire auprès d'un groupe d'enseignant·es syndiqué·es à la FSU, qui me permettent d'assister aux tables-rondes et panels enseignants. Néanmoins, en raison du nombre limité d'interprètes engagé·es par la conférence, j'ai dû alterner entre différents groupes et accompagner d'autres syndicalistes cette fois affilié·es à une section Sud-Amazon. Si ces panels n'étaient pas au cœur de ce que je souhaitais observer, ils m'ont permis néanmoins de faire l'hypothèse d'invariants dans les sujets abordés à travers les secteurs. Dans les panels sur la logistique et Amazon où j'ai servi d'interprète, la question de la revitalisation syndicale était aussi présente que dans ceux animés par des organisations

⁶⁴⁵ BRADBURY Alexandra, BRENNER Mark, BROWN Jenny, SLAUGHTER Jane et WINSLOW Samantha, *How to jump-start your union*, *op. cit.*

⁶⁴⁶ *Ibid.*

⁶⁴⁷ Carnet de terrain, 4 avril 2024, Paris (France).

enseignantes et il en allait de même pour les enjeux liés aux *union busting*⁶⁴⁸. Pouvoir observer deux espaces différents qui coexistaient au sein de la conférence fut également heuristique puisqu'ils révélaient l'ampleur du *salting* (c'est-à-dire de la pratique de l'établissement) dans le secteur de la logistique⁶⁴⁹ qui était une pratique absente des panels éducatifs.

Si les modalités d'entrée sur le terrain s'éloignaient de mon projet de départ de total anonymat en me mettant dans une situation d'ethnographie participative, elle permettait néanmoins un accès privilégié auprès des organisateur·ices et offrait finalement une position féconde. Comme dans mes terrains dans l'Oklahoma et Chicago, je faisais le constat, au fur et à mesure du terrain, que la distance que j'envisageais d'adopter de prime abord pour éviter de me retrouver « mobilisée au service « d'intérêts non-partagés⁶⁵⁰ », était non seulement impossible à mettre en place, mais de plus, significativement limitante scientifiquement. Dans sa monographie sur la sorcellerie dans les bocages normands, l'ethnologue Jeanne Favret Saada explique comment la « prise » de l'ethnographe par son terrain est une première étape nécessaire pour la compréhension de l'objet qui l'intéressait :

Sur le terrain, en effet, l'ethnographe, lui-même engagé dans ce procès de parole, n'est qu'un parlant parmi d'autres. S'il s'avise ensuite de rédiger un mémoire scientifique sur les sorts, ce ne peut se faire qu'en revenant toujours sur cette situation d'énonciation et sur la manière dont il a été "pris" ; faisant, de ce mouvement de va-et-vient entre la "prise" initiale et sa "reprise" théorique, l'objet même de sa réflexion⁶⁵¹

À mon échelle, nettement plus minime que celle de Saada, je comprenais rapidement que, pour pouvoir observer comment circulaient les répertoires d'actions entre organisations enseignantes, comment se produisait le discours sur le renouveau syndical et surtout, ce qu'il produisait à son tour sur les individus puis sur les organisations, il fallait que je consente à être « prise » le temps de la conférence.

Cette prise fut facilitée par deux facteurs. D'une part, il s'agissait de mon cinquième terrain et j'avais déjà été familiarisée avec le discours sur le renouveau syndical via notamment les entretiens menés avec le personnel de CTU. D'autre part, les modalités matérielles de la conférence s'y prêtaient tout à fait. Celle-ci se déroulait sur trois jours dans un hôtel en bordure de l'aéroport de Chicago, commençait tôt le matin et finissait parfois tard le soir, puisque les conférences étaient

⁶⁴⁸ Carnet de terrain, 20 avril 2024, Chicago.

⁶⁴⁹ *Ibid.*

⁶⁵⁰ DEMAZIÈRE Didier, HORN François et ZUNE Marc, « Ethnographie de terrain et relation d'enquête. Observer les « communautés » de logiciels libres », *Sociologie*, n° 2, vol. 2, 2011, p. 165-183, [https://doi.org/10.3917/socio.022.0165].

⁶⁵¹ FAVRET-SAADA Jeanne, *Les Mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, coll. « Collection Folio », 1985. Cité depuis l'article : BARRELET Clara, « Sentiments de rater sur un terrain ethnographique : de la « prise » à la « reprise » », *SociologieS*, 2017, [https://doi.org/10.4000/sociologies.6135] ;

suivies d'événements festifs plus ou moins officiels qui pouvaient finir au milieu de la nuit. Parce que l'hôtel concentrait salles de conférence, bar, restaurant et chambres d'hôtel, était excentré du reste de la ville, et qu'une majorité de participant·es étaient étranger·es à la ville, la conférence fonctionnait finalement comme un dispositif à huis-clos.

Tout au long de la conférence, les chiffres records de la fréquentation et ceux de la liste d'attente sont répétés à maintes reprises que ce soit dans la plénière ou dans les ateliers auxquels j'assistais. Ces chiffres sont mobilisés comme preuve d'une revitalisation syndicale en marche, après des décennies de pause⁶⁵². Si les campagnes d'Amazon, de Starbucks et du secteur de l'automobile par UAW sont régulièrement citées, les enseignant·es sont aussi cit·es comme l'avant-garde de cette revitalisation, et particulièrement celles et ceux de Chicago ayant organisé la grève de 2012. Parce que *Labor Notes* a édité l'ouvrage racontant les méthodes adoptées par CORE, (Caucus of Rank-and-File), le *caucus* qui prend la tête de l'organisation en 2010 pour revitaliser CTU la grève enseignante de 2012 a été depuis simultanément construite comme catalyseur et comme exemple de revitalisation syndicale qu'il serait possible de suivre grâce aux traces écrites qu'elles et ils ont laissées. Autrement dit, l'édification de la grève enseignante de 2012 comme modèle de revitalisation est indissociable de la publication du « manuel » donnant les méthodes et discours à adopter pour reproduire son exemple.

De façon générale, à *Labor Notes*, les panels sont tournés vers la circulation de répertoires d'action. Les différent·es participant·es détaillent, étape par étape, les méthodes et discours adoptés dans leurs luttes syndicales en insistant sur ce qui a marché (« what worked ») plutôt que sur leurs échecs⁶⁵³. Les panels célèbrent des campagnes victorieuses qu'il s'agit de reproduire, avec des rappels réguliers sur les concessions obtenues, suivies d'applaudissement du public. Par son cérémonial, la conférence participe à faire exister la revitalisation syndicale, non seulement comme pratique mais aussi comme croyance. Quoique présente comme traductrice et ethnographe, je me suis retrouvée immergée graduellement dans la croyance d'une revitalisation syndicale en marche et qui se manifestait sous mes yeux. De la position de scientifique venue l'objectiver, j'étais prise par sa mystique et applaudissait à tout rompre la victoire des syndicats enseignants du Massachussetts⁶⁵⁴. Comme les habitants de Northampton, Massachussetts pris de lourds sanglots à l'écoute du sermon de George Whitefield (acolyte de Jonathan Edwards) leur promettant la possibilité de l'absolution divine en 1740⁶⁵⁵, je pleurais en entendant Shawn Fein, le président de

⁶⁵² Carnet de terrain, 19 avril 2024, Chicago.

⁶⁵³ Carnet de terrain, 20 avril 2024, Chicago.

⁶⁵⁴ *Ibid.*

⁶⁵⁵ EDWARDS Jonathan, *Works of Jonathan Edwards, Volume One*, Grand Rapids, Christian Classics Ethereal Library., 2011.

l'UAW promettre qu'on pouvait « gagner » contre le patronat lors de la clôture de la conférence⁶⁵⁶. Comme mentionné dans la partie réflexive de l'introduction, je n'ai pas été convertie au bien-fondé de l'action syndicale pendant le temps de la conférence. Mon positionnement précédant le terrain était celui d'une chercheuse qui, sans être engagée dans les intérêts spécifiques de ses enquêtés, était globalement sympathique à leur cause en raison de ses propres engagements tant syndicaux qu'idéologiques. Par conséquent, le dispositif de la conférence, qui visait à galvaniser les militant·es syndicaux par des expériences émotionnellement chargées et qui veillait à les engager individuellement et collectivement, opérait sur moi. D'un autre côté, l'analyse des carnets de terrain montre comment, pourtant sceptique sur l'ampleur de la revitalisation syndicale depuis la consultation des archives, j'ai été convaincue par la conférence que celle-ci était historiquement exceptionnelle :

Fin de la conférence je suis exténuée du monde partout et du bruit. J'ai quand même l'impression d'avoir assisté à un tournant dans l'histoire syndicale des US, preuve en est : j'ai même acheté un t-shirt pour montrer que j'étais là. Quand on quittait les lieux j'ai vu pleins de gens s'échanger leur contact et se faire des câlins (très américain), peut-être qu'ils tiennent un truc finalement⁶⁵⁷.

Paradoxalement, l'intensité de l'immersion dans l'épicentre de la fabrique de la revitalisation syndicale – la conférence de *Labor Notes* –, a facilité la déprise une fois sortie du terrain. Plus que lors de mes terrains dans l'Oklahoma et à Chicago, j'ai expérimenté la manière dont, en tant que chercheuse, je pouvais aisément m'intégrer dans l'entreprise de la revitalisation syndicale : un espace où se rencontraient *a priori* aisément, champs syndicaux et champs académiques et où, de surcroît, les chercheur·euses jouaient un rôle fondamental. Pourtant souvent mal à l'aise sur le terrain du fait de mon statut d'étrangère, de mon genre ou de mon âge, il m'a été possible d'objectiver mon aisance par le fait que, tout au long de la conférence, j'ai croisé mes pairs (d'autres chercheur·euses) dans les couloirs, les panels *etc.* Pour toutes ces raisons, j'ai pu prendre du recul sur une partie de la littérature secondaire que j'avais consultée jusqu'alors et la manière dont elle avait, un temps, cadré ma recherche.

Ainsi, cette section a montré comment, lors de la conférence *Labor Notes*, j'ai pu observer la manière dont les organisations enseignantes construisaient un récit du renouveau syndical et mobilisaient des répertoires d'actions inspirés de luttes passées et présentes érigées comme victorieuses. La conférence agit ainsi comme un espace de transmission et de mise en scène de la revitalisation, où les acteur·ices syndicaux échangent des stratégies, célèbrent leurs victoires et alimentent un imaginaire collectif autour du pouvoir du mouvement syndical

⁶⁵⁶ Carnet de terrain, 21 avril 2024, Chicago.

⁶⁵⁷ Carnet de terrain, 21 avril 2024, Chicago.

1.2. Une littérature du renouveau : ébauche d'analyse

The sight of tens of thousands of striking teachers and their allies marching through the streets of Chicago was a much-needed shot in the arm for a sagging labor movement (...) in perhaps the most impressive strike since the UPS walkout in 1997, Chicago's educators demonstrated that the strike is still labor's most powerful weapon⁶⁵⁸

Cette section propose une ébauche d'analyse d'une littérature hybride, à la fois militante et académique, qui participe à légitimer le renouveau syndical enseignant. À travers l'exemple du traitement de CTU par cette littérature, via le livre *How to Jump Start Your Union*, ceux de Jane McAlevey ou de Pauline Lipman, elle montre comment le *caucus* CORE est construit comme modèle exemplaire de revitalisation. Cette section, en constituant ces ouvrages comme un objet scientifique à part entière, interroge la manière dont ces publications influencent les pratiques syndicales et les productions scientifiques portant sur elles.

Dès les premières lignes de l'ouvrage *How to Jump Start Your Union* (ci-dessus), les éditeur·ices de *Labor Notes* fabriquent la grève de CTU de 2012 comme historique et font valoir leur programme en plaçant en pierre angulaire la grève, comme répertoire d'action suprême du mouvement syndical. Dans les entretiens menés dans l'enquête, les différent·es membres fondateur·ices et/ou clé de CORE (*Caucus of Rank-and-File*), le *caucus* de réforme à l'origine de la grève de 2012, font toutes le même récit : celui d'un mouvement politique né de luttes communes, celle de la fermeture d'écoles dans les quartiers Sud, mais aussi d'un groupe de lecture.

Comme mentionné dans l'introduction, la prépondérance des publications portant sur les mobilisations enseignantes contemporaines, à la croisée des espaces académiques et militants, syndicaux et politiques, avait un temps forgé l'idée d'une « revitalisation syndicale » enseignante en cours et mis en avant l'impératif politique et scientifique d'étudier ses causes. Cette littérature reprenait au fond, à son compte, une question longtemps débattue dans le champ du syndicalisme enseignant : *Why teachers organized*. Cette question fait référence au discours célèbre prononcé par Margaret Haley (voir Chapitre 1) durant une convention de la NEA et publié en 1904. Son titre, *Why teachers should organize*⁶⁵⁹, fut repris depuis comme titre d'un certain nombre de publications, comme l'ouvrage de Wayne Urban étudiant les fondements du syndicalisme enseignant à l'époque

⁶⁵⁸ BRADBURY Alexandra, BRENNER Mark, BROWN Jenny, SLAUGHTER Jane et WINSLOW Samantha, *How to Jump-Start Your Union*, *op. cit.*

⁶⁵⁹ HALEY Margaret A., « Why Teachers Should Organize », *op. cit.*, p. 215-222.

progressiste⁶⁶⁰. Parce qu'il existe une porosité des mondes académiques et syndicaux particulièrement sensible dans la production scientifique ou du moins « savante⁶⁶¹ » sur le syndicalisme enseignant, la recherche de causes répond tant à des enjeux scientifiques que des enjeux organisationnels et politiques. En outre, cette porosité produit de multiples effets qui ne se circonscrivent pas à fabriquer des cadres d'analyse orientés vers des objectifs programmatiques. Un effet particulier qui intéresse le cadre de cette recherche, est la manière dont cette porosité se configure et produit ou non des transformations concrètes du syndicalisme enseignant soit dans ses discours soit dans ses pratiques. Autrement dit, prendre la revitalisation non comme un cadre mais comme objet permet d'objectiver comment celle-ci se construit et selon quelles modalités sa circulation à travers les espaces académiques et syndicaux est opérée.

La littérature portant sur la revitalisation syndicale et ses méthodes est aussi ancienne que la formation syndicale (on reviendra plus en détail sur ce point dans la prochaine section). Aux États-Unis, cette littérature est produite et témoigne de la forte intersection du champ syndical et du champ académique⁶⁶², avec de multiples chercheur·euses travaillant sur le syndicalisme et produisant des ouvrages programmatiques à destination des syndicalistes. Un des exemples les plus marquants de l'histoire de cette intersection est d'ailleurs *Labor Notes*, fondée par des universitaires et des syndicalistes, avec l'ouvrage phare *A Troublemaker's Handbook: How to Fight Back Where You Work - And Win!* publié par Dan La Botz en 1991, et que Shawn Fein, lors de son discours à la clôture de la Conférence de *Labor Notes* de 2024, présente comme sa deuxième Bible⁶⁶³. On retrouve des ouvrages issus de cette littérature dans la liste de livres⁶⁶⁴ lus par les futurs membres de CORE, tels que *Rethinking Unions*⁶⁶⁵, un pamphlet de Rethinking Schools promouvant le syndicalisme de mouvements sociaux, ou encore *Hell on Wheels: The Success & Failure of Reform in Transport Workers Local 100*⁶⁶⁶, un pamphlet écrit en 2008 par un membre de *New Directions*, caucus de réforme de UAW, racontant la prise de pouvoir d'un caucus de réforme au sein d'un syndicat de transporteurs à New York et sa disparition un an après son élection. En plus de ces lectures, les membres de CORE ont des liens avec des réseaux de réformes syndicales, notamment les Teamsters for a Democratic Union, ou alors ceux de Los Angeles (UTLA) avec qui elles et ils

⁶⁶⁰ URBAN Wayne J., *Why Teachers Organized*, op. cit.

⁶⁶¹ VERRIER Benoît, MÉON Jean-Matthieu et HAMMAN Philippe, *Discours savants, discours militants: mélange des genres*, Paris, l'Harmattan, coll. « Logiques politiques », 2002.

⁶⁶² YON Karel, « Des syndicalistes aux « professionnels des relations professionnelles » ? », art. cité, p. 62-85.

⁶⁶³ Carnet de terrain, 21 avril 2024, Chicago.

⁶⁶⁴ La liste de livres cités ici est le résultat du croisement des entretiens et du livre BRADBURY Alexandra, BRENNER Mark, BROWN Jenny, SLAUGHTER Jane et WINSLOW Samantha, *How to Jump Start Your Union*, op. cit.

⁶⁶⁵ *Rethinking Teacher Unions*, [<https://rethinkingschools.org/articles/rethinking-teacher-unions/>], consulté le 6 mars 2023.

⁶⁶⁶ DOWNS Steve, *Hell On Wheel Pamphlet*, Solidarity, 2008.

discutent, mettent en commun des répertoires d'actions et dans le sillage desquels les membres de CORE inscrivent leur démarche.

Lui-même inspiré par des entreprises de revitalisation syndicale, CORE est étudié rapidement par un certain nombre de chercheur·euses comme un modèle possible de revitalisation syndicale et fait l'objet de publications en ce sens. On a cité *How to Jump Start Your Union*, mais il convient de noter qu'un chapitre entier est dédié à CORE dans l'ouvrage de Jane McAlevey *No Shortcuts: Organizing for Power* (2016)⁶⁶⁷, un des ouvrages les plus populaires de cette littérature. L'autrice, à la fois universitaire et syndicaliste, y présente CORE comme un exemple de revitalisation syndicale⁶⁶⁸ et plus spécifiquement, de *caucus* parvenant à s'inscrire dans le temps. L'érection de CORE comme exemple est donc un travail collectif : celui des membres de son *caucus* mais aussi celui d'un réseau de chercheur·euses, activistes, journalistes et syndicalistes produisant le discours du renouveau syndical.

Parce que ma revue de littérature m'engage dans ces travaux, l'idée d'avant-garde de CTU imbibé un temps ma recherche, avant même ma participation à *Labor Notes*. Elle me pousse ainsi à formuler l'hypothèse d'un possible renouveau des répertoires d'actions des enseignant·es qu'il s'agirait de comprendre. M'inspirant de l'approche par territoire des mobilisations⁶⁶⁹ j'envisage l'hypothèse d'un transfert des répertoires d'actions depuis Chicago jusqu'aux États du Sud en grève en 2018-2019, notamment l'Oklahoma, via *Labor Notes* et/ou les biais syndicaux (AFT/NEA). Ce chapitre explore cette hypothèse et tend à la nuancer, en raison des données collectées durant l'enquête : que ce soit par le travail d'archive, d'ethnographie et par les entretiens. Il s'agit donc de confronter l'hypothèse d'un renouveau syndical enseignant par Chicago à ces données, mais également conjuguer l'étude des pratiques envisagées comme relevant du renouveau syndical et celle des discours relatant et faisant exister l'idée même du renouveau syndical. En ce sens, ce chapitre s'inscrit en discussion de la littérature scientifique constituant le renouveau syndical en tant qu'objet, notamment les travaux d'Emilien Julliard⁶⁷⁰. S'il s'agit de désigner des facteurs contingents, l'analyse de la section suivante vise néanmoins à montrer à quel point l'émergence du discours sur la revitalisation dépend d'éléments cycliques qui se répètent dans l'histoire des organisations enseignante. La méthode comparative régionale permet de montrer que ce

⁶⁶⁷ MCALEVEY Jane, *No shortcuts*, *op. cit.*

⁶⁶⁸ *Ibid.*, p. 118-158

⁶⁶⁹ TILLY Charles, *Regimes and Repertoires*, *op. cit.*

⁶⁷⁰ JULLIARD Émilien, *Réformer les syndicats. Une sociologie politique du syndicalisme états-unien des mouvements sociaux des années 1960 aux années 2010*, thèse de doctorat, Paris Sciences et Lettres, 2018.

renouveau est circonscrit régionalement, puisque la structure fédérale des législations du travail produit des possibilités d'actions syndicales différenciées.

2. Penser historiquement la revitalisation syndicale

Le discours sur la revitalisation syndicale, de manière générale au-delà du cas enseignant, renvoie à plusieurs éléments, qui se superposent parfois, tels que : le renouveau des directions syndicales, du point de vue du recrutement, de nouvelles pratiques conçues comme plus démocratiques au sein des organisations, comme UAWD qui vise à démocratiser UAW, des répertoires d'action, la syndicalisation de nouveaux secteurs (campagne de Starbucks et d'Amazon), ainsi qu'un renouvellement générationnel des syndicalistes. Dans le cas enseignant, ce discours a renvoyé à une « revitalisation », synonyme d'un retour supposé de la grève comme outil mobilisé par les organisations enseignantes. Le discours sur la revitalisation est d'abord porté par CTU et relayé par différents réseaux et publications gravitant dans le monde syndical et enseignant, comme par exemple *Labor Notes*, *the American Teacher* (magazine de l'AFT), *Rethinking Schools*, ou des canaux plus académiques lors de journées d'études comme celles de BCG. Cette sous-partie analyse les conditions historiques ayant permis l'émergence du discours sur la revitalisation du syndicalisme enseignant. Elle montre, en l'inscrivant dans l'histoire longue du syndicalisme enseignant, que ce discours ne naît pas *ex nihilo* mais s'inscrit dans des cycles historiques de crise économique et de remise en cause de la légitimité syndicale.

2.1. Quelles conditions historiques favorisant le discours sur le renouveau ?

À partir du cas du syndicalisme enseignant, le développement suivant esquisse plusieurs hypothèses quant aux conditions historiques favorables – non au renouveau ou à la revitalisation syndicale – mais bien au discours portant sur elle. Si l'on a vu que ce type de discours se retrouvait cycliquement dans l'histoire syndicale, cette thèse souhaite se pencher spécifiquement sur les conditions présidant à l'émergence et au déploiement du discours sur le renouveau puis sur la revitalisation enseignante qui s'illustre dans les années 2012-2020. Il s'agit d'abord de revenir sur plusieurs facteurs d'émergence contextuels externes aux organisations enseignantes (économiques, politiques) et internes à celles-ci (crise de légitimité et des répertoires d'action).

Le discours sur le renouveau et sur la revitalisation syndicale est produit par des facteurs externes et internes aux organisations enseignantes, dont on citera deux principaux. Au premier rang des facteurs externes se trouve le contexte économique qu'on pense de manière inséparable du contexte politique. La partie 1 a montré que les périodes de conflictualité enseignantes étaient produites entre autres par des crises économiques majeures affectant l'industrie et les finances

publiques aux États-Unis : la *Great Depression*, la crise à la sortie de la Seconde Guerre mondiale, la *stagflation* de la fin des années 1970 puis la crise des *subprimes* de 2008 (*The Great Recession*). Ces moments de crise ont des conséquences directes sur les conditions d'emplois du personnel enseignant puisqu'elles mènent à des politiques d'austérité budgétaire locales. Ces crises économiques constituent une fenêtre de remise en question politique du système économique au sens large et reconfigurent les modes de génération et de distribution de la richesse (notamment la fiscalité). Il ne s'agit pas de phénomènes uniques, mais d'un processus cyclique et objectivable, comme l'illustrent les points communs entre les trajectoires prises par les mobilisations enseignantes pendant la *Great Depression*, pendant la vague de grève enseignante de 1947-1948 et les mobilisations de 2012-2020. Le discours sur le renouveau ou la revitalisation fait partie des ceux qui bénéficient de la fenêtre d'opportunité politique ouverte par la crise⁶⁷¹.

Le second facteur qui joue sur les dynamiques à l'œuvre au sein des organisations enseignantes est lié à l'existence d'une crise sur le rôle de ces organisations vis-à-vis des enseignant·es qui pose la question des répertoires d'actions du syndicalisme enseignant en relation avec son champ d'intervention. En faisant dialoguer la littérature portant sur le renouveau syndical dans d'autres secteurs avec le cas du syndicalisme enseignant, les paragraphes suivants visent à repenser l'imbrication du discours de la revitalisation syndicale et celui sur le déclin syndical.

S'intéressant aux promoteur·ices du renouveau syndical, Emilien Julliard insiste sur la relation entre ce discours et celui sur le déclin du champ syndical :

les spécialistes des relations industrielles, face à la remise en cause des modalités d'institutionnalisation des relations professionnelles qui étaient à la base de leur légitimité, ont tenté de se muer en des promoteurs de solutions apportées à la « crise du syndicalisme », labellisées du sceau du « renouveau syndical⁶⁷²»

Si l'on ne s'intéresse qu'à la marge aux producteurs du renouveau syndical à l'échelle de tout le champ syndical, mon travail s'inscrit néanmoins dans la lignée de cette théorisation, en postulant que le renouveau syndical enseignant est inexorablement lié au discours sur son déclin. Comme mentionné précédemment, le cas du syndicalisme enseignant est particulier : en effet, le discours scientifique et non-scientifique sur la crise du syndicalisme décrit principalement celui du secteur industriel privé et par conséquent, sa chronologie diffère significativement de celle du cas enseignant. Dans le même temps, le syndicalisme enseignant est perméable aux discours sur la crise

⁶⁷¹ Sur l'impact de la crise de 2008 sur les chiffres du syndicalisme, voir : MILKMAN Ruth et LUCE Stephanie, « Labor Unions and the Great Recession », *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, n° 3, vol. 3, 2017, p. 145-165, [<https://doi.org/10.7758/rsf.2017.3.3.07>].

⁶⁷² JULLIARD Émilien, *Réformer les syndicats. Une sociologie politique du syndicalisme états-unien des mouvements sociaux des années 1960 aux années 2010*, *op. cit.*, p. 94.

syndicale et à l'impératif de son renouveau, comme le montre le tournant vers la cogestion et la production d'expertise exposé au chapitre 3, influencé entre autres choses par des tendances prises par certains syndicats du secteur automobile. Dans la période 1980-2010, les organisations enseignantes ont de moins en moins recours aux répertoires d'interruption du travail et leurs directions promeuvent des formes de négociations valorisant la collaboration avec les administrations publiques. Si quelques voies internes dissidentes de ce projet se font entendre, elles restent minoritaires. En plus de ce repositionnement, l'AFT et la NEA promeuvent des réformes poussant à davantage de diversité au sein de leurs directions, similaires aux initiatives menées dans le cadre de la "revitalisation syndicale" de l'AFL-CIO, décrites par Ruth Milkman et Kim Voss⁶⁷³. Spécifiquement, l'avènement de Sandra Feldman à la tête de l'AFT en 1995 signale un changement similaire à celui qui se déroule dans l'AFL-CIO qui diversifie sa direction, puisqu'il s'agit de la première femme présidente de l'AFT depuis les années 1930. En comparant le cas des directions organisations enseignantes à d'autres espaces du secteur public, comme SEIU qui promeut davantage le développement de l'*organizing* (c'est-à-dire, le recrutement et l'organisation collective), on voit que le discours du renouveau pris en charge par les organisations enseignantes reste centré sur l'idée de la collaboration professionnelle que la réforme de l'éducation rend impérative.

C'est à l'échelle locale que l'on peut saisir le plus finement la manière dont la crise de la légitimité syndicale nourrit un discours sur le renouveau. À Chicago, les crises de la direction de CTU se multiplient de la fin des années 1990 jusqu'au début des années 2000 (voir Chapitre 3). Elles sont produites par la forte offensive menée contre l'école publique et le syndicat. En dépit des initiatives de réforme substantielle engagées par CTU, la déstabilisation importante du syndicat s'accroît lors de l'élection de la direction en 2004. Deborah Lynch, élue en 2001 sur la liste Pro-Active Chicago Teacher (PACT), remplace pour Marilyn Stewart et déboute pour la première fois le United Progressive Caucus (UPC), à la tête du syndicat depuis les années 1970, en profitant du mécontentement des membres de CTU vis-à-vis de sa direction⁶⁷⁴. Néanmoins, en 2004, Marilyn Stewart est de nouveau élue et remplace Deborah Lynch dans un vote très serré. Il est si serré qu'il est contesté de part et d'autre et requiert un arbitrage de l'AFT⁶⁷⁵. S'il ne s'agit pas de la première fois que le *caucus* de Deborah Lynch (PACT) lance des procédures pour contester le résultat du vote qu'il considère comme frauduleux, la proportion prise par le conflit est sans précédent. Cette crise finit par être résolue par l'AFT qui tranche en faveur de Marilyn Stewart (UPC)⁶⁷⁶.

⁶⁷³ MILKMAN Ruth et VOSS Kim (dir.), *Rebuilding Labor*, *op. cit.*

⁶⁷⁴ Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU collection, BOX 162, Communication interne du syndicat sur la victoire de la liste PACT, 2001.

⁶⁷⁵ Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU collection, BOX 162, Lettre de la direction de l'AFT à CTU aux membres de CTU, 5 août 2004

⁶⁷⁶ *Ibid.*

Néanmoins, la déstabilisation du syndicat offre une fenêtre d'opportunité pour l'avancée de Ren 2000 qui entraîne des fermetures d'écoles massives dans les quartiers Sud de Chicago. La méthode adoptée par Marilyn Stewart puis Deborah Lynch (qui finit par être réélue en 2007) est d'employer des moyens juridiques pour contrer Ren2010, une stratégie qui échoue à empêcher la fermeture d'écoles⁶⁷⁷.

Ces défaites de CTU, associées à la déstabilisation de la légitimité de sa direction avec l'alternance de *caucus* sur fond d'élections contestées, constitue le terreau fertile à la dissémination du discours sur la revitalisation syndicale. En définitive, c'est parce que CORE produit et promeut un discours sur la crise de la direction syndicale de CTU, qu'il parvient à faire valoir son discours sur l'impératif d'une revitalisation syndicale passant par le *social-justice unionism*.

2.2. Le syndicalisme de mouvements sociaux : exégèse d'un phénomène syndical, politique et académique

Cette section retrace les origines du concept de *social movement unionism* (SMU) qui est au cœur de la revitalisation syndicale étudiée par ce chapitre. À travers l'exemple de CORE à Chicago, elle analyse comment cette stratégie d'alliance entre syndicats et mouvements sociaux s'est construite au croisement des mondes militants et académiques, donnant naissance à des répertoires d'actions présentés comme innovants.

Le SMU : un modèle syndical produit par le monde académique ?

Comme le rappelle Emilien Julliard, le champ de la revitalisation syndicale (comme discours et pratique) des années 1990 fait émerger un modèle syndical, présenté comme novateur, celui du *social movement unionism* (SMU) aussi dit syndicalisme de mouvement sociaux⁶⁷⁸. Celui-ci repose sur une alliance entre organisations syndicales et mouvements sociaux et on peut l'analyser historiquement, comme une réponse à l'absence d'alliance entre les organisations des mouvements civiques et les organisations syndicales, sauf à la marge⁶⁷⁹. C'est cette fracture qui est souvent créditée comme une des sources du déclin syndical ayant cours dans les années 1970⁶⁸⁰. Que les syndicats renouent avec les mouvements sociaux est conçu comme un moyen de renforcer leur

⁶⁷⁷ UETRICH Micah, *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*, Brooklyn, Verso Books, 2014.

⁶⁷⁸ JULLIARD Émilien, *Réformer les syndicats. Une sociologie politique du syndicalisme états-unien des mouvements sociaux des années 1960 aux années 2010*, *op. cit.*, 2018.

⁶⁷⁹ KORDSTAD Robert et LICHTENSTEIN Nelson, « Opportunities Found and Lost », *op. cit.*, p. 786-811.

⁶⁸⁰ GOLDFIELD Michael, *The Color of Politics*, *op. cit.*

assise en diversifiant leurs recrutements (notamment auprès des minorités) et de mettre fin à ce déclin. De plus, l'importance des mouvements sociaux dans le camp progressiste dans les années 1990 par rapport au syndicalisme ou à la politique électorale s'inscrit dans le contexte politique de la décennie, marqué par les mouvements étudiants, associations, et la troisième voie adoptée par le Parti démocrate⁶⁸¹.

Si les idées à la base de cette plus forte alliance prennent place dès la fin des années 1980 et dans les années 1990⁶⁸², le concept de SMU est généralement attribué à Peter Waterman mais surtout popularisé par l'ouvrage de Kim Moody, en 1997, qui le définit en ces termes :

Social movement unionism is one that is deeply democratic, as that is the best way to mobilize the strength of numbers in order to apply maximum economic leverage. It is militant in collective bargaining in the belief that retreat anywhere only leads to more retreats – an injury to one is an injury to all. (...) It multiplies its political and social power by reaching out to other sectors of the class, be the other unions, neighborhood organizations, or other social movements⁶⁸³

Pour Moody, en plus de l'impératif de construire des alliances avec les mouvements sociaux et les organisations locales pour recruter massivement, le SMU se définit par une attention particulière à la démocratie syndicale et l'implication des membres de base (*rank-and-file*) dans les décisions du syndicat. Bref, le SMU est une recette à la fois contre la bureaucratie syndicale et contre le déclin de la densité syndicale. D'autres chercheur·euses phares du mouvement ouvrier états-unien, à la suite de Moody, font aussi l'état d'un besoin de réforme syndicale et participent à la fabrique du SMU. Dans un article publié en 2003, Ruth Milkman, Richard Hurd et Lowell Turner insistent sur les réformes en cours au niveau de l'AFL-CIO et l'intérêt des alliances entre syndicats et organisations locales pour revitaliser le mouvement syndical. L'article conclut ainsi : "unions must learn to work together to reposition labor as an essential core of a new social movement"⁶⁸⁴. Le SMU est à la fois un concept et un programme politique et syndical. Il consiste en une revitalisation du mouvement dit ouvrier par des alliances entre organisations locales et structures syndicales qui sont érigées comme ultimes outils de changement social. Il se retrouve dans des productions scientifiques, dans des pratiques au sein des organisations syndicales et là où ces deux

⁶⁸¹ LICHTENSTEIN Nelson et STEIN Judith, *A Fabulous Failure*, *op. cit.*

⁶⁸² BRECHER Jeremy et COSTELLO Tim (dir.), *Building Bridges: the Emerging Grassroots Coalition of Labor and Community*, Monthly Review Press, New York City, 1990.

⁶⁸³ MOODY Kim, « Towards an International Social Movement Unionism », *New Left Review*, I/225, 1997, p. 52-72.

⁶⁸⁴ HURD Richard, MILKMAN Ruth et TURNER Lowell, « Reviving the American Labour Movement: Institutions and Mobilization », *European Journal of Industrial Relations*, n° 1, vol. 9, 2003, p. 99-117, [<https://doi.org/10.1177/0959680103009001453>].

sphères se rejoignent, c'est-à-dire dans les productions faites par des scientifiques visant à informer et/ou réformer les pratiques syndicales.

La perméabilité des champs académiques et syndicaux aux États-Unis a fait l'objet de recherche, particulièrement en France⁶⁸⁵, peut-être en raison du décentrement dont jouissaient ces chercheur·euses par rapport au cas états-unien. Néanmoins, si elle est pourtant visible dans le secteur du syndicalisme enseignant, on constate l'absence d'analyse extensive sur des conséquences possibles de cette perméabilité sur le syndicalisme enseignant dans les analyses produites sur celui-ci. Cette thèse entend répondre à cette lacune en faisant l'hypothèse qu'elle favorise parfois des conceptions présentéistes des registres d'action syndicale qui imprègnent les analyses scientifiques sur les mobilisations enseignantes et qu'elle peut expliquer certaines trajectoires prises par la circulation des répertoires d'action. L'importance du SMU tient à ce que ses principes, dans le champ de l'éducation, vont travailler les modes d'organisations syndicales adoptées par les entrepreneurs de réforme. Concrètement, lorsque CORE se forme à Chicago, il réunit des enseignant·es syndicalistes engagé·s auprès d'organisations communautaires, comme Kenwood Oakland Community Organizing (KOCO) contre la fermeture d'écoles dans le Sud de la ville. C'est le cas, par exemple, de Jen Johnson ou de Jackson Potter. De plus, les membres fondateurs de CORE travaillent de concert avec Pauline Lipman, chercheuse spécialiste de l'impact du néolibéralisme sur l'éducation publique à Chicago, à l'University of Illinois Chicago. Revendiquant une posture de recherche participante, notamment via son implication dans le Grassroot Education Movement (GEM) fondé en 2004, Pauline Lipman publie en 2013 un article présentant la grève de Chicago de 2012 comme exemple des victoires permises par le *social movement unionism*. Son article ambitionne aussi de l'ériger comme possible base sur laquelle ce modèle *devrait* être amené ailleurs : "The new leadership's explicit opposition to neoliberal policies, its alliance with parents and community members, and its social movement organizing signaled the rebirth of teacher unionism in the US on new grounds⁶⁸⁶." Elle illustre comment à l'échelle locale, la revitalisation syndicale peut passer par des formes d'alliances et de synergies entre espaces académiques et syndicaux, et comment les outils de l'espace académique, notamment les publications, permettent au discours sur la revitalisation d'être déployé à une audience nationale.

⁶⁸⁵ YON Karel, « Des syndicalistes aux « professionnels des relations professionnelles » ? », art. cité, p. 62-85 ; JULLIARD Émilien, *Réformer les syndicats. Une sociologie politique du syndicalisme états-unien des mouvements sociaux des années 1960 aux années 2010*, op. cit., 2018.

⁶⁸⁶ LIPMAN Pauline, « The landscape of education "reform" in Chicago: Neoliberalism meets a grassroots movement », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, 2017, p. 54, [<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2660>].

Le SMU : une innovation ou un vœu pieu ?

Comme rappelé par Baptiste Giraud ou Emilien Julliard, une analyse historique sérieuse aboutit la plupart du temps à remettre en cause le caractère “novateur” des recettes présentées par les entrepreneurs de réforme syndicale. Les chercheurs justifient l’utilisation du discours de l’innovation en raison du profit symbolique que celui-ci apporte : le SMU, parce qu’il est « nouveau », fonctionnerait là où le syndicalisme traditionnel a failli.

Dans le cas spécifique de Chicago, le SMU qui devient le *Bargaining for the Common Good* (voir ci-après), signifie 1) de travailler à nouer des alliances entre le syndicat et les communautés locales, notamment via les églises et les organisations de quartier 2) à intégrer la question de justice sociale en particulier raciale, au sein du périmètre syndical 3) utiliser la négociation collective pour obtenir des concessions qui répondent au besoin de la communauté d’élèves : donc la limitation du nombre d’élèves par classe, la rénovation en état des bâtiments, des bibliothécaires et des infirmières dans les écoles. Ces concessions ne sont pas disjointes des conditions de travail enseignantes mais se trouvent à l’intersection des intérêts des enseignant·es et des parents d’élèves. Elles font, en revanche, l’objet d’une promotion particulière au long de la négociation de contrat et que l’on retrouve dans le slogan mobilisé en manifestation et dans la presse : “*Teacher’s working conditions are student’s studying conditions*”. Or, si à la marge Joseph McCartin souligne qu’il y a des parallèles entre cette stratégie et celle de Margaret Haley pour le CTF au début du XX^e siècle, l’examen des négociations menées historiquement par CTU même sur une échelle de temps plus restreinte indique que ces concessions sont en réalité plutôt routinières dans les négociations des années 1980. C’est-à-dire que l’élargissement du périmètre de la négociation collective est plus un effet d’annonce mobilisé par les syndicats pour contrer les attaques antisyndicales voulant opposer les enseignant·es et les parents d’élèves qu’un changement réel de méthodologie.

Bargaining for the Common Good, en tant que stratégie largement inspirée du SMU et réseau militant, se formalise au lendemain de la grève de Chicago de 2012 au sein de l’espace d’intersection de l’espace universitaire et syndical. Les 16 et 17 juin 2014, une conférence nationale est organisée au Law Center de Georgetown⁶⁸⁷ et réunit syndicats du secteur public et chercheur·euses pour discuter de la stratégie *Bargaining for the Common Good*. Le panel dédié spécifiquement à la recherche est présenté ainsi dans le programme :

We were proud to participate and present a session entitled “Bargaining for the Common Good: The Role of Research in a Campaign to Fundamentally Alter Public-Sector Bargaining.” This symposium focused on the role research is playing in our effort to

⁶⁸⁷ Sur les changements de centres de gravité du syndicalisme, voir introduction.

redefine public-sector collective bargaining. (...) Researchers have been involved in the conversations, grappling with the theoretical underpinnings of the campaign vision, providing research to contribute to building a common analysis of the moment and participating in strategy sessions around innovative solutions that broaden public-sector bargaining for the common good. More than these traditional roles for researchers, though, a part of the vision of Bargaining for the Common Good is to build the research capacities of community organizations and unions through increased funding for internal researchers and deepened partnerships with academic researchers⁶⁸⁸.

À la manière de *Labor Notes*, il s'agit de réunir syndicalistes de différents secteurs et organisations pour mettre en commun des stratégies correspondant aux prérogatives de SMU, et faire participer des chercheur·euses dans l'établissement de stratégies futures. Ce réseau se développe dans différentes organisations notamment du secteur public et de l'éducation et le BCG (*Bargaining for Common Good*) est présenté comme stratégie autant au sein de la NEA que de l'AFT.

BCG est un programme et un réseau qui mobilise à la fois des chercheur·euses de Rutgers University, George Washington University et l'Action Center on Race and the Economy (ACRE), une organisation promouvant l'égalité raciale. Joseph McCartin, spécialiste du syndicalisme du secteur public qui est directement impliqué dans le développement de BCG, organise notamment la première conférence de BCU. Après 2019, le réseau regroupe 123 syndicats et se structure avec un *Board*⁶⁸⁹. Aujourd'hui, BCG mène des formations auprès des syndicats et fait partie des méthodes et des philosophies organisationnelles phares présentées par la NEA et l'AFT. La NEA, par exemple, met à disposition une série de documents, visant à aider ses branches syndicales à lancer des campagnes BCG : des guides organisationnels, sur la communication à avoir, des exemples de questionnaires à distribuer aux communautés locales, de feuille de route de discussion avec des familles etc⁶⁹⁰. Si BCG est supposé pouvoir s'adapter à des espaces autorisant ou non la négociation collective, son déploiement est néanmoins inégal sur le territoire. Dans ses efforts de communication, le réseau fait ainsi état de peu de campagnes BCG dans le Sud à part l'Oklahoma⁶⁹¹. On peut formuler l'hypothèse que le réseau se développe d'abord dans les espaces où ce qu'il envisage comme la revitalisation syndicale est la plus développée compte tenu des localités mentionnées. Une seconde hypothèse que l'on démontre dans le cas du syndicalisme

⁶⁸⁸ « BFCG at the 2014 Labor Research and Action Network Conference | Bargaining for the Common Good », consulté le 18 juin 2025.

⁶⁸⁹ MCCARTIN Joseph A., SNEIDERMAN Marilyn et BP-WEEKS Maurice, « Combustible Convergence », *op. cit.*, 2020, p. 97-113 ; McCartin, BCG, *More than a Bargaining Strategy, 2019.pdf* | *Avec la technologie Box*, [<https://georgetown.app.box.com/s/3ofwefdtgitfo5uuwady3ck4k3h9mgb8>], consulté le 18 août 2022.

⁶⁹⁰ *Bargaining for the Common Good* | NEA, [<https://www.nea.org/your-rights-workplace/union-educator-voice/bargaining-common-good>], consulté le 18 juin 2025.

⁶⁹¹ ACRE, GEORGETOWN UNIVERSITY KALMANOVITZ INITIATIVE, RUTGERS SCHOOL OF MANAGEMENT AND LABOR RELATIONS, « CONCRETE EXAMPLES OF BARGAINING FOR THE COMMON GOOD ».

enseignant (voir point suivant), est que les réseaux syndicaux restent déterminés par des frontières régionales du fait des spécificités des contextes législatifs politiques et syndicaux.

L'analyse historique de la revitalisation syndicale enseignante a permis, dans cette sous-partie, de voir les facteurs présidant à son émergence en lien avec le SMU. Elle a montré comment la promotion du SMU se faisait par des réseaux spécifiques nationaux et régionaux et en particulier, par la production d'une littérature à la jonction des mondes syndicaux et académiques. La prochaine sous-partie réfléchit à la revitalisation à l'aune d'une approche territoriale et en particulier, régionale.

3. Penser régionalement la revitalisation syndicale

La comparaison des cas les plus contrastés entre Chicago et Oklahoma, menée tout au long de la thèse permet de montrer que les formes prises par l'action syndicale enseignante sont déterminées régionalement en raison du caractère fédéral des financements scolaires et des législations encadrant le travail et le syndicalisme. On souhaite dans cette section, montrer que la revitalisation syndicale enseignante est en réalité très circonscrite régionalement.

Encadré n°7 : Cas n°1 – Le débrayage de 2018 dans l'Oklahoma.

En amont du débrayage de 2018, l'OEA et l'OKC-AFT ont organisé deux rassemblements (*rally*) devant le Capitol (bâtiment de l'assemblée d'État), en 2013 et 2015, avec le même objectif : mobiliser les rangs de base enseignants pour faire pression sur les législateur·ices d'État. Ces mobilisations découlaient de l'échec des organisations enseignantes et de leurs lobbyistes à convaincre les législateur·ices à voter davantage de budget et notamment une augmentation de salaire.

Après l'échec des deux rassemblements, l'OEA réfléchit à la possibilité d'organiser un débrayage, à l'image de celui organisé en 1990, pour faire pression au moment de la session parlementaire de 2018 (s'étirant entre février et juin). Parallèlement, la grève enseignante en Virginie Occidentale intervient le 22 février 2018, et du fait de la proximité politique et sociologique des deux États et des similarités entre les situations des enseignant·es de part et d'autre des Appalaches, l'évènement est particulièrement suivi dans l'Oklahoma. Comme souligné par Eric Blanc, le cas de l'Oklahoma illustre le rôle des réseaux sociaux dans l'organisation d'actions collectives, parfois en dehors du périmètre des organisations syndicales⁶⁹². En effet, au lendemain de la grève de Virginie Occidentale, un groupe Facebook est créé par un enseignant non-syndiqué intitulé "Oklahoma Teachers Walk-Out Now". Ce groupe appelle à une grève à l'échelle de l'État, le 2 avril, et suscite rapidement un engouement de la part d'enseignant·es qui adhèrent à l'organisation d'un débrayage, sur le modèle de la Virginie Occidentale. La menace d'une telle action le 2 avril, favorise le travail de lobbying mené par l'OEA et l'AFT et aboutit à l'adoption d'une loi augmentant le budget de l'Education (y compris les salaires enseignants), qui est validée le 31 mars. Considérée comme une victoire par les organisations enseignantes, la loi est jugée insuffisante par un nombre important d'enseignant·es présent·es sur le groupe Facebook qui maintiennent l'organisation d'un débrayage à la date du 2 avril. Contraintes, l'OEA et l'AFT concèdent à organiser un débrayage. Celui-ci consiste à occuper les alentours du bâtiment de l'assemblée d'État et faire valoir leurs intérêts auprès des législateur·ices. Il prend fin le 10 avril, à la suite du vote d'une loi permettant le financement de manuels scolaires.

⁶⁹² BLANC Eric, « How Digitized Strategy Impacts Movement Outcomes: Social Media, Mobilizing, and Organizing in the 2018 Teachers' Strikes », *Politics & Society*, 2021, p. 00323292211039953, [https://doi.org/10.1177/00323292211039953].

Encadré n°8 : cas n°2 – La grève de Chicago de 2012

La chronologie de la grève de Chicago remonte à la fondation de CORE (Caucus of Rank-and-File) en 2008 par un groupe d'enseignant·es du primaire et du secondaire de Chicago, pour beaucoup travaillant dans les quartiers Sud et faisant face aux fermetures d'écoles consécutives au plan Ren2010 (voir Chapitre 3). Le *caucus* est élu à la tête de la direction de CTU en 2010, réorganise la structure du syndicat et commence le travail de négociation de contrat, arrivant à expiration en 2012. Suite à l'échec des négociations entre CTU et le *school board* de Chicago, le syndicat fait voter une grève, qui commence le 10 septembre 2012 et dure deux semaines et demi. Pendant la durée de la grève, les enseignant·es tiennent des piquets de grèves et participent à des marches dans le centre de Chicago (the Loop). À l'issue de la grève les enseignant·es obtiennent, entre autres, une augmentation de salaire ainsi que la réembauche des enseignant·es ayant perdu leur emploi à cause des fermetures d'école.

3.1. Des réseaux organisationnels circonscrits

Ce développement met en évidence le rôle des réseaux militants dans la territorialisation des répertoires d'action. Il montre que cette géographie militante reflète à la fois des cultures politiques régionales et des contraintes législatives différenciées remettant en question l'idée d'une circulation nationale de répertoires d'actions dans le cas du syndicalisme enseignant.

Pendant la période qui s'ouvre à partir de 2010, les organisations enseignantes locales mobilisant le répertoire d'interruption du travail, que ce soit Chicago, l'Oklahoma ou la Virginie Occidentale, se déplacent à travers le pays, parfois envoyées par les directions nationales de l'AFT et de la NEA afin de parler de leurs mobilisations à d'autres organisations et syndicats locaux, le plus souvent enseignants. De plus, les syndicalistes mènent également différents entretiens avec des chercheur·euses et des journalistes pour faire connaître leurs luttes. En retraçant certains itinéraires pris par les organisations⁶⁹³, et en croisant les localisations des grèves, des espaces académiques et des organisations pro-syndicales, on voit s'esquisser une donnée importante pour comprendre la revitalisation syndicale du point de vue de sa construction : la faible présence du Sud dans ces réseaux et la surreprésentation de la côté Ouest, de la Côte Est et du Midwest. Si l'on s'intéresse à BCG, la liste des partenaires du réseau illustre cette inscription régionale – ou plutôt,

⁶⁹³ On s'appuie ici sur les entretiens faits avec les directions syndicales que l'on croise avec des sources de presse.

la manière dont le Sud est peu représenté. À titre d'exemple, dans un rapport listant les 146 revendications en 2019, seules trois sont tirées de négociations menées par des syndicats dans le Sud (Oklahoma, Kansas et Floride) et aucun du Sud profond⁶⁹⁴.

Un autre argument en faveur de l'hypothèse d'une circonscription régionale du renouveau syndical est le réseau United Caucuses of Rank-and-File Educators (UCORE) et son implantation dans la période pré-2018. UCORE est un réseau de *caucuses* et/ou de groupes d'enseignant·es engagé·es dans la revitalisation syndicale au sein de leurs organisations locales, NEA et AFT confondues. À la manière des Teamsters For Democracy, les membres de UCORE ont pour objectif de travailler à favoriser la démocratie syndicale, se faire élire à la tête de leurs branches locales et de mener des campagnes de syndicalisme de « justice sociale » et/ou de « mouvements sociaux ». CORE de CTU fait partie d'un des membres fondateurs de ce réseau, et est soutenu dans son entreprise par *Labor Notes*.

Encadré n°9 : Enquêter sur UCORE

[extrait du carnet de terrain, Septembre 2023, Chicago] : Jack* nous a invité avec notre ami commun pour une soirée chez lui. Pendant la soirée, il me demande comment se déroule mon enquête et à qui je devais encore parler. Je lui explique que j'aimerais en savoir plus sur UCORE mais que pour l'instant mes demandes de contact sont restées lettre morte. Il me dit en rigolant "Oh, you want to study the secret organization". Je lui demande de développer et il me dit que ce n'est pas vraiment secret, mais que c'est le réseau par lequel s'organisent les profs « radicaux » (selon ses termes) à travers le pays et par conséquent, que le syndicat reste discret dessus.

Effectivement, s'il n'est pas secret, le réseau ne possède pourtant pas de site web, pas de contact ni d'organigramme. On trouve plusieurs articles de presse et de publications de *Labor Notes* sur les conférences passées du réseau, qui mentionnent notamment le rôle de CORE (de Chicago) dans la mise en commun de leur expérience de grève. L'enquête sur UCORE se confronte à l'impossibilité de trouver une liste exhaustive des réseaux participant et de me rendre à leur conférence sans être moi-même syndicaliste enseignante.

De quoi la discrétion relative de UCORE est-elle le nom ? D'autres chercheur·euses se sont intéressées à UCORE, notamment Lauren Ware Stark qui a rédigé sa thèse de doctorat avec une méthodologie d'« ethnographie militante⁶⁹⁵ », expliquant possiblement son accès malgré une réticence des enquêté·es. Cette réticence se comprend à l'aune de l'existence d'organisations

⁶⁹⁴ ACRE, GEORGETOWN UNIVERSITY KALMANOVITZ INITIATIVE, RUTGERS SCHOOL OF MANAGEMENT AND LABOR RELATIONS, « CONCRETE EXAMPLES OF BARGAINING FOR THE COMMON GOOD », *op. cit.*

⁶⁹⁵ WARE STARK Lauren, *"We're Trying to Create a Different World": Educator Organizing in Social Justice Caucuses*, thèse de doctorat, University of Virginia, 2019, p. 4.

antisyndicales mais aussi, selon Stack, en raison de l'opposition de ces *caucus* CORE aux directions nationales de l'AFT et de la NEA⁶⁹⁶. Autrement dit, UCORE est perçu avec suspicion à l'extérieur et à l'intérieur des syndicats.

Sa thèse retrace la manière dont UCORE se formalise en 2015 à la suite de plusieurs réunions organisées avec l'aide de *Labor Notes*. Ses membres fondateurs sont des enseignant·es de Chicago, de New York, de Newark, de Minneapolis, de Seattle, de Washington D.C. et de Los Angeles. Cette inscription se diversifie par la suite, puisqu'ils sont rejoints par des membres du Massachussets, de Pennsylvanie, mais aussi plus tard, par des membres de Caroline du Nord et de Virginie Occidentale⁶⁹⁷. Le réseau organise des conférences biannuelles ainsi que des réunions en ligne où les membres de CORE partagent des « histoires inspirantes » des luttes en cours et les difficultés rencontrées. De nouveau si le réseau compte des enseignant·es du Sud, ceux-ci sont en nombre restreint. Comme le souligne Stack, si l'objectif de UCORE est de permettre des réseaux d'entraide par la circulation de répertoires d'actions à travers le pays, il se heurte aux différentes cultures politiques régionales⁶⁹⁸. De surcroît, en s'appuyant sur les récits offerts par les syndicalistes de UCORE, la chercheuse sous-estime le rôle contraignant des législations locales dans la circulation de ces répertoires d'actions et dans les possibilités organisationnelles. Si l'exemple de la Virginie Occidentale, par sa *wildcat strike*, semble montrer que l'interdit de grève n'est pas un obstacle rédhibitoire à l'organisation d'actions enseignantes, on voit pourtant que dans le Sud, les répertoires d'actions agrégés dans « la vague de grève » correspondent en fait aux actions moins risquées que la grève, utilisées précédemment par la NEA, à savoir par exemple, des débrayages avec l'accord des administrations scolaires ou des *sick-outs* de un jour comme en Caroline du Nord.

En définitive, l'organisations de réseaux à l'échelle nationale se heurte à l'obstacle historique se posant pour les organisations enseignantes du Sud : l'impact du fédéralisme sur les possibilités d'organisation collectives, plus limitées dans le Sud qu'au Nord ou dans le Midwest.

3.2. Des contextes syndicaux et de travail contrastés

Cette section approfondit l'impossible circulation de la revitalisation syndicale en détaillant, à partir de la comparaison entre l'Oklahoma et Chicago, la manière dont les répertoires d'actions sont déterminés localement du fait de conditions de travail et de syndicalisation contrastées entre ces deux territoires.

⁶⁹⁶ *Ibid*, p. 33.

⁶⁹⁷ *Ibid*, p. 10-38.

⁶⁹⁸ *Ibid*, p. 31.

Il existe un nombre très important de réalités enseignantes que ce soit du point de vue du contrat, des certifications, des salaires, des publics, des difficultés, des syndicats et des droits syndicaux à travers le territoire des États-Unis. Par exemple, les enseignant·es de Chicago travaillent dans un des 13 États, avec la Californie et l'Ohio où le droit de grève des enseignant·es est protégé par la loi, et de surcroît où la négociation collective est autorisée. Dans les États du Sud et de l'Ouest, dont l'Oklahoma depuis 2001, les droits syndicaux et de travail des enseignant·es sont circonscrits notamment par les lois *right-to-work*, permises par la loi Taft-Hartley de 1947 (voir Encadrés n°4 et n°6). Avant même 2001, l'État de l'Oklahoma avait légiféré contre le droit de grève enseignant, en 1986. En ce sens, les enseignant·es et les organisations des deux cas d'études ne sont pas soumis·es au même cadre de relations professionnelles et aux mêmes conditions de travail.

	Oklahoma-City	Oklahoma	Chicago	Illinois
Salaire d'entrée minimum	\$35,700	\$32 000	\$56,665	\$32 000
Salaire median				
Densité Syndicale ⁶⁹⁹	-	59,4%	97%	96,3%
Union Shop?	Non	Non	Oui	Oui
Négociation collective ?	Oui	Oui	Oui	Oui
Droit de grève	Non	Non	Oui, conditionné	Oui, conditionné

Figure 11 –Tableau récapitulatif des contextes syndicaux de la comparaison en 2018⁷⁰⁰.

—

⁶⁹⁹ U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, National Center for Education Statistics, National Teacher and Principal Survey (NTPS), "Public School Teacher Data File," 2017–18.

⁷⁰⁰ AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS – Oklahoma City Public Schools. Convention Collective 2017-2018. Oklahoma City, OK : AFT-OKCPS, 2017. Disponible en ligne : https://www.nctq.org/dmsView/2017-2018_CBA_AFT-OKCPS_FullyExecuted (consulté le [12/03/2025]).

Ce tableau récapitulatif, que les paragraphes suivant détaillent, est une première étape pour démontrer que de ces spécificités législatives et du caractère local des conflictualités du travail, il découle que les stratégies de revitalisation syndicale dans les années 2012-2020, adoptées par Chicago, ne sont pas directement transférables dans d'autres contextes, dont celui de l'Oklahoma. Premièrement, l'absence de droit de grève dans l'Oklahoma, contrairement à Chicago où la grève enseignante est légale selon certaines conditions, détermine grandement les répertoires d'actions mobilisés par les organisations enseignantes. La grève de 1979 organisée par l'OKC-AFT s'était déroulée avant la législation de 1986 qui inscrit dans la loi l'interdiction de grève. Après cette date, les répertoires d'actions favorisés par les organisations enseignantes ne compaient plus la grève mais d'autres actions relevant des répertoires d'interruption du travail comme les débrayages, ou bien les sanctions. Cela s'explique par le coût important que représente l'organisation d'une grève lorsqu'elle est interdite, que le jargon syndical nomme une *wildcat strike*. Ce coût est porté par les syndicats, notamment en termes de frais juridiques et/ou en cas de litiges mais pas seulement. L'assemblée d'État lorsqu'elle interdit les grèves enseignantes en 1986, une action interprétée par l'AFT comme une mesure de représailles contre la grève de 1979, précise une série de sanctions possibles contre les organisations bravant l'interdiction :

It shall be illegal for the organization to strike or threaten to strike as a means of resolving differences with the board of education. Any member of an organization engaging in a strike shall be denied the full amount of his wages during the period of such violation. If the organization or its members engage in a strike, then the organization shall cease to be recognized as representative of the unit and the school district shall be relieved of the duty to negotiate with such organization or its representatives⁷⁰¹.

L'organisation d'une grève interdite (*wildcat strike*) implique donc pour les organisations enseignantes, notamment dans l'Oklahoma, de prendre le risque de perdre le droit de représenter les enseignant·es et le droit à la négociation collective. Ces formes de restrictions expliquent dès lors l'emploi du débrayage en 1990 et en 2018 plutôt que l'emploi d'une grève dans l'Oklahoma. Elle explique aussi pourquoi l'adoption de la stratégie menée par CTU à Chicago ne peut que difficilement être importée nationalement, puisque le droit de grève n'est protégé législativement que pour une minorité d'enseignant·es aux États-Unis.

Un second argument mettant en question le transfert de répertoires d'actions depuis Chicago jusque dans l'Oklahoma est le travail intersyndical engagé pendant le débrayage de 2018 et la localisation des organisations enseignantes avec qui travaillent l'OEA et l'AFT-OKC. Ainsi, lors du débrayage de 2018, l'OEA et l'AFT ne travaillent pas de concert avec CTU, mais avec les

⁷⁰¹ 2017 Oklahoma Statutes Title 70. Schools §70-509.8. Strikes illegal.

directions d'États plus proches sociologiquement, politiquement et législativement ; la Virginie Occidentale, la Caroline du Nord et l'Arizona (voir extrait d'entretien suivant). C'est-à-dire des États soumis peu ou prou aux mêmes difficultés organisationnelles. Les organisations enseignantes de ces États font face à des difficultés similaires à celles de l'Oklahoma : l'interdit de grève entrave leur capacité d'organisation, elles jouissent d'une faible densité syndicale comparé au reste du pays (équivalente pour la Virginie Occidentale; et particulièrement faible pour l'Arizona et la Caroline du Nord), sont des *right-to-work states* et les débrayages et/ou grèves font émerger des points de contention entre les directions syndicales et la base enseignante. L'OEA communique avec les autres organisations pour conseiller et être conseillée aux différentes étapes des actions entreprises par les unes et les autres⁷⁰². Comme l'explique Brenda, permanente de l'OEA au moment du débrayage de 2018 :

Oh yeah... We... Actually... we were meeting with Dale [président de la NEA de la Virginie Occidentale, la WVOA] leading up to this so we could get helpful hints from him and... And then after that... because you know then Arizona did kind of the same thing. We met with the President and Vice President of Arizona, and so we worked very closely with each other⁷⁰³.”

Un des objets de ce travail d'entraide est la gestion des réseaux sociaux, particulièrement épineuse pour la direction de la WVOA et celles de l'OEA et de l'AFT. Contrairement à la grève de Chicago, le débrayage de l'Oklahoma de 2018 fait surgir des décalages stratégiques importants entre les enseignant·es et les directions syndicales, qui se matérialisent entre autres sur les réseaux sociaux. L'OEA et l'AFT sont en concurrence organisationnelle avec le groupe Facebook *Oklahoma Teachers Walk-out Now* qui impose la date de mobilisation du débrayage⁷⁰⁴. C'est aussi lui qui pousse à maintenir le débrayage en dépit de l'aboutissement des négociations menées par les organisations enseignantes et qui se concluent par l'adoption de la House Bill 1023 en session extraordinaire le 29 mars 2018⁷⁰⁵. L'OEA, en particulier, travaille avec la direction de la WVOA, qui avait vécu une situation similaire, pour gérer ses relations avec le groupe Facebook servant de base alternative à l'organisation du débrayage.

Ce travail intersyndical est permis par l'existence d'expériences communes. Lors de leurs actions, les deux organisations locales de la NEA expérimentent les mêmes difficultés : une faible adhésion, les lois *right-to-work* qui les rendent particulièrement vulnérables, une assemblée d'État à la majorité très conservatrice, une action entreprise à la base plutôt qu'au niveau de la direction

⁷⁰² Entretiens divers.

⁷⁰³ Entretien avec Brenda, 29 novembre 2022, en ligne.

⁷⁰⁴ Entretiens divers.

⁷⁰⁵ ASSEMBLÉE LÉGISLATIVE DE L'OKLAHOMA. *Projet de loi HB 1023 de la 56^e législature (2018)*. Secrétaire d'État de l'Oklahoma, 2018. <https://www.sos.ok.gov/documents/legislation/56th/2018/2S/HB/1023.pdf>.

syndicale et une défiance à l'égard des directions syndicales qui se cristallise notamment au moment de la fin du conflit. En effet, dans la Virginie Occidentale, la fin de la grève négociée par les organisations syndicales contre une augmentation de 5% de salaire auprès du gouverneur, est mise en cause par une partie des enseignant·es qui continuent la grève malgré tout. Dans l'Oklahoma, la fin du débrayage est annoncée par communiqué de presse, suite à la négociation de 500 000 dollars supplémentaires dirigés vers l'achat de manuels scolaires. De nouveau, cette décision ne fait pas l'unanimité, même si, contrairement à la Virginie Occidentale, elle n'est pas suivie d'une continuation de l'interruption du travail.

En résumé, dans le paradigme pré-Janus (voir encadré n°6) les organisations locales enseignantes composaient avec des contextes très différents auxquels elles adaptaient leurs répertoires d'action. Cette diversité de configuration syndicale, additionnée à des différences régionales culturelles et politiques, explique que les circulations de répertoires d'actions collective, chez les enseignant·es, demeurent principalement circonscrites au sein de circuits régionaux dans le Sud, en 2018 plutôt que nationaux.

3.3. Les conséquences du *right-to-work* sur l'*organizing* syndical

Les entretiens menés pendant cette thèse visaient aussi à explorer les spécificités locales des répertoires d'actions et ont fait émerger un certain nombre de points communs et de différences dans la manière dont les organisations enseignantes *organisaient* leurs membres avant, pendant et après l'action de débrayage et de grève. Ces données permettent de montrer les conséquences des lois *right-to-work* sur les répertoires d'action, comme des phénomènes territoriaux.

Un premier exemple est l'exercice de la discipline militante en lien avec l'*open-shop* et la densité syndicale. À Chicago, le travail de campagne pour l'élection de CORE en 2010 a fabriqué une force militante et organisationnelle conséquente, dont les réseaux et les outils ont pu être capitalisés au moment et en amont de la grève. Lors du vote pour la tenue de la grève en 2012, ce sont 97% des enseignant·es qui se prononcent en faveur de celle-ci. Tout au long de la grève, la direction de CTU maintient une organisation serrée ("mini-army"⁷⁰⁶) qui permet de faire remonter les informations sur les piquets de grève, établissement par établissement. Cette organisation, additionnée à la campagne de CORE puis de soutien à la grève, participe à la fabrication d'une discipline militante qui a raison des enseignant·es même opposés aux syndicats. Lors d'un entretien

⁷⁰⁶ Entretien Molly, Chicago, 31 août 2023.

avec Julia, enseignante en primaire à Chicago et militante républicaine faisant partie d'une organisation opposée à CORE, celle-ci explique que bien qu'elle et d'autres enseignant·es de son obédience aient été opposé·es à la grève, le syndicat a mis en place des systèmes de discipline militante importants pour contraindre à la participation. Dans l'entretien, elle mobilise l'histoire de sa cousine (également enseignante dans le primaire et également militante républicaine) pour illustrer son propos :

J: My Cousin, she tells me a story of how in the 2012 strike (...) she's teaching in the South, but she lived on the North Side and so she didn't want to make the commute down to, just to picket for an hour or two.

M: *Ok*

J: [She was] like "No, I'm not going to go" And the Union Rep at the time, who I wind up knowing, called her...

M: *She called her?*

J: Yes! The Union delegate called her and and basically was like "Where are you? You're supposed to be here" and she was, she lied and she was like, "Oh, I'm actually... There's a school down the street from my block... I'm gonna picket there, because it's closer". And she thought she could just leave it at that. And he was like, "Ok, well, you need to make sure that you sign in with them because you know, we need an account of everyone going". So she had to go to that school and sign in and picket there⁷⁰⁷.

Dans le cadre de l'entretien, Julia mobilise ma question sur le quotidien de la grève et son organisation pour montrer ce qu'elle considère comme une discipline militante excessive de la part du syndicat (auquel elle est opposée activement au moment de l'entretien qui correspond à l'élection du *leadership* en 2022). Cependant, c'est précisément son opposition au syndicat qui permet de faire voir les stratégies adoptées par les syndicalistes pour s'assurer de la présence de tou·tes sur les piquets de grève. La très forte adhésion de la majorité des enseignant·es de Chicago au syndicat parvient à influencer sur les comportements des membres les plus opposés aux actions entreprises par le syndicat. Dans le cas de Julia, la marginalité de son rejet du syndicat au regard de l'adhésion majoritaire de ses collègues aux actions de CTU, parvient à la faire consentir à participer aux actions organisées par celui-ci. Si l'*agency shop* est rendu illégal par Janus et permet donc aux enseignant·es de quitter le syndicat théoriquement, l'adhésion syndicale demeure une norme entre pairs sur le lieu de travail. Quitter le syndicat est perçu comme une action déviante qui antagonise :

M: *You mentioned opting out of the union, is it something you've considered?*

J: I have. I'm just honestly, I'm working up the courage to do it because, if there is ever a strike, I would have to obviously go into school and there would be a huge target on my back. And since the majority of teachers at my school are in favor of the Union, especially

⁷⁰⁷ Entretien Julia, Chicago, 21 mars 2023.

this current leadership, it's regarded really poorly. It's like you're you're seen as a scab or a... If you leave the Union. So I just. I'm not sure if I'm crazy enough to do that.

M: Everybody's in favor of the Union at your school? Has anyone ever opted out?

J: Only one... She's the only one that has opted out. She's also moving to Tennessee, though next year, so.

M: Right.

J: So she, you know, won't really be there if anything goes down and (..) You know, I applaud her for doing it, but she hasn't really had to come back to schools and face the consequences too of like being the only one.⁷⁰⁸

Si on peut faire l'hypothèse que Julia utilise l'entretien pour faire valoir sa vision du syndicalisme et de CORE comme anti-démocratiques, il est néanmoins intéressant de voir que l'esprit de corps l'emporte sur ses considérations politiques, alors même qu'elle consacre du temps et des ressources à son militantisme pour le Parti républicain en dehors de la sphère du travail. De plus, cet extrait permet d'illustrer un élément qui se répète dans d'autres entretiens, à savoir que l'adhésion au syndicat et la participation aux actions de celui-ci ne signifie pas nécessairement une adhésion aux valeurs politiques représentées par CORE, que Julia condamne tout au long de l'entretien, ni au syndicalisme dans son ensemble. C'est d'ailleurs un point que l'on retrouve chez les enseignant·es enquêté·es sans responsabilité syndicale et travaillant dans des établissements plus favorisés, qui consentent aux actions pour éviter ce qu'elles et ils imaginent comme des retombées sociales négatives au sein de leur établissement auprès de leurs collègues. Cet aspect s'explique, on l'a vu, par la très forte densité syndicale de Chicago héritée du système pré-Janus, qui est renforcée par l'organisation réticulaire et serrée de CTU sous la présidence de CORE.

Dans l'Oklahoma, où seuls 57 % des enseignant·es sont affilié·es à une organisation enseignante en 2012 (39e en termes de densité sur 50 États)⁷⁰⁹, et pour la plupart à la NEA, la situation est très différente. Le débrayage de 2018 était par nature différent d'une grève au sens où l'action visait l'adoption d'une législation au niveau de l'État pour augmenter les budgets alloués à l'éducation publique et parce qu'il supposait l'accord des administrations scolaires. L'objectif était de pousser les législateur·ices d'État à voter une loi permettant de soulager les districts scolaires, diriger davantage de fonds vers les fournitures scolaires mais aussi augmenter les salaires enseignants (voir *infra*). Ce n'est pourtant pas parce qu'il s'agit d'un débrayage que les enseignant·es ne ressentent pas leur engagement comme relevant d'une pratique militante. Pour Daniel, enseignant l'histoire dans un collège d'Oklahoma-City en 2018, le débrayage est un moment de politisation important :

M : So did you participate in any of the rallies ?

⁷⁰⁸ *Ibid.*

⁷⁰⁹ SCULL ET AL., « How Strong are U.S teacher unions ? A state by state Analysis », *Thomas Fordham Institute*, 2012, p. 405.

Daniel : Yes, there's some great stories out there. I did, I did. You know, with our school and at this point in time, I wa... I was like I said, I was not as involved in the Union and so... and this was one of the things that really, the walkout was really, I think in a lot of ways, what put me on the path that brought me here. Because it was the first time in my life that... I did something that stood out that... That I really felt like it was activism that was taking a stand on something and, and really trying to make a difference and trying to assert my beliefs on something.⁷¹⁰

C'est à la suite du débrayage qu'il s'investit au sein du syndicat et devient délégué. Une majorité d'entretiens menés avec des enseignant·es en Oklahoma font même mention du « courage » qu'il leur a fallu individuellement, et qu'il a fallu collectivement aux enseignant·es pour participer à ce débrayage. Au fond, ces discours renvoient à l'anormalité du débrayage dans leur parcours biographique, professionnel et syndical. Une différence clé entre l'appréhension de la grève entre les enseignant·es de Chicago et ceux de l'Oklahoma est aussi le risque économique, qui n'existe pas dans l'Oklahoma puisque les salaires sont maintenus par les administrations scolaires pendant le débrayage.

Une autre différence entre les deux mobilisations tient à ce que le taux d'adhésion syndicale fait à l'organisation collective. Spécifiquement la faible densité syndicale est un facteur d'explication du rôle important pris par les enseignant·es non-syndiqué·es lors de la mobilisation de l'Oklahoma et/ou de la défiance vis-à-vis des directions syndicales exprimée à la fois par les membres de bases et les personnes non-syndiquées. Une des cadres de l'AFT-OKC, Pam, raconte ainsi le débrayage comme une épreuve pour l'OEA et l'AFT qui font face à des velléités d'actions collectives qui les contournent, menées par des enseignant·es non-syndiqué·es *via* les réseaux sociaux :

Pam: The Facebook group just decided on Monday that we will not go to work and so... It was so chaotic the first day or so... We spent our whole weekend, thinking, how it will look in Oklahoma (*tape son poing dans sa main*). We met with the district officials too....

M: Ok...

Pam: And with the superintendent. All that because we did not do any planning. That is why it had, in my opinion, not... as good an ending as it, it could have if it had been... And we felt like we had to go along... because... we couldn't deny our teachers' desire, you know.... Oklahoma City, it's the largest district in the state... so if we didn't go, they would be doomed as far as success.

M: *Hum hum*

Pam: We talked about... we talked about that. But then we thought our teachers are not going to be happy with that, you know, and so we have to go. We just have to figure out how we can get work this out in two days.⁷¹¹

Tout au long du débrayage, l'OEA et l'AFT collaborent à l'organisation de celui-ci – c'est-à-dire, à la négociation avec les représentant·es des districts scolaires pour autoriser le débrayage,

⁷¹⁰ Entretien avec Daniel, Oklahoma-City, 14 avril 2022.

⁷¹¹ Entretien avec Pam, Oklahoma-City, 14 avril 2022.

l'organisation matérielle avec la location de bus ou de barnums par exemple, des marches autour du Capitole et la coordination avec les législateur·ices. Elles comptent sur le soutien des fédérations nationales, pendant et après le débrayage, qui financent les frais organisationnels et envoient des permanents supplémentaires en renfort. Au niveau local, les délégué·es des deux organisations ont la charge de mobiliser les enseignant·es de leurs districts via les réseaux sociaux, notamment Facebook. De nouveau, les différences de contextes syndicaux et en particulier le poids du *union shop* et de la densité syndicale font voir la diversité de contextes de grève. Durant le débrayage, la discipline militante opérée par l'AFT et l'OEA et les délégué·es n'est en aucune mesure similaire à celle organisée par CTU à Chicago. Amy, déléguée syndicale de son école primaire dans le centre d'Oklahoma-City explique ainsi la manière dont elle mobilise ses collègues :

M: And how did you communicate with people during the strike, especially, I guess, with your colleagues?
Amy: I used Facebook. We... you know, and a lot of times I got my team, you know.... Like I would just group text you could say, and not all the teachers participated, but most of them really, I would say did. And you know, I tried to encourage people gently, you know, cause you can't... I think it works better that way. But I was like, you know, we're not at school... We're trying to make a difference. We need to be at the Capitol⁷¹²

Il n'y a pas de pointage systématique au niveau des établissements scolaires, et la pression entre pairs ne fonctionne pas au même niveau qu'à Chicago. D'ailleurs, contrairement à Chicago, certains établissements et/ou districts ne participent pas au débrayage. Un autre élément expliquant la moindre discipline exercée sur les enseignant·es par les organisations syndicales est l'opposition de celles-ci au bien-fondé du débrayage.

Négocier la Contrainte

L'action syndicale enseignante menée en 2018 dans l'Oklahoma, est contrainte par l'interdit de grève mais aussi par un fort décalage entre les directions syndicales et la base dans un contexte antisyndical. En effet, les directions des organisations enseignantes considèrent toutes les deux que la législation du 29 mars 2018 constitue la fin de la négociation avec l'assemblée d'État. Le débrayage de 2018, contrairement à celui de 1990, n'est donc pas une action mobilisée par les organisations enseignantes pour favoriser des négociations qu'ils mènent à l'assemblée, mais au contraire une action avec lequel ils doivent composer sous pression de groupes d'enseignant·es, syndiqué·es et non-syndiqué·es qui s'organisent parallèlement aux structures syndicales. Ce décalage stratégique et la remise en question de la légitimité syndicale contribue également à

⁷¹² Entretien avec Amy, Oklahoma-City, 14 avril 2022.

expliquer le fait que la fin du débrayage est un moment contentieux, avec notamment des lettres ouvertes publiées sur les réseaux sociaux demandant la démission de la direction de l'OEAA. Quoique pendant les entretiens, les cadres de l'AFT et de la NEA se défendent d'avoir perdu des membres à la suite des conflits nés pendant le débrayage, les données disponibles révèlent pourtant qu'entre septembre 2017 et septembre 2018, l'OEAA affiche une baisse de 2 % de ses effectifs (l'organisation passe de 19 112 membres à 18 725) et l'AFT-OKC une baisse de 8 % des effectifs (le syndicat passe de 2 248 membres à 2 061)⁷¹³.

Pourtant, parce que cette issue était anticipée par le bureau national de l'AFT, celui-ci envoie des *organizers* à la suite du débrayage avec pour mission explicite de convaincre les enseignant·es déçu·es de leur organisation de rester membres :

Pam: So [AFT organizers] came down and helped us meet people and go to schools and we took treats and... We took cookies and we took chips and we thanked them and you know, talked about it and let them vent, because you know, they didn't get a lot out of it, cause they already got it! They had got a significant pay raise for them before the walkout. (..) So anyway, we did all that, bought everything, got everything kind of coordinated. They sent a couple of staff people down, they came down here, came to our office and so then we would figure out who needed to go where... logistically where we had been and where we needed to go. I think that's what really helped us... not see any drops⁷¹⁴.

Le bilan du débrayage est donc mitigé pour les organisations syndicales de l'Oklahoma. Si la législation HB1023 fait aboutir une partie des revendications principales présidant au débrayage, le nombre d'adhérent·es continue sa baisse entamée depuis les années 1980. En un mot, quoique le débrayage ait mis les enseignant·es de l'Oklahoma sur la scène nationale, il n'a pas permis une revitalisation de ses organisations. Si quelques enseignant·es témoignent du rôle de politisation qu'a eu le débrayage sur elles et eux, comme Daniel ou comme les enseignant·es qui se sont reconverti·es vers la politique électorale (étudié·es au Chapitre 6) cela n'a pas changé sur le court terme le contexte syndical.

Si la comparaison met en valeur que les modalités d'actions dans l'Oklahoma sont plus contraintes qu'à Chicago, notamment en raison de l'absence du *union shop* et du droit de grève, cela ne signifie pas pour autant que le contexte dans lequel s'est organisée la grève de Chicago ait très favorable à l'organisation d'une grève. Au contraire, il existe un certain nombre de limitations du droit syndical qui se sont mises en place à mesure que le pouvoir du maire s'est renforcé (voir Chapitre 3), notamment en ce qui concerne le droit de grève. À la suite de l'élection de CORE à la

⁷¹³ U.S. DEPARTMENT OF LABOR, Office Of Labor-Management Standards (Olms) – Lm Reports And Constitutions And Bylaws,

⁷¹⁴ Entretien avec Pam, Oklahoma-City, 14 avril 2022

tête de CTU en 2010, deux ans après sa fondation, le syndicat prépare l'organisation nécessaire à l'éventualité d'une grève, en formant ses délégués locaux, en réorganisant la structure de l'organisation, en renforçant les liens avec les organisations communautaires (*via* les églises et les réseaux d'organisations de *community organizing* et de quartier). Ce changement est palpable, comme l'explique Nick, enseignant au lycée en sciences sociales dans le Sud de Chicago et représentant syndical de son établissement :

“Nick: So when I first became union delegate, the first meeting I went to, as part of the Chicago Teacher Union, was the last meeting of the person before Karen Lewis [CTU President from 2010 to 2015], I don't remember her name, but I remembered thinking “where am I at ?” It was kind of unorganized, and a waste of my time. I didn't get what was going on. It was in May, and at the end of the year, Karen Lewis became president of the teacher union. I went back and they were like : “oh if you're new to being a delegate, we have these training sessions now for you, this is what a union meeting is...”⁷¹⁵.”

L'objectif de CTU est alors de préparer la négociation de contrat de 2012 et l'éventualité d'un vote sur la mise en grève, tout en anticipant une opposition possible des parents d'élèves. Cette opposition se retrouve aussi à des niveaux plus hauts, puisque l'élection de CORE provoque une réponse des organisations Advance Illinois et Stand for Children qui lobbyisent les Républicains de l'État de l'Illinois pour limiter les droits syndicaux de CTU, notamment le droit de grève. En 2011, une loi est ainsi votée, requérant que le syndicat obtienne 75 % d'accord de ses membres pour pouvoir déclencher une grève. Le travail d'*organizing* intense mené par CTU auprès de ses membres de base s'explique à la fois par la campagne pour obtenir la direction du syndicat et cette loi. En effet, CORE était un *outsider* par rapport au *caucus* UPC, à la tête de CTU de manière quasi ininterrompue depuis 40 ans. Le débrayage de l'Oklahoma de 2018, comme la grève de Chicago, n'est pas apparu *ex nihilo*, mais au contraire s'est construit sur plusieurs années entre autres, par le travail des organisations enseignantes, mais aussi, en défiance de ces dernières.

En définitive, cette sous-partie a montré des difficultés communes auxquelles font face les organisations enseignantes à travers le pays, mais aussi les spécificités régionales et/ou territoriales qui empêchent une circulation des répertoires d'action. Derrière le discours sur la revitalisation syndicale qui serait synonyme d'un recours plus grand et national aux répertoires d'interruption du travail et de démocratisation des organisations enseignantes, l'analyse rapprochée permet de dresser un bilan complexe et mitigé de cette revitalisation dans ses traductions locales.

⁷¹⁵ Entretien avec Nick, Chicago, en ligne, 04/11/2020

4. Bien commun, enseignant·es et politique

Si j'ai vu qu'un certain nombre de principes organisationnels et de répertoires d'actions n'étaient pas directement transférables du fait du caractère régional des régimes syndicaux et de travail, on remarque néanmoins une constante dans les mobilisations enseignantes, quel que soit le territoire. À Chicago comme dans l'Oklahoma, qu'ils revendiquent ou non explicitement la stratégie du bien commun, les enseignant·es présentent leur cause et leur action comme découlant d'un amour (*love*) et d'un engagement pour leurs élèves. On peut expliquer cette stratégie à plusieurs niveaux. Les promoteurs de BCG et de la revitalisation syndicale *via* le social *justice unionism* justifient le fait que ce type de discours facilite les alliances locales avec les parents d'élèves. En effet, il répond ainsi aux attaques menées contre les enseignant·es sur une possible paresse et sur des intérêts antagonistes à ceux des étudiant·es. Ces attaques se matérialisent par des propos dans la presse, par différent·es représentant·es politiques, par des injonctions judiciaires ou des législations interdisant aux enseignant·es de faire grève pour autre chose que des questions salariales comme c'est le cas à Chicago.

Peu de recherches s'intéressent à ce que la prise en charge par les enseignants des intérêts de leurs élèves travaille du point de vue de la professionnalité. Or, la professionnalité n'est pas seulement synonyme d'un travail qualifié mais renvoie aussi, on l'a vu, à l'appartenance à une classe de travailleur·euses qui travaillent au bénéfice de la société - raison pour laquelle, en plus de leur qualification, leur métier est hautement considéré symboliquement. Cet aspect est d'ailleurs actualisé, dans les entretiens, par le retour quasi systématique sur la « vocation » enseignante qui est parfois présentée comme un sacrifice économique, fait au nom de l'amour de l'enseignement.

La mobilisation du bien des enfants dans le débrayage et/ou la grève est une manière de performer cet aspect de la professionnalité, c'est-à-dire réactualiser une respectabilité de classe, d'autant plus que celle-ci est mise en question par l'action engagée par les organisations enseignantes (*i.e.* la grève). Au-delà des discours en ligne, dans les entretiens avec la presse ou dans les communications syndicales, ou de pancartes protestataires, cet engagement se traduit concrètement par un travail en amont du débrayage auprès de la communauté. À Chicago comme dans l'Oklahoma, les syndicalistes organisent de nombreuses réunions avec les parents d'élèves pour préparer au débrayage et à la grève, en expliquant les problèmes de financement de l'école publique à l'origine de ces actions. Ce travail préparatoire est fastidieux et considéré comme la clé de réussite de l'action :

Linda: "If your parents in your communities aren't on board then then we knew we would be doomed... to a failure and so there was a lot of work in the 18 months... Um specially

leading up to the walkout educating and having conversations with communities and yeah and... getting everybody to understand the issues and that's why it's a walkout not a strike right ? Well it's illegal to strike in Oklahoma and so um so and a strike is against a specific school board not a statewide thing yeah so... Um we weren't walking out against our school boards we were walking out for the students⁷¹⁶”

La question de la grève et de son acceptabilité est centrale dans ce travail préparatoire, de même que les objectifs des enseignant·es. L'idée du bien commun est mobilisée stratégiquement dans le travail de discussion et de négociation auprès de la communauté. L'acceptabilité de la grève passe non seulement par des discussions, mais par des entreprises d'entraide de la communauté pendant la grève. En d'autres termes, afin d'obtenir le soutien des parents d'élèves, les enseignant·es combinent la tenue de piquets de grève et un maintien de service auprès des parents des communautés les plus pauvres, que ce soit à Chicago ou dans l'Oklahoma. Un exemple est l'enjeu de la restauration des enfants les plus pauvres et leur garde, qui fait intervenir les organisations enseignantes mais aussi les organisations locales avec lesquelles elles et ils travaillent, communautaires ou religieuses.

Linda: “In planning to work towards the walkout, all of our communities were working with their, with organizations like churches, YMCA, YWCA, to make sure that students, especially those who were in poverty and who didn't secure, had a place to go and be safe and be fed. Some of the teachers decided to stay back home and do that, and they would send groups, you know, to the walkout every day. So, making sure that we were taking care of our students and they were safe was on the top of our priority list.

M: Sure. Mm-hmm.... Did you feed them, too?

Linda: Uh-huh. Yeah. Yeah. Yeah. Schools partnered with different groups to make sure that they were, their, their students got fed. That's not necessarily every, every school district. We have over 500 schools...⁷¹⁷

La question de la sécurité (*safe*) citée par Linda, renvoie à plusieurs arguments mobilisés contre les enseignant·es grévistes. Ils se résument à l'idée que les enseignant·es mettraient en danger les enfants par la grève : parce qu'elles et ils les laisseraient dans la rue et/ou en leur ôteraient l'accès aux programmes alimentaires de l'État de repas gratuits. Ce premier aspect est déjà central dans l'opposition à la grève enseignante de New York en 1962, où la grève est décriée par le New York Times comme ayant provoqué des émeutes étudiantes. Cela dit, si ce discours n'est pas nouveau, on peut faire l'hypothèse qu'il s'adapte à chaque panique morale de l'époque dans les années 2000 où la question de la violence sexuelle sur enfant est bien plus médiatisée que dans les années 1960, les enseignant·es sont accusé·es de rendre les enfants vulnérables à des prédateurs

⁷¹⁶ Entretien Linda, Oklahoma-City, 18 avril 2022

⁷¹⁷ *Ibid.*

sexuels. La persistance de ces attaques est prise en compte par les organisations enseignantes qui cherchent à s'en prémunir.

En définitive, le déploiement du répertoire d'interruption de travail, comme l'organisation d'une grève ou d'un débrayage requiert un travail colossal du côté des organisations enseignantes en amont de l'action, tant financier qu'organisationnel. La grève n'est pas un répertoire d'action spontané, et derrière l'apparent enchaînement des débrayages de 2018 à travers le territoire se trouve un travail de préparation long, coordonné de manière multiscalaire par les organisations enseignantes : au niveau local, de l'État, et en lien avec les directions syndicales. Le SMU et le bien commun posent la question de la signification politique de leur action, d'autant plus que le déploiement de certains répertoires est lié aux structures politiques locales et opposent organisations enseignantes et élus locaux.

Conclusion de la partie

L'analyse menée dans cette partie met en évidence la complexité du renouveau syndical enseignant sur la période 1980-2020. En utilisant l'entrée par les répertoires, on a distingué deux périodes et deux types de renouveau qui correspondent à des phases distinctes de transformation du syndicalisme enseignant. De manière transversale, notre étude comparative pose l'hypothèse que ces transformations ne peuvent être comprises sans prendre en compte les contextes historiques et régionaux dans lesquels elles s'inscrivent. La comparaison entre ces deux cas illustre comment les régimes syndicaux et les cadres législatifs façonnent les pratiques syndicales et limitent la possibilité d'une reproduction uniforme du modèle de Chicago à l'échelle nationale.

Dans le Chapitre 3, on a vu comment les répertoires d'actions des organisations enseignantes se transformaient à la suite de leur institutionnalisation, pour valoriser des formes de collaboration avec les pouvoirs publics. Contraintes par un contexte conservateur, les directions de l'AFT puis de la NEA se sont positionné comme coproductrices de politiques publiques, en participant aux efforts de réformes qui ont libéralisé durablement la profession enseignante. Ce faisant, on a montré qu'elles ont participé à leur affaiblissement autant qu'à la déqualification de la profession, qui en retour ont constitué des terrains fertiles à l'émergence de la revitalisation depuis les années 2010.

En déconstruisant les discours sur la revitalisation, le chapitre 4 a montré que celle-ci ne se résume pas à un simple retour à la grève comme outil central de mobilisation, mais qu'elle repose sur une reconfiguration plus large des modes d'action syndicaux. La circulation des répertoires d'actions entre les syndicats, les espaces académiques et les organisations militantes témoigne de l'existence de réseaux liant ces acteur·ices entre elles et eux. L'étude des modalités de cette circulation révèle toutefois que ces réseaux couvrent inégalement le territoire, notamment le Sud.

En définitive, les transformations des organisations enseignantes, notamment celles affectant leurs répertoires d'action, ainsi que les débats qui les entourent, soulèvent l'enjeu de la signification politique que les enseignant·es donnent à leur métier et à leur organisation collective. La relation qui les lie aux élu·es locaux, en particulier, pose la question du rapport des organisations enseignantes à la politique telle qu'elle se déploie dans la sphère électorale : un aspect traité dans la partie suivante.

Partie 3 : “What [we] win at the bargaining table can be taken away in the legislative halls” le syndicalisme enseignant au péril de la politique électorale

Introduction

Lorsqu’il prononce cette phrase en 1970 (“What [we] win at the bargaining table can be taken away in the legislative halls”) Walter Reuther, le président de l’United Auto Workers (UAW) et architecte de la fusion entre l’AFL et le CIO, entend souligner la relation stratégique que celui-ci perçoit entre la “breadbox” et la “ballot box”⁷¹⁸. En d’autres termes, il expose la relation qui lie organisations syndicales états-uniennes au cadre législatif fédéral et local, et par conséquent, à la politique électorale. Actif au sein du Parti démocrate, ce discours de Reuther s’inscrit dans un moment où les organisations syndicales renforcent leur alliance avec le Parti, au même moment où celui-ci se transforme. C’est le cas pour les organisations enseignantes qui développent leur répertoire législatif-électoral d’abord *via* le lobbying, puis *via* des programmes de financement des campagnes politiques fédérales et locales de candidat·es la plupart du temps démocrates. Les organisations enseignantes, si elles préexistent à la légalisation de la négociation collective, se massifient et se légitiment à la suite de l’Executive Order 10998 en 1962 (voir Chapitre 2). C’est cette décision et les législations locales qui participent à leur institutionnalisation et la légitimation de leur activité. Le répertoire législatif-électoral, tel que mobilisé par les organisations enseignantes possède en outre deux particularités. L’une d’entre elles est, on le verra, que la NEA et l’AFT se mettent à former et soutenir des enseignant·es issu·es de leur rang à des mandats d’élu·es locaux sur une période récente. Une seconde tient à ce que le répertoire électoral se heurte à un obstacle spécifique aux travailleur·euses du public: le principe de double-allégeance.

Le principe de double-allégeance est à la base de l’interdiction de la négociation collective pour les enseignant·es et de leur droit de grève au moment du New Deal (voir Chapitre 2). Celui-ci renvoie à la subordination des enseignant·es à l’État et à la très faible autonomie de leurs organisations par rapport à celui-ci, qui les distingue des travailleur·euses du privé. La double-allégeance renvoie également à l’incompatibilité entre professionnalité et implication politique partisane (voir Chapitres 1 et 2). En dépit de cet interdit après 1945, les organisations enseignantes

⁷¹⁸ C’est-à-dire entre la lutte pour protéger le gagne-pain et celle qui se déroule dans les urnes électorales.

jouent un rôle de plus en plus grand dans la politique et plus particulièrement, dans le champ de la politique électorale partisane. Quelle est l'évolution historique du répertoire législatif-électoral ? Quels sont les enjeux en matière d'autonomie du champ syndical⁷¹⁹ ? Quelles sont les conséquences vis-à-vis de la représentativité du groupe ? Comment est-ce que cela redéfinit le syndicalisme enseignant et ses aspirations politiques ? S'agit-il, enfin, d'une stratégie locale ou bien d'une tendance nationale à l'investissement de la sphère politique ?

Cette troisième partie entend répondre à ces questions en s'intéressant à l'évolution du répertoire législatif-électoral de l'AFT et la NEA à partir de nos deux cas d'étude. On montrera que le recours au répertoire électoral découle du caractère local du financement des écoles et des législations du travail. On analysera aussi la manière dont la question du « bien commun » et sa prise en charge par les enseignant·es contredit et/ou reconfigure la légitimité de l'implication politique de ces dernier·es. Bien que le « bien commun » soulève un paradoxe historique lié à la position de classe des enseignant·es et leur relation plus ou moins conflictuelle à la communauté qu'elles et ils servent, son intégration dans les stratégies syndicales prépare et justifie leur positionnement comme acteur·ices politiques. Ce positionnement, on le verra, est d'autant plus important que la relation des organisations enseignantes à la politique électorale a fait l'objet de publications très critiques et financées par des institutions conservatrices comme le think-tank Hoover Institute⁷²⁰.

Cette partie comporte deux chapitres.

Le Chapitre 5, intitulé « Le répertoire législatif-électoral des organisations enseignantes : une relation en tension avec le Parti démocrate ? » s'intéresse au développement du lobbying enseignant qui fait émerger dans les années 1970 les *Political Action Committees* (PAC). Si les organisations enseignantes, la NEA et l'AFT, se sont investies localement dans des courses électorales dans la première moitié du XX^e siècle, précisément en raison de leur dépendance à l'assemblée d'État et/ou des pouvoirs municipaux, ce chapitre montre que l'émergence des PAC marque un tournant. C'est notamment la première fois que la NEA et l'AFT

⁷¹⁹ BÉROUD Sophie, « Sur la pertinence heuristique du concept de champ syndical », in Maxime QUIJOUX (dir.), *Bourdieu et le travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2015, p. 323-339, [<https://doi.org/10.4000/books.pur.69782>].

⁷²⁰ On pense à deux ouvrages en particulier : MOE Terry M., *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools*, Brookings Institution Press, 2011 ; HARTNEY Michael T., *How Policies Make Interest Groups: Governments, Unions, and American Education*, University of Chicago Press, Chicago, IL, 2022 ; HARTNEY Michael et FLAVIN Patrick, « From the Schoolhouse to the Statehouse: Teacher Union Political Activism and U.S. State Education Reform Policy », *State Politics & Policy Quarterly*, n° 3, vol. 11, 2011, p. 251-268, [<https://doi.org/10.1177/1532440011413079>]. doi.org/10.1177/1532440011413079. Ces ouvrages ont plusieurs partis-pris : le premier est que les syndicats enseignants, par leur lobbying, se constituent comme des groupes d'intérêts comme les autres, le second est qu'ils œuvrent contre les intérêts des enfants et de l'école publique.

s'investissent explicitement et financièrement dans la course présidentielle et qu'elles développent au sein de leurs structures des services spécifiquement dédiés à la politique électorale. Il s'agit pour les deux organisations de saisir de nouvelles opportunités ouvertes par la transformation du système de financement électoral états-unien, mais aussi de se prémunir contre l'influence grandissante des groupes d'intérêts opposés aux organisations enseignantes. La profondeur historique permet de rapprocher l'émergence de ces groupes d'intérêts à d'autres époques, comme celles du début du XX^e siècle à Chicago ou pendant la période de maccarthysme. Elle permet aussi d'interroger la place occupée par les organisations enseignantes dans la *Liberal-Labor Coalition* sur le temps long et spécifiquement les modalités de dépendance, d'autonomie et de subordination qui se jouent dans cette alliance.

Le Chapitre 6, intitulé « “*We are coming*” : la stratégie électorale comme dernier recours » compare la stratégie de reconversions de syndicalistes enseignants en élu·es locaux, dans l'Oklahoma et Chicago. Elle interroge la manière dont ces deux contextes, pourtant diamétralement opposés, peuvent conduire à l'adoption d'un même répertoire d'action. En étudiant la manière dont les mobilisations enseignantes de 2018 produisent des opportunités de politisation des enseignant·es à des degrés différents, elle interroge en particulier les conséquences de cette stratégie vis-à-vis des personnels représentants de la profession. Les conclusions de l'étude des profils des syndicalistes et/ou d'enseignant·es soutenu·es par les organisations se reconvertissant vers la politique électorale signale un processus à contre-courant des politiques de diversité menées par les organisations enseignantes depuis les années 2000. Si notre étude ne permet pas de tirer de conclusions nettes sur les conséquences de cette stratégie du point de vue législatif, elle permet néanmoins d'évaluer ses conséquences vis-à-vis de la représentation du groupe. Dans nos cas d'étude, la stratégie électorale attribue la représentation du groupe enseignant à une élite, particulièrement diplômée, enseignant plutôt au lycée qu'en primaire, particulièrement spécialiste des sciences sociales, blanche et masculine, et par conséquent, assez peu représentative du groupe.

Chapitre 5 – Le répertoire législatif-électoral des organisations enseignantes : une relation en tension avec le Parti démocrate ?

Introduction

Ce chapitre étudie la relation complexe et à plusieurs titres paradoxale entre les organisations enseignantes et la politique électorale qui se manifeste dans leurs répertoires d'actions. Il analyse en particulier le déploiement national et local des Political Action Committee (PAC) depuis les années 1970 qui constituent une des modalités de cette relation. Ce chapitre repose sur l'exploitation des archives de la NEA et de l'AFT, croisée à des archives de presse et à nos entretiens semi-directifs menés avec des enseignant·es syndicalistes, à différents niveaux de responsabilités au sein du syndicat et de professionnels travaillant à l'intersection des champs syndical et politique. L'analyse de ces matériaux permet d'identifier plusieurs facteurs de développement des PAC enseignantes telles que la bureaucratisation des organisations enseignantes liée à leur massification, l'assouplissement législatif sur les règles de financement des campagnes et enfin l'organisation du mouvement conservateur vers la Nouvelle Droite et la professionnalisation de l'évitement syndical.

L'AFT développe cette stratégie sous la coupe de l'AFL-CIO tandis que la NEA opère de manière indépendante la levée des fonds dirigés vers les campagnes électorales. Quelques rares sources se sont intéressées à ce développement en étudiant les conséquences du point de vue de ses résultats législatifs et/ou sur les dangers qu'elle peut représenter vis-à-vis du principe de double-allégeance. Cependant, elles sont produites par des chercheurs qui sont opposés sur le plan normatif à cette participation syndicale dans le champ politique⁷²¹. À cette première limite s'ajoute une seconde : le fait que leur approche macrosociologique ne permet pas de suffisamment documenter les modalités de ce déploiement.

Ce chapitre s'intéresse plus particulièrement à certains aspects de la relation entre organisations enseignantes et champ politique. Tout d'abord, il démontre que le développement des PAC précède d'un contexte historique et juridique paradoxal où la légitimité des organisations enseignantes dans leur action, notamment politique, est renforcée mais où elle fait aussi l'objet de

⁷²¹ MOE Terry M., *Special Interest*, *op. cit.*, 2011 ; HARTNEY Michael T., *How Policies Make Interest Groups*, *op. cit.*, 2022.

tensions régulières aussi bien internes qu'externes aux organisations enseignantes. Le second aspect sur lequel se penche ce chapitre est la question de la politique partisane que les PAC reconfigurent. L'apport de ce mon travail est de donner de nouvelles pistes d'analyse vis-à-vis des rapports de force au sein de la *Liberal-Labor Coalition*. En effet, si à l'échelle fédérale, l'alliance entre les organisations enseignantes et le Parti démocrate semble acquise, ce chapitre montre qu'à l'échelle locale, la *Liberal-Labor Coalition* fait émerger de multiples tensions. En particulier, la comparaison de mes deux cas d'études permet de saisir de manière diachronique les (re)configurations régulières et les lignes de fractures que traverse cette relation. Les organisations enseignantes sont tiraillées entre autonomie et dépendance vis-à-vis de la politique électorale – et cela, selon des logiques locales.

1. L'implication partisane et la professionnalité : histoire et controverses des PAC enseignantes

Dans cette sous-partie, on inscrit l'émergence des PAC dans l'histoire longue du répertoire législatif-électoral mobilisé par les organisations enseignantes et spécifiquement, dans le cadre d'une alliance entre organisations syndicales et Parti démocrate. Si celle-ci existe localement avant les années 1930, elle se renforce notamment à partir du mandat de Franklin D. Roosevelt⁷²². Pour citer Nelson Lichtenstein, la période 1930-1970 est celle où cette alliance fondatrice est nouée :

“... was an era characterized by Democratic Party dominance, Keynesian statecraft, and a trade union movement whose power and presence was too often taken for granted, not the least by historians of “state development.” Industry-wide unions sustained both the dominance of the Democratic Party and a quasi-corporatist system of labor-management relations whose impact, far transcending the realm of firm-centered collective bargaining, framed much of the polity’s consensus on taxes, social provision, and industry regulation⁷²³.”

Cette période, qui voit le développement du syndicalisme du secteur public, est celle où l'État joue un rôle important dans l'économie et où les organisations syndicales sont reconnues comme globalement légitimes dans ce qui a pu être nommé « démocratie industrielle ». L'alliance objective entre organisations syndicales et le Parti démocrate se fonde sur le maintien de ce cadre politique. Cela dit, ce qu'on appelle les « machines politiques » (*political machines*) urbaines préexistent au New Deal puisqu'on retrouve des alliances locales entre organisations syndicales et partis politiques avant cette période.

Encadré n°10 : Les *political machines* et l'exemple de Chicago

L'expression de *political machine* renvoie au fonctionnement de la politique électorale dans les grandes villes états-uniennes, souvent corrompues, du début du XX^e siècle, au premier rang desquelles Chicago et New York. La recherche portant sur elle s'intéresse tout particulièrement à leur dimension raciale, c'est-à-dire, la manière dont elles servent les intérêts d'une communauté plutôt qu'une autre dans un contexte d'immigration intense. La *machine* de Chicago est marquée par des élections dominées par le patronage, le clientélisme, le népotisme et la corruption financière qui favorisent un temps la communauté irlandaise, le Parti démocrate puis le Parti républicain⁷²⁴. Sur la seconde moitié du XX^e siècle, le terme de *machine* a changé pour signifier,

⁷²² Il existe un débat sur le début de la Labor-Liberal Coalition. Andrew Battista insiste sur les années 1930 comme le début de cette coalition autour du New Deal. Si on s'accorde sur l'importance de cette période fondatrice, on a néanmoins vu qu'il existait des alliances dès les années 1910, à l'échelle locale principalement mais aussi parfois fédérale. Voir : BATTISTA Andrew, *The Revival of Labor Liberalism*, Urbana, University of Illinois Press, 2008, p. 5.

⁷²³ LICHTEINSTEIN Nelson, *Labor's War At Home: The CIO In World War II*, *op. cit.*, p. ix-x.

⁷²⁴ Sur le caractère particulier de Chicago, voir la première publication sur ce sujet : GOSNELL Harold, *Machine Politics: Chicago Model*, New York, Praeger Publishers Inc., 1937. On assiste aujourd'hui à l'émergence d'une nouvelle

toujours à Chicago, la mainmise sur la ville par Richard J. Daley, maire démocrate d'origine irlandaise entre 1955 et 1976 ; puis celle de son fils, Richard M. Daley, maire entre 1989 et 2011.

Pour le cas des organisations enseignantes, on a déjà mentionné l'exemple de l'alliance du CTF et du candidat démocrate à la mairie Edward J. Dunne au début du XX^e siècle (voir Chapitre 1) ; et pour la négociation des droits syndicaux du secteur public, on a aussi mentionné les alliances avec les candidats à la mairie de New York dans les années 1950. S'il existe de nombreux outils amalgamés dans le répertoire législatif-électoral des syndicats et sur lesquels ils peuvent compter pour influencer sur la sphère politique, cette partie s'intéresse plus particulièrement à un dispositif qui se développe chez les organisations enseignantes dans les années 1970 : les PAC. Celles-ci ont fait l'objet d'une attention très accrue en raison du caractère controversé de la participation financière des organisations syndicales et professionnelles au champ politique, notamment ceux du secteur public. En mettant à distance des considérations normatives chevillées à cette question, on souhaite comparer les approches prises par les deux organisations dans le déploiement de ce répertoire législatif-électoral et la manière dont il travaille le modèle syndical enseignant, le professionnalisme et la position de classe des enseignant·es.

1.1. La double-allégeance et les oppositions aux PAC

Les PAC, qui signifient Political Action Committees, sont des structures qui se développent à partir de la moitié du XX^e siècle. D'abord syndicales, les PAC s'étendent à d'autres secteurs notamment industriels pour faire valoir leurs intérêts dans l'espace politique.

Les PAC syndicales ont plusieurs fonctions. Elles permettent de collecter de l'argent auprès des adhérent·es en plus de leur cotisations syndicales (*dues*), qui est ensuite redistribué à des candidat·es pour leur campagne. Elles permettent de coordonner le soutien militant, sur le terrain, aux candidat·es pendant leur campagne. En retour, le soutien apporté aux candidat·es engage ces dernier·es à soutenir des législations favorables aux intérêts corporatistes défendus par les syndicats. La première PAC est syndicale, créée par le CIO en 1943. Elle est une réaction au retour de bâton antisyndical limitant la possibilité d'intervention des syndicats dans l'espace politique. En effet, les élections de 1942 furent marquées par la victoire d'élus opposés aux syndicats au

ligne de recherches s'intéressant aux résistances à la machine Daley notamment dans les franges plus minoritaires de la ville. Voir : GRIMSHAW William J., *Bitter Fruit: Black Politics and the Chicago Machine, 1931-1991*, Chicago, University of Chicago Press, 1992 ; BURKE Kenneth, « Gender and machine politics in Chicago, USA », *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 9, 2024, p. 100735, [<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100735>].

Congrès et firent perdre de précieux alliés au CIO au sein du pouvoir législatif⁷²⁵. Ce changement d'équilibre au Congrès fit alors redouter le passage de lois antisyndicales supplémentaires et des changements au niveau du NLRB entravant les activités de la fédération et de ses syndicats. Dès lors, la PAC-CIO est un outil pour les syndicalistes soutenant le Parti démocrate de contrer ces menaces. La PAC se donne pour objectif de soutenir la candidature présidentielle de FDR en 1944⁷²⁶ en mobilisant les électeurs démocrates et d'éviter un retour de bâton conservateur. Les efforts mobilisés ne suffisent pas et la vague conservatrice s'intensifie au cours des années 1940. En 1948, en représailles de la fondation de la PAC-CIO la législation 18 USC 610 rend illégale la participation financière d'une organisation ou corporation à des élections fédérales et/ou présidentielles, renforçant des dispositions précédentes notamment celles du Taft-Hartley Act. Lors de la fusion entre l'AFL et le CIO, la nouvelle organisation se dote d'une structure spécifiquement dédiée aux activités électorale, le Committee Of Political Education (AFL-CIO COPE) qui navigue sur la ligne de crête des interdictions pesant sur une partie de ses activités en concentrant son action sur la mobilisation électorale⁷²⁷.

Les organisations enseignantes, comme toutes les organisations syndicales représentant les travailleur·euses du public aux États-Unis, sont longtemps interdites de verser directement de l'argent au moment des élections fédérales. Néanmoins, il convient de souligner le caractère spécifique de cet interdit lorsqu'il concerne les travailleur·euses du secteur public, donc les enseignant·es. Pour ce secteur, cette interdiction tient à des raisons similaires à celles qui avaient prévalu (et prévalent toujours dans certains États) à l'interdit des droits syndicaux. Comme le résume Goldfield :

Public policy prior to 1960 was in general opposed to unions among government employees. Opposition was based on the sovereignty principle, an argument with enormous popular and legal hegemony. The government was supposedly sovereign, the highest authority in the land, and represented the interests of the whole people; pressure on the sovereign by hired public servants was considered illegitimate⁷²⁸.

On l'a vu, historiquement, la légalisation du syndicalisme du secteur public est obstruée, car elle est considérée comme un danger démocratique par rapport aux pouvoirs publics. Cela tient à plusieurs éléments. D'une part, il faut mentionner que le système légal d'encadrement du travail et relations employeurs-employés s'est construit sur des catégories propres au secteur privé, comme

⁷²⁵ FOSTER James Caldwell, *The Union Politic: the CIO Political Action Committee*, Columbia, University of Missouri Press, 1975, p. 1.

⁷²⁶ *Ibid.*

⁷²⁷ *Ibid.*, p. 197.

⁷²⁸ GOLDFIELD Michael et BROMSEN Amy, « The Changing Landscape of US Unions in Historical and Theoretical Perspective », *Annual Review of Political Science*, n° 1, vol. 16, 2013, p. 231-257, [<https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-032211-214003>].

on l'a vu avec l'exemple du Wagner Act. (voir Chapitre 1). Par conséquent, parce que l'employeur des travailleur·euses du public est le gouvernement fédéral, municipal ou du *county*, la grève constituerait une défiance à l'encontre du gouvernement quelle que soit l'échelle. Dans cette perspective, reconnaître le droit de négocier et de faire grève aux travailleur·euses du public revient à leur conférer un pouvoir supplémentaire sur le gouvernement par rapport aux autres citoyen·nes qui n'ont comme moyen de contrôle que leur vote ou le droit de se présenter aux élections.

Plusieurs éléments contextuels président à l'émergence des PAC des organisations enseignantes. D'une part, les victoires obtenues par les employé·es du public dans les années 1960 et 1970, notamment la légalisation de la négociation collective, favorisent la massification des organisations du point de vue du nombre de membres mais aussi du nombre de permanent·es travaillant au sein des organisations et de la diversité de services et départements les composant. Autrement dit, l'AFT et la NEA acquièrent pendant cette période davantage de capacité financière, politique et militante. D'autre part, la victoire du modèle syndical porté par l'AFT pendant cette décennie éloigne un temps l'impératif de professionnalité, construit comme posture professionnelle apolitique. Politisé·es par le modèle du syndicalisme qu'adoptent leurs organisations, en premier lieu l'AFT, les enseignant·es acceptent plus aisément de s'impliquer dans la politique électorale.

D'autre part, dans ce contexte favorable, la loi de 1971, le Federal Election Campaign Act (FECA) introduit plusieurs exceptions à l'interdiction de contribuer aux campagnes politiques fédérales⁷²⁹. Si les syndicats n'ont pas le droit de contribuer directement à des campagnes fédérales, ils ont néanmoins le droit de mener des campagnes d'inscription sur les listes électorales tant qu'elles sont apartisanes. Ils ont aussi désormais le droit d'établir des comités politiques (les PAC) qui eux peuvent servir de véhicule à la levée et la distribution de fonds dans le cadre d'élections partisanes⁷³⁰. La création des PAC de l'AFT et de la NEA fait donc suite à l'adoption du FECA⁷³¹.

⁷²⁹ Sur les réformes des financements des campagnes politiques dans les années 1970 voir : ADAMANY David et AGREE George, « Election Campaign Financing: The 1974 Reforms », *Political Science Quarterly*, n° 2, vol. 90, 1975, p. 201-220, [https://doi.org/10.2307/2148234].

⁷³⁰ Voir le rapport suivant : WHITAKER L. Paige, *The Use of Labor Union Dues For Political Purposes: A Legal Analysis*, Congressional Research Service, 2000.

⁷³¹ La question des financement des campagnes électorales est un sous-champ en soi au sein de l'étude de la politique électorale états-unienne, qui s'intéresse à l'augmentation des budgets de campagnes, aux changements législatifs qui le permettent et les conséquences des règles et des modes de financement sur la représentation politique à différentes échelles du pays. La revue *Politique Américaine* publie un numéro entier dédié à ce sujet au lendemain des élections de 2016 qui battent des records en termes d'argent récolté dans le cadre de la campagne et qui interrogent notamment les conséquences de la décision de la Cour Suprême *Citizen United v. Federal Election Commission* (FECA). *Politique américaine* 2020/2 (N° 35). Sur la question des changements législatifs, on peut citer par exemple : RAJA La et J Raymond, *Small Change: Money, Political Parties, and Campaign Finance Reform*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2008, [https://doi.org/10.3998/mpub.293864] ; MALBIN Michael J. (dir.), *Money and politics in the United States: financing elections in the 1980s*, American Enterprise Institute for Public Policy Research ; Washington D.C., Chatham House, 1984 ; MILLER Michael G., « Public Money, Candidate Time, and Electoral Outcomes in State Legislative Elections »,

Cette ouverture législative ne signifie pas pour autant que la mobilisation des répertoires électoraux par les organisations enseignantes fasse consensus à l'intérieur et à l'extérieur de celles-ci et du syndicalisme de façon générale. Tant les nombreux amendements ultérieurs de FECA⁷³² que, par exemple, la décision *Lehnert v. Ferris Faculty Association* en 1991⁷³³, montrent la persistance de l'intensité des débats juridiques et idéologiques autour de l'utilisation des fonds syndicaux à des fins politiques. On l'a vu avec les campagnes sur les *agency fees* : les offensives menées contre les organisations du secteur public, notamment enseignantes, s'organisent en particulier autour de la question des finances des syndicats et de l'utilisation de celles-ci. Les offensives menées par des organismes conservateurs prennent la forme de lois restreignant la récolte et l'usage des adhésions syndicales⁷³⁴.

À l'intérieur des syndicats, quelques tensions se nouent au début des années 1970 sur le répertoire électoral et ses conséquences, notamment au sein de la NEA. En 1972, à la suite d'une série d'articles et de mentions télévisées d'un potentiel soutien officiel du candidat démocrate George McGovern par la NEA, l'organisation publie une série de démentis dans la presse soulignant que le soutien obtenu par le candidat n'est le fait que d'une poignée de délégué·es agissant indépendamment de l'organisation. Donald Morrison, président de la NEA de San Diego explique l'enjeu derrière ce démenti à un reporter : “we could easily have lost a quarter million-dollars in cancelled dues had we made an endorsement”⁷³⁵.”

Ce constat témoigne de l'illégitimité du soutien officiel de candidat·es à la course présidentielle en 1972, liée au caractère illégal de la pratique, au devoir de neutralité attendu des travailleur·euses du public mais aussi à la diversité politique des rangs de la NEA et de l'AFT. Le devoir de neutralité partisane est un argument mobilisé par les oppositions internes et externes du syndicalisme enseignant vis-à-vis du répertoire électoral. Cet argument persiste jusqu'à la période contemporaine, alors même que du point de vue législatif, plusieurs amendements de FECA et des règles électorales sont venus légaliser l'implication politique des organisations enseignantes *via* les PAC entre autres. Le principe de double-allégeance opère par-delà les logiques juridiques fédérales en s'insérant dans le débat de valeurs sur les fonctions et les droits politiques des enseignant·es. Il

in Costas PANAGOPOULOS (dir.), *Public Financing in American Elections*, Philadelphia, Temple University Press, 2011, p. 205-224.

⁷³² WHITAKER L. Paige, *The Use of Labor Union Dues For Political Purposes: A Legal Analysis*, *op. cit.*, p. 2.

⁷³³ Cette décision porte sur l'utilisation que les organisations syndicales peuvent faire des *agency fees* et stipule que ces derniers ne peuvent financer que les activités liées au « service » rendu par le syndicat auprès des employé·es non-syndiqué·es.

⁷³⁴ La question de la régulation législative des cotisations syndicales et des stratégies adoptées par les syndicats contre celle-ci a fait l'objet d'une publication à part entière, voir : MENARD Marie A., « Une menace fantôme. Les syndicats enseignants américains face à la décision *Janus v. AFSCME* (2018) », *Les Mondes du Travail*, Varia n°28, 2022, coll. « Varia ».

⁷³⁵ HINMAN Ralph Jr., « Teachers reassured NEA not behind McGovern », *Independent*, 16/09/1972, p. 12.

résonne particulièrement avec la professionnalité comme modèle professionnel et organisationnel, distinct par son apolitisme et sa position de classe du syndicalisme ouvrier. Cette tension s'illustre dans la couverture médiatique dont bénéficie le développement des PAC enseignantes. Un éditorialiste du *Chicago Tribune* commente ainsi l'implication de la NEA et de l'AFT dans l'élection présidentielle de 1976 :

though the politicization of public-school teachers may pay off in higher salaries, the payoff is not without cost. Teachers' organizations cannot be partisan, selfish political lobbies and still retain the respect and trust the earlier teachers deserved. With teachers' salaries being set by exercises of political muscle, the public school inevitably becomes an arena of political conflict. Teaching loses its professionalism⁷³⁶.

Cet éditorial pose la professionnalité comme synonyme du prestige social des enseignant·es. Il emploie aussi un poncif, que la partie 1 de cette thèse permet de mettre au jour, à savoir que ce statut tiendrait à une forme de respectabilité que certains répertoires d'actions viendraient remettre en question. La politique, comme la grève, seraient deux modes d'actions illégitimes pour les enseignant·es, illégitimité que la seconde partie du XX^e siècle remet en question à différentes vitesses et avec plus ou moins de succès selon les échelles et les régions. Si la fin des années 1960 voit l'infléchissement de la NEA vis-à-vis du *strike-ban* et l'augmentation du recours à des répertoires d'interruption du travail à l'échelle des affiliées locales, on a vu que l'homogénéisation des répertoires d'actions ne signifiait pas pour autant la résolution de la tension historique entre professionnalité et syndicalisme. Au contraire, la fin des années 1970 est marquée par des fractures idéologiques sur les lignes de race, de classe et de genre des organisations enseignante, avec en point d'orgue la question du statut enseignant et de la distance vis-à-vis de la communauté qu'elles et ils servent. L'AFT, notamment, illustre les effets cumulés de la transformation démographique de ses rangs et de sa direction qui se masculinisent et se blanchifient (voir Chapitre 2). Le syndicat superpose la revendication du droit de grève et la reconnaissance du statut en tant que col blanc professionnel, non sans générer de contestations.

Dès lors, la stratégie électorale se développe dans un terreau complexe et irrésolu, où les organisations sont tiraillées entre la revendication d'un pouvoir politique plus large, propre aux syndicats de cols bleus et le respect de l'apolitisme cher aux cols blancs du secteur.

⁷³⁶ « Teachers and politics », *Chicago Tribune*, 29/12/1976, p. 32.

1.2. A “political arm” ? Le développement des PAC à l’épreuve de la politique partisane

Les premières PAC des organisations enseignantes sont créés au début des années 1970 et prennent de l’ampleur dans l’anticipation de l’élection présidentielle de 1976 qui regroupe des élections au niveau fédéral et des États.

Du côté de l’AFT, l’AFT-COPE se développe nationalement dans le giron de l’AFL-CIO COPE⁷³⁷ pour soutenir des candidats aux élections fédérales et, au niveau des États, pour préparer les élections locales, notamment celles des assemblées et des gouverneurs d’État. Avant l’établissement de l’AFT-COPE, les syndicats locaux de l’AFT ne participaient que très marginalement aux efforts mis en place par l’AFL, notamment les récoltes de dons volontaires. Dans un courrier du 22 novembre 1967 adressé à Al Barkan, directeur de l’AFL-CIO COPE, le secrétaire financier de l’AFT Robert G. Porter envoie la contribution annuelle récoltée auprès des syndicats locaux de l’AFT à travers le pays. Elle s’élève à 79 dollars. Il commente sans détour : “our collection of voluntary dollars is, to say the least, pitiful⁷³⁸.” L’année suivante, en 1968, cette contribution progresse et s’élève à 143 dollars, dont 100 dollars provenant de Philadelphie (AFT Local 3). Se défendant d’une participation plus basse qu’espérée par la fédération qui entend collecter plus d’un million de dollars à travers tous ses syndicats locaux, Porter commente cette fois “I wish that the total could be much more. I do not really understand why teachers who make reasonably good money will not provide more in contributions⁷³⁹.” Cette missive peut être interprétée à plusieurs niveaux : d’une part, la COPE ne semble, à ce stade, pas constituer une priorité dans l’agenda des syndicats locaux de l’AFT, qui sont alors en proie à une large vague de grèves qui mobilise énormément de ressources financières et militantes tout comme les campagnes pour obtenir la négociation collective à travers le pays. Le plus grand syndicat local de l’AFT, l’UFT New Yorkaise est notamment en proie à la crise de Brownsville-Ocean-Hill qui mobilise moyens financiers, militants et juridiques (voir Chapitre 2). L’autre élément d’analyse que l’on peut tirer de cet échange est le rôle joué par le statut des enseignant·es au sein de l’AFL-CIO ; c’est-à-dire, le

⁷³⁷ Sur le développement de la relation entre le Parti démocrate et les syndicats dont la fédération AFL pendant les années 1960 et 1970, voir les premiers chapitres de : DARK Taylor E., *The Unions and the Democrats: An Enduring Alliance*, 2^e éd., Ithaca, Cornell University Press, 1999.

⁷³⁸ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Secretary-Treasurer's Office Records, Part II, Box 143. Lettre de Roger G. Porter à Al Barkan, directeur de l’AFL-CIO COPE, 22 novembre 1967.

⁷³⁹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Secretary-Treasurer's Office Records, Part II, Box 143. Lettre de Roger G. Porter à Al Barkan, directeur de l’AFL-CIO COPE, 28 octobre 1968.

fait qu'il s'agit de cadres qui gagnent raisonnablement bien leur vie⁷⁴⁰ comparativement à certains ouvriers, et que, par conséquent, la fédération y voit une manne précieuse pour le financement de ses activités.

Cette faible contribution des enseignant·es aux élections change très rapidement avec le développement de l'AFT-COPE orchestré depuis l'AFL ; en 1980, elle s'élève à 180 000 dollars et en 1984, elle grimpe à 280 000. L'AFT-COPE est mis en place grâce à la multiplication de campagnes visant à convaincre les différents syndicats locaux et les membres de base de l'AFT de la légitimité et de l'intérêt de la structure⁷⁴¹. Ces campagnes ont laissé de nombreuses archives qui permettent de comprendre les enjeux stratégiques au moment du développement des COPE depuis le sommet de l'organisation jusqu'à la base. Dans une brochure produite par la fédération de l'Ouest pour aider les délégué·es locaux à convaincre les membres de base de participer au COPE, celui-ci est défini comme suit :

COPE means Committee on Political Education. It is the teachers union organization set up to implement a resolution passed by the AFT national convention to elect pro-education candidates at the local, state and national level⁷⁴².

L'AFT défend le répertoire électoral, et plus particulièrement les COPE, comme ayant fait consensus au sein de la majorité des délégué·es siégeant à sa convention et comme permettant d'avoir des relais défendant les intérêts corporatistes enseignants (*pro-education*) au sein des institutions législatives. Cette même brochure, puisqu'elle vise à offrir une feuille de route aux délégués locaux pour convaincre leur membre de base du bien-fondé du COPE et donc de surmonter d'éventuelles oppositions, illustre les oppositions pressenties par la fédération auprès de la base. Par exemple, plus loin, elle explique de manière plutôt nébuleuse l'indépendance de l'AFT-COPE par rapport à l'AFL-COPE :

AFT-COPE is the political arm of the American Federation of Teachers. It has no structural connection with AFL-CIO COPE. But we will cooperate with AFL-CIO COPE. Part of the money collected by AFT-COPE will be donated to AFL-CIO COPE to meet our responsibility to the labor movement⁷⁴³.

Si on a vu que l'affiliation au mouvement ouvrier via l'AFL-CIO constituait un frein à l'adhésion d'enseignant·es à l'AFT en raison de leur attachement à leur identité de classe moyenne

⁷⁴⁰ *Ibid.*

⁷⁴¹ *Ibid.*

⁷⁴² Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Secretary-Treasurer's Office Records, Part II, Box 136. Brochure produite par la Western Branch of the AFT, s.d.

⁷⁴³ *Ibid.*

associée à la professionnalité, inversement, la stratégie de recrutements de *white-collars* et de *professionals* au sein de l'AFL-CIO est également polémique au sein de la fédération. Au fond, ces polémiques renvoient à la question de l'appartenance des enseignant·es au *labor movement* et aux transformations de celui-ci avec la tertiarisation de l'économie⁷⁴⁴. Plus globalement, le recrutement des *professionals* pose la question de la *nature* du mouvement ouvrier et des possibles ponts qui peuvent exister entre travailleur·euses appartenant à des classes sociales différentes.

La NEA, également soumise à l'interdiction fédérale pour les syndicats de contribuer aux campagnes électorales, crée la NEA-PAC en 1972 pour contourner cet interdit et avec pour objectif l'élection de membres du Congrès favorables à l'agenda de l'organisation⁷⁴⁵. Stanley J. McFarland, qui dirige la NEA-PAC, le fait à titre bénévole puisque la loi fédérale interdit la rémunération de ce genre d'activité. Il cumule cette responsabilité avec celle de directeur du *Government Relations Office* qui gère, entre autres activités, le lobbying législatif de la NEA⁷⁴⁶. En 1972, la NEA-PAC lève 30,000 dollars et soutient, soit par don soit par force militante, 165 candidat·es à la Chambre des Représentant·es et 19 candidat·es au Sénat, en très grande majorité des Démocrates, quoique l'organisation soit officiellement apaisane⁷⁴⁷.

La différence principale entre la manière dont la NEA et l'AFT déploient leur répertoire législatif-électoral tient à ce que dans le cas de la NEA, la PAC est indépendante d'autres organisations syndicales tandis que, dans le cas de l'AFT, le développement des PAC est chapeauté par l'AFL et qu'une part des fonds levés par l'organisation est dirigée vers la PAC de l'AFL. Cela ne signifie pas que la NEA mène sa barque législative seule. Au contraire, elle s'allie à d'autres organisations du secteur public pour la négociation d'une de ses priorités législatives : l'adoption d'une législation fédérale sur le *collective bargaining*. Comme on le verra ultérieurement⁷⁴⁸, le développement des PAC s'inscrit dans une démonstration de force et dans une campagne plus globale d'influence législative.

En somme, les différents répertoires électoraux mobilisés par les organisations fonctionnent de concert.

⁷⁴⁴ Sur les résistances au recrutement de *professionals* dans les années 1970 voir : MINCHIN Timothy J., *Labor under fire: a history of the AFL-CIO since 1979*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2017, p. 16

⁷⁴⁵ GOTTRON Martha, « Congress Races to Receive Help From Teachers », *Fort Worth Star Telegram*, 02/06/1974, p. 90.

⁷⁴⁶ *Ibid.*

⁷⁴⁷ *Ibid.*

⁷⁴⁸ Voir infra 2.1.

1.3. Les enseignant·es : des citoyen·nes comme les autres ?

Un dernier point permet d'éclairer la raison pour laquelle la NEA et l'AFT se reposent sur des candidatures du Parti démocrate externes à leur rang plutôt que de former leurs propres politicien·nes lors de la seconde moitié du XX^e siècle : la présence de lois interdisant non seulement la double allégeance, mais aussi le cumul des emplois publics.

L'élection de Jimmy Carter en 1977, soutenu massivement par les organisations enseignantes, marque le couronnement du pouvoir des PAC de l'AFT et de la NEA. En particulier, elle constitue une illustration des capacités militantes des enseignant·es à mener et gagner une campagne électorale. L'AFT et la NEA ont prouvé leur efficacité tant du point de vue des sommes récoltées que du point de vue de la force militante qu'elle pouvait mobiliser à tous les niveaux électoraux. Comme on l'analysera plus en détail dans le chapitre 6, les enseignant·es constituent des militant·es de terrains très aptes dans le cadre d'une campagne politique. Cela tient à leurs dispositions professionnelles, puisqu'elles et ils ont des capacités de synthèse, d'apprentissage du programme politique et d'aisance à la parole publique supérieure à d'autres travailleur·euses du fait de leur fonction. Cela tient aussi au fait que leur activité leur confère un capital social qui se traduit par un réseau étendu et une importante visibilité au sein de leur communauté, auxquels s'ajoute une forme de prestige relative à leur professionnalité.

Ce pouvoir de mobilisation contraste avec les multiples restrictions qui pèsent sur elles et eux, comme d'autres travailleur·euses du public aux États-Unis et qui limitent leur citoyenneté. Il existe en effet une série de lois restreignant ou interdisant leur activité politique au nom de leur double allégeance. Au niveau fédéral, il s'agit du Hatch Act de 1939, qui interdit aux travailleur·euses de l'État fédéral de participer aux activités politiques partisans dans leurs fonctions et de se présenter aux élections. Adoptée au lendemain d'affaires de corruption entre des agents du WPA et de politiciens locaux⁷⁴⁹, la loi possède deux versants. D'un côté, elle protège les travailleur·euses contre des pressions ou des tentatives de coercition et de l'autre, elle protège aussi l'État vis-à-vis de possibles corruptions de l'intérieur. Cette loi est renforcée au niveau des États par des Little Hatch Acts, qui reprennent un certain nombre des éléments de la loi fédérale.

Dans le contexte du FECA et du développement des PAC, les syndicats du secteur public se saisissent donc d'outils juridiques pour remettre en question les lois limitant l'activité politique de leurs membres et, par conséquent, pour permettre le déploiement du répertoire électoral par leur organisation. En 1973, la Coalition of American Public Employees (CAPE) soutient

⁷⁴⁹ SMITH Jason Scott, *Building New Deal Liberalism*, op. cit., 2006. Voir le Chapitre 6 "Party Building and "Pernicious Political Activities": The Road to the Hatch Act", p. 160-189.

simultanément une action menée au niveau de la Cour Suprême fédérale et une au niveau de l'Oklahoma pour faire valoir l'inconstitutionnalité des restrictions imposées et permettre de restaurer l'entièreté des droits politiques des *federal workers* et des *state government workers*⁷⁵⁰. Dans l'Oklahoma comme au niveau fédéral, la décision juridique se montre favorable au maintien du *Hatch Act*, en expliquant que “the chilling effect of these vague and generalized prohibitions is so obvious as not to need elaboration⁷⁵¹.” Comme en témoignait la réaction de la direction de la NEA en 1972 lorsqu'elle était questionnée sur son possible *endorsement* de McGovern à la course présidentielle, le principe de double-allégeance reste structurant du débat sur le rôle politique légitime des travailleur·euses du public. Si les lois encadrant l'implication politique des enseignant·es sont amendées et/ou remises lentement en question grâce notamment au travail des organisations syndicales, ce processus est fractionné, fait de moments de progrès et de reculs, variant localement. En outre, l'échec de la CAPE sur cet aspect précis n'impacte qu'un des aspects de l'implication politique enseignante. Les PAC permettent aux enseignant·es, sur leur temps libre, de participer aux élections.

Quid de l'interdiction de cumuler leur emploi d'enseignant et un mandat d'élu ? Dans un rapport commandé par la NEA en interne et publié en 1971, l'organisation conclut que ce principe est un frein important à la carrière politique des enseignant·es, d'autant plus que de nombreux postes d'élu·es ne sont pas rémunérés : “under these restrictions, a teacher who wishes to seek elected office must be willing to relinquish his regular employment for what is frequently a part-time, non-paying position, a sacrifice that few could afford to make⁷⁵².” L'évolution de la fonction élective, notamment l'augmentation des salaires attribués aux élu·es à l'assemblée d'État change la stratégie des syndicats vis-à-vis de cette activité en particulier : un aspect que traitera extensivement le chapitre 6.

⁷⁵⁰ « Down with the Hatch, denial of rights is protested », *Oregon Labor Press*, 13/07/1973, p. 3.

⁷⁵¹ *Ibid.*

⁷⁵² Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 3103, File 17. “The right of a teacher to hold elected office” publié par The Office of Government Relations and Citizenship, NEA, 8 novembre 1971.

2. Stratégie défensive ou offensive ? Les PAC et l'*organized right*

La première sous-partie de ce chapitre a fait le constat que les PAC traduisaient une tentative des organisations enseignantes de déployer un répertoire législatif-électoral sur la base d'une alliance avec le Parti démocrate et de transformations des règles de campagne. Le développement suivant s'intéresse à une catégorie d'acteur·ices de cette décennie : les organisations patronales, et leur rôle dans les trajectoires prises par les organisations enseignantes en matière de répertoire électoral. À ce titre, cette sous-partie s'inscrit dans la continuité des débats historiographiques et sociologiques abordés dans la partie 2, portant sur les causes du déclin syndical du secteur privé dans les années 1970. Spécifiquement ici, on souhaite contribuer aux recherches de Joseph McCartin et Lane Windham sur le rôle des organisations patronales et antisyndicales dans la compréhension de ce déclin⁷⁵³. Cette sous-partie retrace l'évolution des stratégies de lobbying des organisations enseignantes en analysant comment le développement des PAC répond au renforcement de l'*organized right* ; donc de l'alliance entre patronat et organisations conservatrices.

2.1. Amender le Wagner Act : une priorité politique et syndicale à plusieurs échelles

Cette section entend réfléchir à l'évolution de la stratégie du lobbying de l'AFT et de la NEA à partir de l'exemple de la campagne pour la réforme du droit syndical du secteur public. Elle s'intéresse particulièrement à l'écosystème législatif auquel les syndicats font face, notamment l'importance croissante des organisations patronales et antisyndicales dans l'activité législative. Elle démontre enfin que la campagne pour l'amendement du droit syndical mené dans les arcanes politiques à l'échelle fédérale renvoie en réalité à des enjeux d'homogénéisation des répertoires syndicaux à l'échelle locale.

On a montré aux chapitres précédents que l'AFT et la NEA ont depuis longtemps dédié des ressources au bénéfice du *lobbying* c'est-à-dire, au travail d'influence des représentant·es du Congrès et des assemblées d'État. L'importance du lobbying provient de l'absence de loi fédérale assurant un financement équitable aux écoles publiques du pays, et par conséquent, provient de la dépendance des organisations enseignantes aux législations locales. Dans la continuité des actions

⁷⁵³ MCCARTIN Joseph Anthony, *Collision course*, *op. cit.*; WINDHAM Lane, *Knocking on labor's door*, *op. cit.*

de la première moitié du XX^e siècle, l'objectif de la stratégie de la politique électorale de la NEA est l'obtention de la création du Department of Education (DOE), d'augmenter la part des financements scolaires provenant de l'État dé. Le raisonnement des organisations enseignantes est que plus ce financement fédéral est important, moins les organisations locales sont dépendantes des spécificités législatives et politiques locales. En d'autres termes, le fédéralisme est un enjeu de déploiement national du syndicalisme enseignant, de l'homogénéisation de ses répertoires et de surcroît, de possibilité d'unification de la condition enseignante vers le haut. Dans la perspective de la NEA et de l'AFT, une législation fédérale autorisant le *collective bargaining* ainsi que le droit de grève enseignant permettrait aux organisations de ne plus être entravées dans leur action – notamment dans le Sud.

La section de recherche de la NEA produit un rapport interne sur le droit au *collective bargaining* et un projet de législation adjoint à celui-ci. Ce document daté de 1975 s'inscrit dans un travail de plusieurs années qui défend la revendication d'une législation fédérale. L'objectif est d'extraire le *collective bargaining* des législations locales ; une priorité organisationnelle majeure au sein de l'agenda législatif de la NEA. Comme l'explique l'introduction rédigée par son président John Royr :

NEA's top non-fiscal legislative priority is the enactment of federal collective bargaining legislation for public employees. (...) What we seek is regulation of public employee collective bargaining by federal law. (...) We want the same rights to bargain which are enjoyed by other Americans under the National Labor Relations Act⁷⁵⁴.

Il s'agit de saisir l'opportunité manquée du New Deal en intégrant les travailleur·euses du public, dont les enseignant·es, dans le système de relations professionnelles introduit par le Wagner Act. Le rapport décrit les séries de décisions de la Cour Suprême suivies par la NEA telle que la décision *Maryland v. Wirtz*, débattant de l'instance responsable de légiférer sur le *collective bargaining*, à savoir l'État fédéral ou l'État fédéré. Mentionnant d'autres décisions en attente de jugement, le rapport conclut que la difficulté tient moins à la légitimité du *collective bargaining* des travailleur·euses du public qu'à une question de dévolution et de fédéralisme. Ce sont en tout cas les arguments mobilisés à la fois par la SCOTUS⁷⁵⁵ dans la décision *Maryland v. Wirtz* mais aussi par le Congrès en 1974⁷⁵⁶. La proposition de loi qui entend étendre “the benefits of Federal labor relations Acts to public employees and their employers”⁷⁵⁷, délimite le périmètre de négociations des

⁷⁵⁴ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 3097, File 19, “Collective Bargaining”, John Royr, 1975.

⁷⁵⁵ Supreme Court of the United States.

⁷⁵⁶ MALOY Richard, « The Collective Bargaining Argument », *Salem News*, 04/01/1975, p. 4.

⁷⁵⁷ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 3097, File 19, “Collective Bargaining”, John Royr, 1975, op. cit.

organisations syndicales du public en s'inspirant des dispositions du Wagner Act. Elle inclut, entre autres, le droit de grève des travailleur·euses du public avec quelques exceptions, comme par exemple “strikes or lockouts which involve an entire industry and which threaten the national health and safety (...) [and] in strikes intended to force employer to commit an unlawful act”⁷⁵⁸.” La présence du droit de grève signale à nouveau l'aboutissement du processus de légitimation de la grève dans les répertoires d'actions adoptés même par la NEA au début des années 1970.

Si les archives donnent à voir un projet de loi soutenu et fabriqué par la NEA, ce projet de loi est en fait porté par une coalition d'organisations du secteur public : la Coalition of American Public Employees (CAPE). En 1973, quatre de ses représentant·es sont auditionné·es par le *Labor Subcommittee* dans le cadre du travail législatif portant sur le projet de loi (voir Figure 6) : Howard McClennan de l'International Association of Firefighters (IAFF), Helen Wise, présidente de la NEA, Jerry Wurf, président de l'AFSCME et Ralph Flynn le président de CAPE, issu lui aussi des rangs de la NEA. Cette coalition existe au niveau fédéral, mais aussi au niveau des États dans le cadre de l'exercice du lobbying. Quoique la sociologie des groupes professionnels représentés au sein de cette coalition soit très différente, par exemple les pompiers et les enseignant·es, ces



Figure 12- Audition de CAPE par le Labor Subcommittee, 1973. Source: Wayne State Reuther Archives

⁷⁵⁸ *Ibid.*

organisations visent ensemble un même objectif : leur inclusion dans le régime syndical du *Wagner Act*.

L'audition de CAPE par le *Labor Subcommittee* est suivie par d'autres auditions, cette fois des représentant·es de groupes antisyndicaux tels que la National Association of Counties, la National Association of Manufacturers (NAM) ou encore The Chamber of Commerce of the US⁷⁵⁹. La faible majorité progressiste au Congrès couplée au travail mené par ces groupes permettent d'enterrer le projet de loi. Ses adversaires mobilisent les arguments relatifs aux dangers que représenterait l'octroi du droit de grève des travailleur·euses du public mais aussi le renforcement du pouvoir fédéral.

L'échec de CAPE au niveau fédéral⁷⁶⁰ et le développement des PAC ne signifient pas pour autant que la NEA et l'AFT abandonnent le répertoire législatif-électoral, dont le lobbying fait partie – ni fédéralement, ni localement. Ce répertoire d'action reste un outil très important pour assurer le vote de législations soutenues par les organisations enseignantes – notamment par des élu·es démocrates.

2.2. Négociier (au sein) de la *Liberal-Labor Coalition* : le syndicalisme enseignant et la question partisane

Au-delà des débats sur l'impératif d'apolitisme des enseignant·es et de leurs organisation, le point de tension principale auquel font face la NEA et l'AFT est la question de leur affiliation partisane et la manière dont le développement des PAC renforce la *Liberal-Labor Coalition*. L'analyse des variations entre le Nord et le Sud, et celles entre la NEA et l'AFT, à la fois dans les politiques menées par les directions syndicales et dans les réalités partisans de leur adhérent·es, permet de mettre à jour la complexité de cette alliance. En particulier, elle permet de révéler la manière dont les organisations enseignantes composent à plusieurs échelles avec leurs forces et opèrent soit défensivement soit offensivement au sein et en dehors de cette alliance.

Les années 1970 sont le théâtre de débats au sein de l'AFT et de l'AFL-CIO sur les modalités d'action de la COPE et les critères de sélection des candidat·es Soutenu·es. Grâce à

⁷⁵⁹ MALOY Richard, « The Collective Bargaining Argument », *op. cit.*, p. 4.

⁷⁶⁰ Cet échec est suivi d'autres tentatives, également infructueuses dans la même décennie. Voir : MCCARTIN Joseph A., « "A Wagner Act for Public Employees": Labor's Deferred Dream and the Rise of Conservatism, 1970-1976 », *The Journal of American History*, n° 1, vol. 95, 2008, p. 123-148, [<https://doi.org/10.2307/25095467>].

l'ouverture permise par la FECA, les différentes organisations syndicales s'investissent dans les élections, notamment présidentielles. Alors qu'en 1972, l'AFL-CIO a refusé de soutenir un candidat – alors même qu'elle avait soutenu Lyndon Johnson en 1968 –, les élections de 1976 constituent un tournant pour l'organisation alors dirigée par George Meany (1955-1979). Une coalition voit le jour en 1975, la Labor Coalition Clearinghouse (LCC) qui réunit plusieurs organisations syndicales dont l'UAW, la NEA, ou encore l'AFSCME, et assume un rôle actif au sein du Parti démocrate. Dans un article intitulé “*New Labor Group Takes Paty Role*”, Warren Weaver, journaliste au New York Times décrit le revirement des organisations syndicales à l'aube des élections de 1976 et rend compte de la croissance très importante de leur rôle au sein du Parti démocrate⁷⁶¹. La coalition LCC possède 418 membres siégeant à la convention démocrate en 1976 dont une majorité soutiennent Jimmy Carter⁷⁶². Si certaines organisations font partie de la fédération AFL-CIO, la fédération ne fait pas partie tout entière de LCC⁷⁶³. En revanche, elle soutient officiellement le ticket Carter-Mondale de manière massive.

L'AFT-COPE, comme la NEA-PAC et d'autres structures politiques rattachées à des syndicats, est officiellement apaisane, puisqu'elle résume son action politique à soutenir des candidats *pro-education*. Néanmoins, l'étude de ses *endorsements* révèle qu'elle est résolument plus investie dans le soutien à des candidat·es démocrates aux échelles fédérales et locales. En 1974, parmi les vingt candidatures de Représentant·es à la Chambre du Congrès identifiées au comité *Education and Labor* et comme prioritaires par le *Legislative Department* de l'AFT, seuls 3 candidats⁷⁶⁴ sont Républicains. Du côté du comité de l'agriculture, le nombre important de Républicains est justifié par le comité par une note expliquant : “On the Minimum Wage fight, the following members all of whom are Republican were instrumental in helping us with the passage of the bill and the attempt to override the veto⁷⁶⁵.” La somme attribuée par candidat au Sénat ou à la Chambre est alors standardisée et fixée à 250 dollars⁷⁶⁶. Si l'AFT-COPE est apaisane, ses attributions sont décidées en fonction de la position du candidat vis-à-vis du financement de l'éducation publique et de ses positions sur les législations encadrant les relations professionnelles – deux points de programme défendus tendanciellement par le Parti démocrate de l'époque.

⁷⁶¹ WEAVER Warren Jr., « New Labor Group Takes Party Role », *The New York Times*, 15/07/1976.

⁷⁶² *Ibid.*

⁷⁶³ *Ibid.*

⁷⁶⁴ On utilise ici le masculin plutôt que l'écriture inclusive car il ne s'agit que d'hommes.

⁷⁶⁵ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT Secretary-Treasurer's Office Records - Part 2 Series VIII: AFT Departments, 1959-2005, BOX 138 - “Recommendations of the AFT Legislative Department for Political Contribution” 26 Octobre 1974.

⁷⁶⁶ *Ibid.*

Le développement de l'AFT-COPE est orchestré depuis la direction de l'organisation, en lien avec l'AFL-CIO. Le *Legislative Department* de l'AFT coordonne la campagne d'implantation du COPE et distribue, pour chaque syndicat local, des rapports d'activités à remplir et des objectifs en termes de participation des membres à atteindre, le tout transitant via les bureaux régionaux. Les résistances documentées dans les archives au niveau des syndicats locaux tiennent à ce qu'elles impliquent un travail trop important pour les délégués, ce qui pousse l'AFT à développer des postes de représentant·es COPE locaux, distincts des délégué·es syndicaux. En ce qui concerne les objectifs annoncés par l'organisation pour l'élection de 1974, l'objectif n'est pas seulement d'élire le candidat à la présidentielle, mais, selon les feuilles de route produites par le *Legislative Department* de l'AFT, d'obtenir un "veto-proof Congress" dans le cas d'une présidence républicaine⁷⁶⁷. Pour ce faire, le *Legislative Department* requiert que chaque syndicat local récolte un minimum de 1 dollar par membre⁷⁶⁸, comme le fait la NEA au même moment. Le contexte est clé, car le scandale du Watergate et la crise de 1973 offrent une fenêtre d'opportunité au camp progressiste, que les organisations syndicales essaient de saisir.

La politique électorale, notamment fédérale, est un monde d'hommes : on compte 18 femmes sur 435 représentant·es à la Chambre et aucune sénatrice en 1974. Du côté de l'AFT, on a vu que l'époque était marquée par un pouvoir important des hommes comparativement à d'autres périodes de son histoire (*voir chapitre 2*). En dépit de tous ces éléments, c'est pourtant Rachelle Horowitz, une femme syndicaliste, qui prend les commandes du développement de l'appareil politique de l'AFT. Elle joue un rôle crucial dans l'organisation et la structuration de la COPE de l'AFT, en lien avec l'AFL-CIO. Militante des droits civiques, elle participe activement à l'organisation de la *March for Jobs and Freedom* de Washington en 1963 et dans la campagne d'inscription sur les listes électorales dans le Sud en 1965.

Collaboratrice de Bayard Rustin, elle contribue à la fondation des Social Democrats USA (SDUSA) en 1972 – une organisation anticomuniste visant à transformer le Parti démocrate en un parti social-démocrate portant les revendications du mouvement syndical. L'objectif de SDUSA est aussi de diminuer, au sein du parti, l'influence des *Dixiecrats* au profit de candidat·es plus progressistes identifié·es comme *Northern Liberals*. Horowitz devient la première directrice politique, *Political Director*, de l'AFT en 1974 et le reste jusqu'en 1995. Pendant son mandat, qui correspond peu ou prou à la présidence d'Albert Shanker (1974-1997), l'AFT travaille principalement avec le Parti démocrate. Cela étant, il arrive que l'AFT travaille localement et fédéralement avec le Parti républicain, en vertu de son caractère apartisan. La question du caractère

⁷⁶⁷ *Ibid.*

⁷⁶⁸ *Ibid.* "Second Draft COPE Committee Recommendation, 27 Novembre 1974.

partisan et de l'alliance avec les Démocrates est controversée dans le syndicat : la main tendue à Reagan par Shanker, mentionnée au chapitre 3, constitue par exemple un point de tension ("sore point") au sein de l'organisation selon une des vice-présidentes de l'époque⁷⁶⁹, lié au fait que le programme du Parti républicain est alors globalement aux antipodes des intérêts corporatistes enseignants tels que pris en charge par le syndicat.

Du côté de la NEA, l'élection présidentielle de 1976 est également un tournant dans sa stratégie électorale. Grâce à la fenêtre ouverte par FECA, l'organisation fonde la NEA-PAC en 1972 et soutient des candidat·es dont le programme est aligné sur les intérêts de l'organisation et très principalement issu·es du Parti démocrate. Le fonctionnement du parti est alors en pleine transformation. Le rôle joué par les conventions et les délégué·es est renforcé et le parti impose des mesures de diversification des délégué·es pour recruter davantage de femmes, de jeunes et de minorités raciales⁷⁷⁰.

La NEA tire profit de ce changement puisqu'une grande partie de ses membres sont des femmes, contrairement à d'autres organisations syndicales, et investit largement la convention démocrate⁷⁷¹. Cette élection renforce la *Liberal-Labor Coalition* ou, du moins, l'alliance NEA-Démocrates, bien que son président affirme dans la presse que la NEA est composée de membres s'identifiant à part égale comme Républicain·es, Démocrates et Indépendant·es⁷⁷². En dépit de cette diversité politique, l'investissement dans le Parti démocrate est réel : à la convention démocrate de 1976, ce sont 172 délégué·es issu·es de la NEA qui soutiennent la candidature de Jimmy Carter⁷⁷³, soit le plus grand groupe de soutien de celui-ci. Cet *endorsement* se fait contre la promesse de la création du Department of Education (DOE), c'est-à-dire, une branche du gouvernement dédiée spécifiquement aux questions éducatives et particulièrement à ses financements. La création effective du DOE est utilisée par la NEA comme symbole de la légitimité de son action politique, à la fois auprès des pouvoirs publics mais aussi auprès de ses membres de base. À la suite de l'élection de Carter en 1976, le président de la NEA John Roy

⁷⁶⁹ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, Oral History Project, Mary Ellen Ordian, 5 Avril 1987.

⁷⁷⁰ CENTER Judith A., « 1972 Democratic Convention Reforms and Party Democracy », *Political Science Quarterly*, n° 2, vol. 89, 1974, p. 325-350, [https://doi.org/10.2307/2149263].doi.org/10.2307/2149263 L'article décrit la manière dont les réformes du Parti démocrate se développent au lendemain de la convention de Chicago de 1968. Le ton polémique de l'article et son opposition à la mise en place de quotas révèlent les tensions liées aux enjeux de ce que la "représentation" veut dire et spécifiquement, les enjeux liés à celle-ci par rapport à la direction prise par le Parti démocrate.

⁷⁷¹ STEPHENS David, « President Carter, the Congress, and NEA: Creating the Department of Education », *Political Science Quarterly*, n° 4, vol. 98, 1983, p. 641-663, [https://doi.org/10.2307/2149722].

⁷⁷² GOTTRON Martha, « Congress Races to Receive Help From Teachers », art. cité, p. 90.

⁷⁷³ STEPHENS David, « President Carter, the Congress, and NEA », art. cité, p. 641-663.

déclare ainsi que la stratégie d'*endorsement* du président constitue : “the end of our harassment, the end of our standing as second class citizens”⁷⁷⁴.

En effet, tant du côté de l'AFT que de la NEA, les quelques études internes portant sur les affiliations politiques des membres de base au moment du développement des PAC révèlent une diversité d'affiliation, pas nécessairement alignée sur la prépondérance Démocrate que l'on retrouve dans les *endorsements*. Cela tient principalement au fait que les règles mises en place par l'AFT et la NEA attribuent des *endorsements* sur la base de l'alignement des candidat·es aux intérêts corporatistes des organisations. Or, comme on l'a vu au chapitre 4, les votes des enseignant·es membres de la NEA et de l'AFT peuvent résulter d'autres facteurs et/ou motivations que leur identité et intérêts professionnels. Le nombre record de délégué·es démocrates peut surprendre compte tenu de l'implantation géographique de la NEA : à savoir, dans les banlieues, les zones rurales et le Sud, c'est-à-dire des zones plutôt conservatrices comparées aux centres urbains où est implantée l'AFT. Ce paradoxe s'explique partiellement par le fait que les années 1970 voient la direction de l'AFT s'arquer contre certains points phares du programme Démocrate, comme la question de l'égalité de genre et de race. En d'autres termes, l'AFT n'est pas nécessairement plus progressiste que la NEA sur le temps long et selon les régions et il existe des variations significatives que seule une approche locale permet de saisir.

Un autre point crucial est la complexité et la diversité des idéologies politiques au sein des Partis démocrate et républicain, à l'échelle de notre sujet (1857-2020) en lien avec le bi-partisme⁷⁷⁵. Notre comparaison est particulièrement heuristique à cet égard, puisqu'elle donne à voir la manière dont, localement, des candidat·es démocrates ou républicain·es ont des programmes qui parfois ne sont pas alignés avec ceux de leur parti à l'échelle fédérale, notamment dans le Sud. C'est cet élément que notre enquête documente à partir des entretiens menés avec les élu·es à l'assemblée d'État issus des deux partis, et qui permet de donner un sens à des données en apparence contradictoires.

⁷⁷⁴ « Teachers and politics », art. cité, p. 32.

⁷⁷⁵ Le bipartisme états-unien, avec le Parti démocrate, d'une part, et le Parti républicain, d'autre part, émerge à la suite de la fondation du Parti républicain en 1854 dans le contexte de la lutte abolitionniste et la dislocation des *whigs*. Si plusieurs partis tiers sont apparus depuis, ils ne sont pas parvenus à remettre en question la domination des Démocrates et des Républicains dans le champ de la politique électorale états-unienne. Néanmoins, l'idéologie politique et la base électorale des deux partis se sont significativement transformées à travers le temps, menant certain·es politistes et historien·nes à délimiter une succession chronologique de *Party Systems*, permettant de rendre compte au sein d'une unité de temps, l'idéologie, la composition et la démographie de chacun des partis. Si les délimitations de chacun de ces systèmes font débat, on l'utilise ici comme un outil didactique permettant de périodiser et d'approcher de manière diachronique la coalition *Liberal-Labor* et ses expressions dans notre objet. Le *6th Party System* est l'aboutissement du *realignment* des États du Sud qui, auparavant gagnés à un Parti démocrate conservateur, deviennent progressivement des bastions du Parti républicain. Cette évolution est notamment documentée par Merle Black dans : BLACK Merle, « The Transformation of the Southern Democratic Party », *The Journal of Politics*, n° 4, vol. 66, 2004, p. 1001-1017, [https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2004.00287.x].

Un autre matériau permettant d'expliciter ce phénomène, récupéré dans les archives de la NEA, est une étude interne, bien plus tardive, diligentée en 2006 sur les opinions politiques et les affiliations partisans de ses membres et, plus particulièrement, des présidents de branches syndicales⁷⁷⁶. Selon ce rapport, une majorité d'enseignant·es se déclarent *conservative* dans les branches syndicales de la NEA implantées dans le Sud-Est. Pourtant, elles et ils ne sont que 14% à voter pour le Parti républicain contre 58% à voter Démocrate⁷⁷⁷. Cela s'explique par le fait que, dans l'Oklahoma, et ailleurs dans le Sud en dépit du *realignment*, il existe un vote Démocrate conservateur qui persiste jusqu'au début des années 2000 et, plus marginalement, jusqu'à aujourd'hui (voir Chapitre 6). Chicago, à l'inverse, est un territoire plutôt progressiste. Pourtant, sa *political machine* donne également à voir le paradoxe du Parti démocrate, ou plutôt, la diversité idéologique et de programme en son sein. Alors que la ville est démocrate et l'État républicain, il n'empêche qu'il existe des congruences en matière de politique publique entre le maire démocrate Rahm Emanuel et l'assemblée d'État républicaine de l'Illinois. De plus, le syndicat enseignant s'oppose au pouvoir démocrate et voit la *machine* comme un ennemi politique – que ce soit au moment de Ren2010 ou à la suite de l'arrivée au pouvoir de CORE au sein du Chicago Teachers Union (voir chapitre 3 et 6).

En d'autres termes, l'utilisation de l'expression alliance *Liberal-Labor Coalition* ne signifie pas que l'on homogénéise la diversité du mouvement syndical (*Labor*) ou que l'on considère que la partie *Liberal* du Parti démocrate, c'est-à-dire, son aile progressiste, soit elle-même homogène et statique dans le temps. Au contraire, on s'intéresse aussi aux alliances de groupes à la marge des deux et la manière dont elles reconfigurent ou mettent à l'épreuve celle-ci. La dégradation de cette alliance à la suite de l'élection de Jimmy Carter est à cet égard illustrative. L'AFL-CIO perçoit une possible alliance entre l'aile progressiste du Parti démocrate et des *caucus* de réforme du mouvement syndical à la suite de son élection comme une menace qu'il s'agit d'étouffer. La présence effective de cette coalition autant que les réticences qu'elle génère du côté de la direction de l'AFL-CIO révèle à quel point la *Liberal-Labor Coalition* est une chambre de résonance des rapports de force qui se négocient dans le champ politique et syndical⁷⁷⁸.

⁷⁷⁶ Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, National Education Association Records, Box 4620. "2006 Survey of Local Association Presidents, Regional Summary of Findings", Août 2006.

⁷⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁷⁸ DARK Taylor E., *The Unions and the Democrats*, *op. cit.*, p. 104.

2.3. Le répertoire législatif-électoral pour contrer l'*organized right*

L'analyse des changements de répertoires et plus particulièrement, de l'adoption de stratégies défensives par la NEA et l'AFT implique de se pencher sur le pouvoir grandissant de l'*organized right* dans les années 1970, comprise comme une nébuleuse regroupant de manière non-exhaustive : des élu·es conservateurs partisans, dont une large partie est intégré au Parti républicain, des organisations corporatistes, des entreprises d'évitement syndical ou encore des groupes religieux. Cette *organized right*, comme le montre cette section, a un impact significatif sur les répertoires d'actions adoptés par les organisations enseignantes notamment celles ayant trait à la politique électorale.

Parmi les nombreuses acteur·ices de l'*organized right*, on retrouve la National Association of Manufacturers (NAM), fondée en 1895 et citée précédemment. Elle constitue un exemple d'organisation patronale jouant un rôle clé dans l'histoire dans la législation du travail et du syndicalisme aux États-Unis – que ce soit au moment du New Deal⁷⁷⁹ ou dans l'adoption de la loi Taft-Hartley en 1947⁷⁸⁰ impactant la NEA et l'AFT. Elle est fortement opposée à l'action syndicale et à toute tentative fédérale d'extension des droits syndicaux. Elle opère dans une nébuleuse conservatrice aux côtés, par exemple, de la *Birch Society*, dont l'influence sur le mouvement conservateur grandit pendant les années 1960 et 1970. Pour Carmen Celestini, cet ensemble d'organisations, qui regroupe patronat et groupes religieux, impacte particulièrement l'agenda politique du Parti républicain autour de la libre entreprise, du nationalisme et du christianisme⁷⁸¹ qui sont autant de points de programme influant les débats sur l'éducation publique.

Dans un contexte où les organisations patronales disposent de fonds élevés pour financer leurs actions et accentuer leur influence sur les élu·es, l'action législative est un pan significatif de l'activité syndicale et notamment enseignante. On a vu que l'importance accrue de ce type de répertoire d'actions au début des années 1970 était le résultat croisé de plusieurs facteurs internes aux syndicats : la croissance de la NEA et de l'AFT, leur bureaucratisation et les avancées législatives en matière de participation politique des syndicats. Ce travail législatif est pluriel par nature : il cumule un travail de recherche, de fabrication de projets de loi, de lobbying et de

⁷⁷⁹ Sur le rôle de NAM et d'autres organisations patronales dans le détricotage des ambitions *pro-labor* du *New Deal*, voir par exemple le travail de Kim Phillips-Fein : PHILLIPS-FEIN Kim, *Invisible hands: the businessmen's crusade against the New Deal*, Norton Paperback., W.W. Norton, New York London, 2010.

⁷⁸⁰ DELTON Jennifer A., *The Industrialists: how the National Association of Manufacturers Shaped American Capitalism*, Princeton, Princeton University Press, coll. « Politics and society in modern America », 2020., p. 135. L'historienne dédie le sixième chapitre de son ouvrage à la négociation de la loi en montrant qu'il s'agit de l'œuvre de l'aile plus modérée de la NAM, puisqu'elle continue à reconnaître le bien-fondé du travail syndical tout en le limitant.

⁷⁸¹ CELESTINI Carmen P., « God, Country, and Christian Conservatives: The National Association of Manufacturers, the John Birch Society, and the Rise of the Christian Right », *op. cit.*

participation aux élections. Du point de vue des facteurs externes aux organisations enseignantes, le développement du lobbying et des PAC s'inscrit dans un autre phénomène. Sur le temps long, avant les années 1970, on a vu que l'éducation publique était au cœur d'un certain nombre de projets politiques en vertu du rôle socialisateur de l'école ; que ce soit pendant l'époque progressiste ou pendant les *Red Scares*. En d'autres termes, le lobbying enseignant s'oppose au lobbying d'autres groupes d'intérêts, mêlant patronat et groupes religieux, de manière répétée au cours de son histoire.

Néanmoins, les années 1970 ont ceci de spécifiques historiquement que le développement de la négociation collective au-delà des frontières du secteur privé s'accompagne dans le même temps du développement de l'industrie du *union busting*. Dans un article datant de 2006, John Logan décrit le tournant pris par les consultants spécialistes de l'évitement syndical lors de cette décennie : “Until the 1970s, (...) union avoidance consultants were relatively small in number — there were only about 100 firms in the 1960s, compared with over 10 times that number in the mid-1980s⁷⁸².” Ce développement touche particulièrement le secteur public. Selon Lane Windham, cela s'explique par le fait que, bien que le syndicalisme du secteur privé montre des signes de faiblesse, celui du secteur public s'accroît rapidement, en diversifiant la population syndicale, et représente donc un danger pour le patronat : “Employers launched their assault on labor to counter a real and potent organizing threat: a reshaped working class that offered a new promise to the flagging union movement in the 1970s⁷⁸³.”

De la même façon que Joseph McCartin offre d'autres interprétations historiographiques de la période en s'intéressant au syndicalisme du secteur public plutôt que privé⁷⁸⁴, Lane Windham, en prenant pour objet la syndicalisation des travailleuses minoritaires telles que les femmes, les Noires notamment dans le Sud, montre qu'il existe une véritable dynamique syndicale dans les années 1970 qui contraste avec les crises industrielles en cours⁷⁸⁵. L'historienne explique l'opportunité manquée de la décennie, c'est-à-dire le fait que cette dynamique ne parvient pas à s'inscrire dans la durée, faute de pouvoir contrer la force croissante d'organisations antisyndicales qui limitent le périmètre d'action offert par les législations du travail.

Ces organisations, dont on a cité quelques exemples précédemment, travaillent à plusieurs

⁷⁸² LOGAN John, « The Union Avoidance Industry in the United States », *British Journal of Industrial Relations*, n° 4, vol. 44, 2006, p. 651-675, [https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2006.00518.x].

⁷⁸³ WINDHAM Lane, *Knocking on labor's door*, *op. cit.*, p. 81.

⁷⁸⁴ MCCARTIN Joseph A., « Bringing the State's Workers in », *op. cit.*, p. 73-94.

⁷⁸⁵ La quasi-absence des enseignant·es dans son étude, alors qu'il s'agit d'une population syndiquée qui grandit exponentiellement pendant la période, illustre de nouveau le caractère marginal qu'ils et elles occupent dans l'histoire syndicale. Il aurait été intéressant de confronter l'élan de syndicalisation des femmes et, *a fortiori*, des femmes noires au sein du secteur public au processus en cours spécifiquement dans la profession enseignante, à savoir sa blanchisation et sa masculinisation.

niveaux : en empêchant les élections syndicales, la négociation collective ou en brisant des grèves, et, au niveau législatif, en bloquant les tentatives de réforme des lois fédérées et fédérales encadrant les relations de travail. Quelques exemples sont les campagnes favorables aux lois dites *right-to-work* (RTW)⁷⁸⁶ au niveau local ou au niveau fédéral. On a vu qu'en 1973, alors qu'une coalition de syndicats du secteur public vise à amender le Wagner Act, c'est l'action conjuguée de NAM et d'autres organisations patronales qui parviennent à faire échouer la tentative législative menée par la CAPE⁷⁸⁷. C'est ce dernier aspect qui concentre une large partie des efforts organisationnels de la NEA et de l'AFT, de manière croissante après 1970, et qui permet aussi d'expliquer l'investissement dans la politique électorale. Une note envoyée par le directeur du Department of Organizational and Field Service de l'AFL-CIO à Albert Shanker en 1976 alerte sur les développements récents de ce qui est désigné comme l'*organized right-wing*⁷⁸⁸. En particulier, la note joint un rapport qui fait mention du National Right to Work Committee (NRWC), qui est présenté comme l'"arch-foe of organized labor"⁷⁸⁹. La note décrit le développement de son poids au sein du Congrès et à l'échelle locale :

At first content with national and state laws to prohibit the closed shop, the well-heeled, professionally-staffed Committee has started contributing money to its candidates and has helped organize other groups to spread its influence⁷⁹⁰.

L'analyse de cette correspondance permet de prendre la mesure du phénomène. Dans sa réponse, Albert Shanker fait état d'alertes locales remontées à la centrale sur le rôle croissant de cette organisation⁷⁹¹. Alors que la NEA et l'AFT luttent depuis 1947, soit depuis la loi Taft-Hartley contre le lobbying du NRWC qui tente de faire adopter des lois *right-to-work* à travers le pays, cette lutte s'intensifie dans les années 1970. En effet, le NRWC prend pour cible spécifiquement les enseignant·es et leurs organisations au début des années 1970, en créant une sous-division d'éducateur·ices en 1975, les *Concerned Educators Against Forced Unionism* (CEAFU). Dirigé principalement par des universitaires et des administrateur·ices scolaires, le CEAFU multiplie les courriers aux administrations scolaires du pays, en proposant du matériel pédagogique sur les lois *right-to-work*. Dans un courrier datant de décembre 1975, le CEAFU propose notamment la

⁷⁸⁶ Sur la question des lois *right-to-work* et de leurs enjeux pour les organisations syndicales, voir les Chapitres 2, 3 et 4.

⁷⁸⁷ BARRY Kalilou et MENARD Marie A., « Du Wagner Act au Pro Act : les enjeux de la réforme de la législation du travail aux États-Unis », *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, n° 1, 2022, [https://doi.org/10.4000/transatlantica.19138].

⁷⁸⁸ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President's office: Albert Shanker, Box 33, Group Research Report, 20 septembre 1976.

⁷⁸⁹ *Ibid.*

⁷⁹⁰ *Ibid.*

⁷⁹¹ *Ibid.*

distribution gratuite d'un documentaire portant sur les dangers du *compulsory unionism*⁷⁹² et de multiples matériaux à utiliser en classe au niveau collège et lycée :

We recommend that the filmstrip be shown during one class period with a follow-up discussion, and the 30 minute sound film, *The Springfield Gun*, be shown in the next class period. This way the students will gain an understanding of Right to Work, and be able to see some of the ramifications of compulsory unionism⁷⁹³.

Cette propagande antisyndicale s'articule à une série de campagnes menées par la NRWC et coordonnées de manière nationale et locale. L'Oklahoma, en raison de sa localisation dans le Sud et de son contexte politique conservateur, est une cible privilégiée du NRWC qui s'allie à d'autres organisations locales, patronales et religieuses dans la deuxième moitié du XX^e siècle. En 1964, un groupe de dirigeants religieux de l'Oklahoma, principalement baptistes et méthodistes, déclarent leur soutien à l'adoption d'une loi *right-to-work* au nom de l'alignement de celle-ci avec les principes chrétiens : "the freedom principle embodied in the Right to Work Amendment is in Harmony with Christian Teachings"⁷⁹⁴. La tribune, parue dans une gazette locale, est financée par la branche locale du NRWC : *Oklahomans for Right To Work*⁷⁹⁵. Ce travail de propagande s'intensifie dans les années 1970 et passe par le biais de la presse et des canaux professionnels, en plus du lobbying intense. Il implique pour les syndicats de l'Oklahoma une mobilisation quasi-constante entre 1947 et 2001. Cette campagne mobilise au-delà des ressources propres des syndicats de l'Oklahoma, qui reçoivent de l'aide de l'AFL-CIO qui produit des rapports et distribue des fonds spécifiquement dédiés à cette campagne. Par exemple, en 1995, l'AFL-CIO rappelle dans un courrier à Albert Shanker que l'Oklahoma est la cible prioritaire à défendre pour les syndicats dont l'AFT⁷⁹⁶.

En effet, l'adoption d'une loi *right-to-work* permettrait aux enseignant·es de pouvoir être représenté·es par une organisation sans payer de cotisation syndicale. Si le coût des campagnes défensives menées par les organisations est important du point de vue des ressources mobilisées, il s'agit d'une priorité organisationnelle. On l'a mentionné, ce sont les cotisations et/ou les *fees* qui

⁷⁹² Sur les origines et la trajectoire de cet argument anti-syndical voir : MCCARTIN Joseph A. et VINEL Jean-Christian, « "Compulsory Unionism": Sylvester Petro and the Career of an Anti-Union Idea, 1957-1987 », in LICHTENSTEIN Nelson et SHERMER Elizabeth Tandy (dir.), *The Right and Labor in America*, *op. cit.*, p. 226-251.

⁷⁹³ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President's office: Albert Shanker, Box 33. Courrier de Susan Staub, Staff Director du CEAFU destiné aux Directors of Social Studies Instruction, 1^{er} décembre 1975.

⁷⁹⁴ « We, the undersign as clergymen and voting citizens will vote YES on State Question 409 », *The Wellston News*, 30/04/1964, p. 1.

⁷⁹⁵ *Ibid.*

⁷⁹⁶ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President's office: Albert Shanker, Box 33. Courrier de Joseph J. Schantz, Director of the Department of Organization and Field Services (AFL-CIO) adressé à Albert Shanker, 9 février 1995.

permettent d'assurer l'activité syndicale, que ce soit le lobbying ou l'embauche de permanent·es. Le RTWC défend le droit au « choix » à la syndicalisation avec pour objectif l'affaiblissement économique des organisations syndicales. Dans le contexte, les campagnes *right-to-work* constituent une épée de Damoclès qui participe à expliquer pourquoi l'élection d'elu·es sympathisant·es à la cause des syndicats est une priorité organisationnelle. Ces mobilisations prennent fin en 2001 avec l'adoption finale de la loi au niveau de l'État.

Cette sous-partie a permis d'expliquer un facteur de développement de la stratégie électorale à l'aune d'un élément spécifique aux années 1970 : le renforcement de l'*organized right* qui s'opère de manière multiscalaire. Plus largement, ce processus souligne l'importante dépendance des organisations syndicales au cadre législatif, en lien avec le caractère fédéral du travail et du syndicalisme. Et par conséquent, permet de mieux comprendre à quelles prérogatives organisationnelles répond le répertoire électoral tel qu'il se développe depuis cette décennie.

3. Le répertoire législatif-électoral : la remise en question de l'autonomie du champ syndical vis-à-vis du champ politique ?

La construction du système syndical états-unien sur le modèle du *trade-unionism* fonde une certaine autonomie de l'action syndicale qui est, dès lors, de nature économique, dans un contexte où les relations entre les entreprises et leurs travailleur·euses sont régulées par l'État. Or, de manière croissante dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la force syndicale principale est composée d'employé·es qui travaillent pour l'État et sont dépendant·es de lui pour l'obtention de droits syndicaux.

Le cas du syndicalisme enseignant illustre les conséquences de cette spécificité sur les modes d'actions syndicales. On a vu que les répertoires d'actions des organisations enseignantes étaient en grande partie déterminés par le développement législatif et dépendaient donc du champ de la politique électorale. Dans le même temps, le développement des PAC complexifie la lecture de la *Liberal-Labor Alliance* comme une possible soumission du champ syndical au champ électoral. Les PAC enclenchent un changement de rapport de pouvoir, puisque les organisations enseignantes s'imposent comme actrices importantes des financements électoraux et de surcroît, comme fournisseuses de militant·es de base, nécessaires à la réussite des campagnes électorales. Le répertoire législatif-électoral (qui regroupe les deux points cités ci-avant) ambitionne donc de changer le droit à l'avantage du syndicat, voire d'obtenir des concessions que la négociation collective ne parvient pas seule à obtenir.

Cette sous-partie se penche sur le degré de subordination du syndicalisme au champ de la compétition électorale en tirant le fil de la comparaison entre Chicago et l'Oklahoma. Celle-ci permet de complexifier l'analyse de la *Liberal-Labor Coalition* en montrant la diversité de ses configurations, entre collaboration, défiance et remise en question.

3.1. Autonomie et résistance syndicale

Dans la sociologie du syndicalisme français, la question de l'autonomie du syndicalisme est cruciale en raison de l'importance de la CGT, sa relation au Parti communiste et la Charte d'Amiens. Dans le cas états-unien, l'absence d'un Parti communiste ou socialiste produit un contexte différent. Néanmoins, la question de la quantité de ressources destinées au déploiement du répertoire législatif-électoral et, spécifiquement, à la manière dont elles sont distribuées entre les différentes organisations politiques et/ou candidat·es est un objet de luttes au sein des organisations enseignantes

Contester au sein de la Liberal-Labor Coalition

Pour saisir les rapports de force qui peuvent se nouer au sein de la *Liberal-Labor Coalition*, entre Parti démocrate et organisations enseignantes, on peut prendre le cas emblématique de la campagne de Ralph Metcalfe en 1976 à Chicago et soutenue par CTU.

En 1976, alors que l'AFT déploie ses PAC (COPE) à travers le pays, un syndicat local est particulièrement actif et efficace : le *Local 1*, à savoir le *Chicago Teacher Union* (CTU). Premier syndicat au sein de l'AFT à atteindre son objectif de collecte de fonds fixé par l'AFL-CIO, il est aussi celui qui obtient les victoires électorales les plus significatives en 1976⁷⁹⁷. En effet, CTU-COPE s'investit dans les primaires démocrates, comme celle de Michael Howlett dans la course gubernatoriale de l'Illinois mais aussi celle de Ralph Metcalfe, élu sortant à la Chambre du Congrès fédéral pour la 1^{ère} circonscription de l'Illinois⁷⁹⁸. La carrière politique de Metcalfe illustre le mouvement d'investissement de la politique électorale municipale par les organisations noires, pendant la période, au sein du Parti Démocrate⁷⁹⁹. Ancien sportif de haut niveau Africain-Américain, Ralph Metcalfe occupe d'abord un poste en tant qu'*alderman*⁸⁰⁰ au niveau du conseil municipal de Chicago entre 1955 et 1970 où il représente le South Side – un quartier majoritairement Africain-Américain et pauvre. Il quitte ensuite ce poste à la suite de son élection au Congrès fédéral en 1970 – poste qu'il gardera jusqu'en 1979. D'abord protégé par la *machine* Démocrate et notamment le maire Richard Daley (1955-1976), il rompt avec celui-ci au début des années 1970 sur les questions des violences policières et de l'égalité raciale, insuffisamment prises en charge par le maire, tout en restant au sein du Parti. Dans une circonscription où il est le candidat sortant, la primaire de 1976 est pourtant l'objet d'une confrontation importante à l'échelle de Chicago, mais aussi nationale. Daley envoie un de ses protégés, Erwin France, concourir pour

⁷⁹⁷ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President's office: Al Loewenthal Records, Series 1: AFT Office Files, Box 1. "Report on AFT/COPE Activities", 20 avril 1976.

⁷⁹⁸ La 1^{ère} circonscription (ou *district*) couvre le Sud de la ville de Chicago et sa banlieue étendue.

⁷⁹⁹ REED Adolph L., *Stirrings in the Jug: Black Politics in the Post-Segregation Era*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999 ; THOMPSON J. Phillip (dir.), *Double Trouble: Black Mayors, Black Communities, and the Call for a Deep Democracy*, New York, Oxford University Press, coll. « Transgressing boundaries », 2006 ; COLBURN David R. et ADLER Jeffrey S. (dir.), *African-American Mayors: Race, Politics, and the American City*, First Illinois paperback., Urbana, University of Illinois Press, 2005 ; KHAMKHAM Anissa, *Du militantisme à la conquête du pouvoir : le mouvement noir américain en Caroline du Nord, 1965-2000*, thèse de doctorat, Toulouse Jean Jaures, 2025.

⁸⁰⁰ Chicago est divisée en 50 sections géographiques nommées des *wards*, qui sont dirigées par des élus locaux, les *alderpersons*. Ces derniers siègent au conseil municipal de la ville. Pour une prosopographie récente des *alderpersons* voir : PETITJEAN Clément, « D'où viennent (et où vont) les alderpersons ? Trajectoires et voies d'accès au conseil municipal de Chicago », *Politique américaine*, n° 1, vol. 40, 2023, p. 19-50, [<https://doi.org/10.3917/polam.040.0019>].

remplacer Metcalfe en mesure de représailles contre les critiques prononcées par celui-ci⁸⁰¹. Pour la première fois, l'AFL-CIO rompt avec son soutien indéfectible à Daley et soutient la candidature de Metcalfe au niveau national et local. Le *Board* en charge de valider l'*endorsement*, scruté dans ce conflit qui remet en question la nature même de la *Liberal-Labor Coalition*, justifie son soutien à Metcalfe en raison de l'historique de vote de celui-ci et sa fidélité aux lois soutenues par la fédération⁸⁰². CTU soutient également Metcalfe plutôt que le candidat de Daley. Le syndicat participe non seulement au Labor Committee for Metcalfe⁸⁰³ chapeauté par l'AFL-CIO, mais organise également un comité de soutien indépendant et spécifique aux enseignant·es *Teachers for Metcalfe Committee*⁸⁰⁴. Ce comité mobilise des membres de CTU à l'échelle locale pour faire du porte-à-porte, inscrire des habitant·es sur les listes électorales et organise un cocktail pour lever des fonds⁸⁰⁵. La victoire écrasante de Metcalfe est revendiquée par l'AFT comme un signe de son pouvoir politique – pas seulement contre le Parti républicain, mais aussi au sein même du Parti démocrate comme faiseur d'élection. Il s'agit aussi et surtout de l'aboutissement d'une organisation politique à la base menée par les organisations noires de Chicago dont le poids s'agrandit au cours des années 1970 et 1980, grâce au travail mené par des militantes enseignantes noires comme Lilie Peoples⁸⁰⁶. Le déploiement du répertoire législatif-électoral est efficace puisqu'il permet d'obtenir des victoires, parfois même contre certaines parties du Parti démocrate. Il permet aussi d'étendre des revendications de justice sociale lorsqu'elles sont prises en charge par les organisations enseignantes, dans la sphère électorale.

Le rapport de force des organisations syndicales à Chicago se construit au sein du Parti démocrate dans le contexte de la *machine* ; les organisations syndicales peuvent mobiliser leur force militante et distribuer leur *endorsement* afin de faire élire des alliés au sein du Parti démocrate – et jouer sur les équilibres locaux au sein du Parti. Les organisations travaillent à maintenir une pression qui engage les candidat·es sur le respect des promesses de campagne. Les organisations enseignantes publient à chaque élection un *tracking* systématique et extensif des votes des élu·es aux législations soutenues par les organisations enseignantes. L'AFT, notamment, résume ces votes dans son organe de publication interne, l'*American Teacher*, distribué aux membres de l'organisation.

⁸⁰¹ « Metcalfe defeats Daley's candidate », *The Pantagraph*, 17/03/1976, p. 1.

⁸⁰² L'élection fait même l'objet d'une prise de position du président de l'AFL-CIO, Meany. Voir : « Labor stands up to Daley », *Chicago Tribune*, 18/01/1976, p. 44.

⁸⁰³ Wayne State University, Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, AFT Collection, AFT President's office: Al Loewenthal Records, Series 1: AFT Office Files, Box 1. "Report on AFT/COPE Activities", 20 avril 1976.

⁸⁰⁴ *Ibid.*

⁸⁰⁵ WILSON Charles, « Labor leaders map drive for reelection of Metcalfe », *Daily World*, 04/02/1976, p. 9.

⁸⁰⁶ TODD-BRELAND Elizabeth, *A political education: Black politics and education reform in Chicago since the 1960s*, *op. cit.*, p. 164.

La mobilisation pour Metcalfe à Chicago, qui repose sur l'activisme noir et la défiance vis-à-vis de la *machine* démocrate, est la base sur laquelle se bâtit la campagne qui élit Harold Washington, premier maire Africain-Américain de la ville⁸⁰⁷. La relation entre CTU et Harold Washington, que l'organisation a aidé à faire élire, illustre les niveaux différents auxquels se nouent la *Labor-Liberal Coalition* dans le cas enseignant. En témoignent les échanges pendant la grève enseignante de 1987 (voir Chapitre 3). Alors que la grève est particulièrement litigieuse, le bureau de CTU envoie un courrier à tous les membres du syndicat en les enjoignant à contacter le maire :

President Jacqueline Vaughn urges all CTU members to write to the Honorable Harold Washington, Mayor of the City of Chicago City Hall (...) It would be nice for him to hear how hard you worked on his re-election and that you expect him to help settle this crisis immediately⁸⁰⁸.”

Ainsi, la stratégie des PAC/COPE s'articule à plusieurs niveaux : à la fois dans l'élection d'élus·es sympathisant·es, dans le lobbying, mais aussi, une fois qu'elles et ils sont élu·es, dans la pression mise dans le contexte de cycles électoraux rapprochés. C'est aussi le cas avec Brandon Johnson que l'on développera plus en détail dans le chapitre 6.

3.2. La *Liberal-Labor Coalition* au prisme comparaison régionale

Notre étude permet d'éclairer, par la comparaison contrastive, la diversité des configurations politiques et de la *Liberal-Labor Coalition* dans le Nord et dans le Sud. Le Parti démocrate, au début des années 1970, est majoritaire à l'assemblée d'État dans l'Oklahoma en vertu de l'existence historique des *Dixiecrats*, c'est-à-dire, des Démocrates du Sud conservateurs qui quittent progressivement le Parti pour rejoindre le camp républicain⁸⁰⁹. L'alignement partisan finit de s'opérer en 2004, où le Parti républicain devient majoritaire à l'assemblée d'État. Par conséquent, dans l'Oklahoma, la stratégie électorale des organisations enseignantes est différente de celle à Chicago. Les entretiens permettent de révéler, dans la majorité des cas pour nos enquêté·es de l'Oklahoma au moment de notre terrain, qu'il existe à la fois une très forte minorisation politique des Démocrates dans un contexte de polarisation post-Trump et, dans le même temps, une différence politique plus ténue qu'il n'y paraît dans le rapport de nos enquêté·es

⁸⁰⁷ *Ibid.*, p. 166.

⁸⁰⁸ Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU collection, Box 111. Communication interne de la direction de CTU à destination des membres, 1987.

⁸⁰⁹ BLACK Merle, « The Transformation of the Southern Democratic Party », *The Journal of Politics*, n° 4, vol. 66, 2004, p. 1001-1017, [https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2004.00287.x].

aux partis. Il s'agit d'un motif que l'on retrouve dans plusieurs entretiens, dont celui d'un des lobbyistes travaillant pour les organisations enseignantes de l'Oklahoma à l'assemblée d'État :

M: How would you define yourself politically?

Richards: Okay you're gonna love this. It's gonna shock you... I'm a Democrat!!

M: You're a Democrat?

Richards: Yes.

M: Why should I be shocked?

Richards: Well... Because we're such a Republican state... (*parle de la progression des Républicains à la chambre*) But traditionally in Oklahoma, there's not that much difference.”⁸¹⁰

Si on a vu qu'il existait des alliances stratégiques entre élu·es Démocrates et organisations enseignantes, notamment au moment de la grève de 1979 et pendant le débrayage de 1990 (voir Chapitre 2 et 3), l'engagement politique de l'OEA et de l'AFT-OKC auprès du Parti démocrate est bien moindre dans l'Oklahoma que CTU à l'échelle locale. On l'a vu, les sommes versées sont importantes. De plus, de façon générale, leurs *endorsements* font régulièrement l'objet de controverse et échoient à des candidat·es tant républicain·es que démocrates, contrairement à Chicago. Les controverses proviennent à la fois des opposants aux organisations enseignantes, mais aussi au sein des membres de base du syndicat. De façon générale, dans le Sud, la faiblesse structurelle des syndicats et la force de leur opposants comme NRTW contribuent en retour à leur faible légitimité comme institution intermédiaire, notamment pour les enseignant·es, entre les citoyen·nes et l'État. De surcroît, cette faiblesse contribue à créer un terreau fertile à la contestation de leur implication politique précisément parce qu'elles sont en minorité. Un exemple, en 1993, dans le cadre d'élection de *school boards* à Oklahoma-City, les PAC de l'OEA et de l'AFT refusent toutes les deux de soutenir la candidature d'un·e candidat·e pour le district (*district*) n°1. Cela tient non seulement à l'absence de consensus au sein de l'AFT et de la NEA, mais aussi au fait que l'*endorsement* d'un syndicat dans un *district* aussi conservateur causerait “more harm than help”, selon Mike Allen, le président de l'AFT-OKC⁸¹¹, faisant référence à la suspicion qui pèse sur l'implication politique des organisations enseignantes et que l'on a mentionné précédemment.

À Chicago, le soutien aux *alderpersons* est une évolution lente. En 1990, alors que quatre membres de CTU sont candidat·es à des postes d'*alderpersons*, le syndicat n'en *endorses* officiellement aucun⁸¹², refusant à ce moment-là d'étendre leur soutien politique à cette échelle municipale. On l'a vu par ailleurs, Chicago a ceci de particulier que le Parti républicain y est quasiment inexistant. Par conséquent, en l'absence de la logique bipartisane qui prime à l'échelle du pays, il s'agit pour

⁸¹⁰ Entretien avec Richards, Oklahoma-City, 21 avril 2022

⁸¹¹ MONEY Jack, « Two City Teachers Unions », *The Daily Oklahoman*, 05/02/1993, p. 110.

⁸¹² Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, CTU Collection, Box 111.

les organisations enseignantes de peser, soit au sein même du Parti démocrate, soit en soutenant des candidat·es indépendant·es. C'est le cas pendant la décennie 2010, comme l'explique un des cadres de CTU à propos du développement du programme législatif :

Mike: (...) So this is where Stacey⁸¹³ is really... then a huge visionary for the union, she rebuilt our legislative program. It required, you know, to have more people with skills in that arena to help influence legislators. It required us to run against people that the Democratic Party was supporting.

M: Run against?

Mike : One of the community groups that protested against school closings, we ran their executive director against a pro charter school closing candidate who wanted to destroy our pension. And even though we didn't win, we made the Democratic Party of Illinois spend millions of dollars to defend that seat. And it changed the dynamics. They said, OK, we don't want to do that again. Let's talk⁸¹⁴.

Le soutien à des candidatures alternatives à celles soutenues par le Parti démocrate ne signifie pas pour autant que CTU rompe complètement avec la *Labor-Liberal Coalition*. Comme du temps de Richard Daley, CTU mobilise son pouvoir pour influencer au sein du parti et opposer des lignes idéologiques, incarnées par des candidat·es, jugé·es incompatibles avec leurs intérêts corporatistes.

M: What's the relationship? Between CORE and the Democratic party.

Mike: It is (silence) Tenuous, yeah, so sort of... There are times when. We have similar interests... And shared interests... And there are times many times when we do not. So you know. We will often run candidates against mainstream Democrats. If we think they're viable. And in the event that they're not viable, we... this sometimes supports the mainstream candidate. [It] just depends on the situation.

M: You mean in the primaries or?

Mike: Usually primary. You know we helped build United Working Families, a left of center non-Democratic Party political organization to help establish more independent voices, socialist candidates. People who have stronger politics and more militant class politics⁸¹⁵.

De même que CTU, depuis l'élection de CORE en 2010, fait partie de la frange réformiste et/ou contestataire du syndicalisme enseignant, en présentant des modes d'actions jugés plus radicaux que sa fédération, elle ne s'allie que de manière partielle avec le Parti démocrate et développe des réseaux en dehors de la *Liberal-Labor Coalition*. United Working Families, dont parle Michael, est une organisation indépendante fondée en 2014 par deux syndicats, CTU et SEIU Healthcare, et deux organisations locales aidant à faire élire des candidat·es progressistes : Action Now et Grassroots Illinois Action⁸¹⁶. Sa constitution explicite ses objectifs politiques :

⁸¹³ Stacy Gate Davis, présidente de CTU au moment de l'entretien.

⁸¹⁴ Entretien avec Mike, Chicago, 28 mars 2022.

⁸¹⁵ Entretien avec Mike, Chicago, 28 mars 2022.

⁸¹⁶ Entretien avec John, Chicago, 28 août 2023.

The purpose of United Working Families (UWF) is to build the political organization and power that working people need to win a robust, redistributive public sphere and challenge corporate control of politics. UWF believes that working people and people of color need our own independent political organization in order to achieve self-evident, progressive political change⁸¹⁷.”

La fondation de UWF correspond à plusieurs projets politiques : celui de faire élire des élu·es racisé·es, d’une part, et celui d’augmenter le poids des organisations syndicales dans le champ politique, d’autre part. Spécifiquement, il s’agit de changer le rapport de force avec le Parti démocrate en opérant parfois contre lui. Un·e de ses fondateur·ices explique qu’il s’agissait de changer le précédent mode d’action des syndicats et d’augmenter leur prise dans le rapport de force : “We were never driving the leadership for the policy that was coming and... And now we're in a position where it's a contested territory⁸¹⁸.” Le développement de l’UWF s’inscrit en continuité du travail de réforme du syndicalisme opéré par CORE au sein de CTU qui vise à démocratiser davantage les pratiques syndicales et repenser la représentation du groupe.

En résumé, l’entrée par les répertoire a permis, dans cette sous-partie, de montrer les différentes déclinaisons du répertoire législatif-électoral tel que déployé par les organisations enseignantes selon les territoires. Celles-ci sont déterminées par les caractéristiques des forces en présence, les équilibres locaux entre partis politiques, mouvements sociaux et organisations enseignantes.

⁸¹⁷ *United Working Families*, [<https://www.unitedworkingfamilies.org>], consulté le 26 mars 2025.

⁸¹⁸ Entretien avec John, Chicago, 28 août 2023

Conclusion du chapitre

Notre comparaison de l'Oklahoma et de Chicago permet de montrer différents positionnements vis-à-vis du répertoire électoral-législatif selon les territoires. Elle permet ainsi mettre en lumière la diversité des configurations des champs politiques et syndicaux. C'est l'étude de ces configurations qui constitue une étape préalable et nécessaire à la saisine du rapport de force qui traverse la *Liberal-Labor Coalition* alors que les organisations enseignantes mobilisent le répertoire législatif-électoral. À Chicago, le développement des PAC depuis 1970 se fait dans le contexte de la *machine* démocrate chapeautée par le maire, à laquelle CTU résiste parfois, s'affirmant comme acteur clé des campagnes électorales locales. Depuis cette même période, le pouvoir du maire est renforcé, en particulier en ce qui concerne son périmètre d'action en matière de politique éducative. En 1995, il devient l'instance qui nomme les membres du *school board* de la ville et, par conséquent, il devient l'interlocuteur, plus ou moins indirect, privilégié des organisations syndicales enseignantes en ce qui concerne les négociations de contrat. Cette prise de pouvoir du maire produit, en retour, un investissement politique plus important du syndicat vis-à-vis de la politique municipale et non plus seulement fédérale ou fédérée. Dans l'Oklahoma, le rapport de force se noue entre élu·es de l'assemblée d'État et enseignant·es, en 1990 d'abord, puis il s'intensifie entre 2015 et 2018 alors que les espaces de confrontation se multiplient. Pourtant, l'Oklahoma, comme les autres États du Sud, est dominé progressivement par le Parti républicain et les organisations enseignantes doivent donc déployer leur répertoire législatif-électoral occasionnellement en dehors de la *Liberal-Labor Coalition* pour faire valoir leurs intérêts corporatistes. Si à l'échelle nationale, les organisations enseignantes sont alliées au Parti démocrate, comme une majorité d'organisations syndicales, localement cette alliance fait l'objet de tension et/ou est remise en question.

Dans nos deux cas, le répertoire législatif-électoral évolue entre 1970 et 2020, alors que les offensives de l'*organized right* puis les mobilisations enseignantes produisent des opportunités de politisation et d'entrée en politique de représentant·es enseignant·es issu·es, la plupart du temps, des rangs syndicaux. Ainsi, la stratégie de soutien à des candidatures externes évolue pour devenir une stratégie de formation et/ou de soutien d'enseignant·es, en majorité issu des rangs syndicaux, briguant des postes d'élus·es. Cette évolution pose la question non seulement de l'évolution des répertoires mais aussi des transformations des modes de représentation pour la profession et le syndicalisme. C'est-à-dire, à qui la représentation des intérêts corporatistes enseignants est confiée et sous quelle(s) condition(s).

Chapitre 6 – “We are Coming”, la stratégie électorale comme dernier recours ?

Introduction

Ce chapitre compare la stratégie de reconversion de syndicalistes enseignants en élu·es locaux dans l’Oklahoma et à Chicago. Il examine comment ces deux contextes, bien qu’opposés à bien des égards, peuvent conduire à l’adoption d’un même répertoire d’action. En analysant la manière dont la vague de mobilisations enseignantes de 2012-2019 a généré localement des opportunités de politisation à des degrés divers, il s’interroge plus particulièrement sur les effets de cette stratégie sur les modes de représentations de la profession enseignante.

En approfondissant l’étude du répertoire législatif-électoral, on s’interroge sur les parcours de syndicalistes enseignants se tournant vers la politique électorale. Ce faisant, ce chapitre ouvre de nouvelles perspectives sur l’étude du syndicalisme enseignant et notamment sur la manière dont celui-ci organise ses modes de représentation et dirige ses ressources. Dans un premier temps, il s’agira d’étudier à quelle échelle le phénomène de reconversion de syndicalistes vers la politique électorale se déploie et de voir dans quelle mesure les caractéristiques des reconverti·es reflètent les profils des représentant·es syndicaux et politiques. Dans un second temps, en s’interrogeant sur les mécanismes à l’œuvre dans les trajectoires de reconversion, on explorera des pistes de réflexion quant aux opportunités politiques dont peuvent bénéficier certain·es enseignant·es plutôt que d’autres dans le champ électoral et le champ syndical, et la manière dont la professionnalité joue sur leur reconversion.

Dans les cas étudiés par ce chapitre, je montre que cette stratégie au sein du répertoire législatif-électoral confie la représentation du groupe enseignant à une élite hautement diplômée, exerçant davantage dans le secondaire que dans le primaire, spécialisée en sciences sociales, majoritairement blanche et masculine ; un profil donc relativement éloigné de la diversité du corps enseignant. Si cette recherche ne permet pas d’établir de conclusions définitives quant aux effets législatifs de cette stratégie, elle éclaire néanmoins ses implications en matière de représentation du groupe et de redirections des ressources. En effet, le cas d’étude met en évidence un processus allant à contre-courant des politiques de diversité mises en place par les organisations enseignantes depuis les années 2000. Alors que celles-ci veillaient à ce que les arcanes décisionnaires, à différents niveaux, soient représentatives du groupe et plus féminin, à l’image de la profession, la stratégie

électorale favorise la reconversion d'hommes qui deviennent représentant·es du groupe à l'assemblée.

Ce cas d'étude permet de continuer la réflexion menée dans la thèse sur les facteurs qui conduisent à l'adoption de certains répertoires d'actions plutôt que d'autres dans le champ syndical en lien avec les enjeux de race, de classe et de genre. Il permet aussi d'ouvrir de nouvelles perspectives sur la tension qui traverse le répertoire législatif-électoral et plus largement, la relation entre syndicalisme et politique électorale.

1. *Running for office* : aux sources d'un phénomène

Cette sous-partie s'intéresse au contexte dans lequel la transformation du répertoire législatif-électoral se produit, lorsque les organisations enseignantes décident de mettre en place des programmes de reconversion d'enseignant·es syndiqué·es et/ou syndicalistes en élu·es locaux. Sur le temps long, cette transformation signale une victoire 1) de la légitimité du répertoire législatif-électoral qui grandit au sein des organisations enseignantes 2) vis-à-vis de l'interdiction de la double-allégeance qui a longtemps pesé sur la reconversion d'enseignant·es en élu·es locaux. Depuis le développement des PAC, cet interdit s'est assoupli, notamment grâce à un travail mené par les organisations syndicales elles-mêmes dans les cours de justice. D'un autre côté, le contexte plus immédiat de cette transformation est celui d'un retour de bâton conservateur, signalé par l'élection de Donald Trump mais aussi la décision *Janus v. AFSCME*.

1.1. Un phénomène national ?

Brandon Johnson (ex-CTU organizer, [then] Cook County Commissioner) : When we see the challenge that is facing in front of us, we have to be prepared to fight. And here's the good news, you all. If we run on the values of expanding public services to those that need them, expanding the interests and the rights of workers and demanding that those at the very top, we can win. No matter where you are in this country, I command you now to run... Run for office. Run until the drinking water in Michigan is safe. Run until housing in New York and Los Angeles is affordable. Run until the neighborhoods in Chicago are safe. Run until Arizona, Oklahoma and West Virginia have fully funded schools. Run until the rights of workers are protected. Run until there's a living wage for every worker. Run until women's reproductive rights are protected, respected and guaranteed. Run until black lives matter. Run until the interests of working-class families are prioritized. Run until there is an AFT member in every single level of government, from the city to the county to the state to the White House. *cheers*

Randi Weingarten (AFT President): "Brandon for President!"

*AFT Convention July 2018, Pittsburgh Pennsylvania*⁸¹⁹

La convention de l'AFT qui se déroule en juillet 2018 est marquée par la vague de mobilisations enseignantes qui a déferlé à travers le pays et qui a mis au centre des actualités états-unienne la précarité des enseignant·es mais aussi leur renouveau syndical. Le programme de la convention fait écho à ces événements, et dans le contexte des élections de mi-mandat à l'automne, alterne des prises de paroles de syndicats locaux et de politicien·nes du Parti démocrate, que ce

⁸¹⁹ American Federation of Teachers, *Brandon Johnson at the AFT Convention*, 16 juillet 2018, [En ligne] Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=L_toU0C80BI, (Consulté le 2 avril 2025).

soit Hilary Clinton, Elizabeth Warren ou Bernie Sanders⁸²⁰. Elle illustre un point que l'on va démontrer dans les sections suivantes : à savoir que les répertoires d'interruption du travail et législatif-électoral sont liés dans leur déploiement par les organisations enseignantes.

En effet, en plus des débrayages, la convention fait grand cas d'un processus en cours : la reconversion d'enseignant·es dans la politique électorale. La Secretary-Treasurer, Lorretta Johnson, déclare que près de 300 membres de l'AFT se sont lancés en politique à différentes échelles. L'intervention de Brandon Johnson, ancien *organizer* de CTU qui avait notamment servi de *Master of Ceremony* (MC) pendant la grève de 2012⁸²¹, s'inscrit dans la promotion de ce phénomène. Précurseur, dans la mesure où sa reconversion électorale avait été initiée après la grève de 2012 de Chicago mais avant la série de grèves de 2018, son intervention vise à montrer que cette conversion est non seulement possible, mais de plus dans l'intérêt de l'AFT, des enseignant·es et de ce qu'il appelle les *working-class families*. Son discours reprend celui porté par son syndicat, l'AFT, qui articule son action non seulement sur le plan corporatiste de défense des conditions de travail enseignante, mais aussi sur un plan politique désormais plus large : celui du bien commun. On a vu que les entreprises de revitalisation syndicale étaient parvenues à rendre relativement hégémonique l'idée d'un syndicalisme de bien commun (voir Chapitre 4), c'est-à-dire un registre syndical où les enseignant·es participent non seulement à la défense du service public *via* le syndicalisme, mais de surcroît s'érigent comme porte-paroles de l'intérêt des moins dotés – une posture en lien avec leur rôle social prestigieux, conféré par leur professionnalité. L'ajout de “families” à “working-class” lui permet de mobiliser un langage qui n'est pas ouvertement socialiste ou anticapitaliste, ce qui serait mal perçu au sein de son organisation⁸²². Brandon Johnson adopte une rhétorique en lien avec cette idée du bien commun et de justice sociale, en référant aux mouvements sociaux contemporains : *Black Lives Matter*, les droits reproductifs, les droits environnementaux *etc.*

La convention de 2018 est une opportunité mobilisée par la direction de l'AFT pour faire la promotion, auprès des délégués·es présents, de programmes dédiés spécifiquement au soutien de candidat·es issus des rangs syndicaux en amont des élections de mi-mandat. Ces programmes sont coordonnés depuis l'échelle nationale et visent à être déployés localement. Si on a cité l'AFT, la NEA n'est pas en reste de cette stratégie à l'échelle nationale puisqu'elle lance le programme

⁸²⁰ American Federation of Teachers, "AFT Convention 2018: We Care. We Fight. We Show Up. We Vote.", AFT, 14 juillet 2018. [En ligne] Disponible sur : <https://or.aft.org/news/aft-convention-2018-we-care-we-fight-we-show-we-vote> (Consulté le 2 avril 2025).

⁸²¹ Solidarity Socialist, *Lessons of the Chicago Teachers Strike: Brandon Johnson*, 1er Septembre 2012, [En ligne] Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=36idHkMkK8k>, (Consulté le 6 mars 2022). Un *master of ceremony* est chargé de faire l'animation pendant une manifestation, en laissant des chants et des slogans dans la foule.

⁸²² On traitera extensivement de la question de l'anticommunisme plus tard dans le chapitre.

“Educators Run” en 2017, un programme de formation et d’aide non-partisan destiné aux enseignant·es souhaitant se lancer en politique ; que ce soit au niveau de la mairie, des *school boards*, des assemblées d’État ou au niveau fédéral. Elle revendique avoir formé plus de 300 enseignant·es candidat·es entre 2017 et 2023⁸²³.

Si la NEA et l’AFT lancent ces programmes au niveau national, elles ne font pas cavalier seul. Le travail de formation se fait de concert avec d’autres organisations plus ancrées dans le champ électoral et alliées au Parti démocrate. Quoique l’AFT et la NEA soient officiellement apartisanes, tout comme leur PAC/COPE, on a vu que leurs contributions allaient en très grande majorité au Parti démocrate et qu’elles s’inscrivaient pleinement dans la *Liberal-Labor Coalition*. L’AFT et la NEA s’allient par exemple à Emily’s List⁸²⁴, une organisation fondée en 1985 pour soutenir des candidates démocrates engagées à défendre les droits reproductifs dont l’avortement, ou encore au National Democratic Training Committee, fondé en 2016 suite à l’élection de Donald Trump pour former des candidat·es démocrates. Dans notre cas d’étude de l’Oklahoma, plusieurs enseignantes issues des rangs syndicaux et qui ont bénéficié des programmes de formation pour leur élection, ont été formées par ces associations. Amber, ancienne enseignante à l’élémentaire et élue à la chambre en 2018 explique que ces formations ont été clés dans sa conversion :

I stayed all day Saturday, learning about how to run a campaign, how to fund raise, how to cut field and how to knock doors and all that *sighs* all these things, I don’t remember, it was so much... At one time. But I got to meet other people who were running for office and realized that there were many people who were as scared as I was and realized It was gonna be just fine. So that and then I got to meet some folks from the area, women who had political science background so I sat down with them and said, I need this and this and this, got to search my team, got a campaign manager, a treasurer, and a college student to run field for me⁸²⁵.

On reviendra plus en détail, dans les sections suivantes, sur les ressources dont disposent les enseignant·es à la reconversion, notamment celles et ceux qui parviennent à se faire élire. Ici, l’extrait d’entretien avec Amber montre à quel point les formations proposées par les organisations enseignantes se font avec ou parallèlement à celles des autres organisations alliées au Parti démocrate. Elles permettent de donner des ressources supplémentaires, nécessaires à la

⁸²³ National Education Association, "See Educators Run For Office—And Win!", NEA, 24 mars 2023. [En ligne] Disponible sur : <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/see-educators-run-office-and-win> (Consulté le 2 avril 2025).

⁸²⁴ Pour les syndicats et ces organisations, il s’agit de travail en commun mais aussi de soutien financier puisqu’en 2018, les fédérations nationales de l’AFT et la NEA soutiennent toutes les deux Emily’s List à hauteur de 300 000 dollars. Voir : OpenSecrets, "American Federation of Teachers: Summary," Center for Responsive Politics, consulté le 2 avril 2025.

⁸²⁵ Entretien avec Amber, 19 avril 2022, Oklahoma-City.

reconversion de femmes « néophytes » de la politiques, comme des contacts, des informations sur la manière d'organiser une campagne *etc.*

Le renforcement du répertoire législatif-électoral et plus spécifiquement, de la stratégie électorale et le travail de promotion qu'en font les organisations enseignantes en 2018 s'expliquent par plusieurs éléments, d'ordre historique et sociologique. Historiquement, à l'échelle resserrée, l'année 2018 est celle d'élections de mi-mandat qui font suite à l'arrivée au pouvoir de Donald Trump en 2016 contre Hillary Clinton, laquelle avait été soutenue les organisations syndicales enseignantes. L'élection de Donald Trump et la nomination de Républicain·es à la Cour Suprêmes font craindre une aggravation importante du paysage législatif et syndical. A l'échelle moins resserrée, pour les syndicats, le moment est celui d'une crise en cours depuis les années 1970-1980 avec la multiplication d'attaques de la droite contre les organisations syndicales, dont un des derniers exemples est la décision *Janus v. AFSCME*. Un autre élément à prendre en compte est le repositionnement du Parti républicain pendant le mandat Trump, qui devient de plus en plus conservateur.

L'investissement dans la politique électorale en 2018, dans le contexte combiné de *Janus v. AFSCME*, décidé en juin 2018, et le mandat de Donald Trump, répète le schéma des années 1970 : celui d'une lutte contre l'*organized right* (voir Chapitre 4). Cela dit, la spécificité de 2018 par rapport aux années 1970 est non seulement que les organisations syndicales forment ou aident à former des candidat·es issu·es de leur rang, mais aussi que les ordres de grandeur en matière de financement de campagne sont sans commune mesure avec celles qui prévalaient auparavant. On va le voir, l'étude des trajectoires des élu·es et des candidat·es menée lors de nos terrains montre que si ce phénomène est particulièrement visibilisé en 2018, il s'étend et s'inscrit sur la décennie 2012-2022. Quoique séparée des répertoires d'actions d'interruption du travail comme la grève ou le débrayage, la stratégie électorale y est fermement liée.

En 2022, une équipe de chercheur·euses, Marianno, Jacobsen, Lyon et Hemphill ont développé une base de données pour étudier le phénomène d'entrée en politique des enseignant·es à la suite des mobilisations de 2018⁸²⁶. Leur recherche porte sur les candidatures aux assemblées d'État et révèle que le nombre particulièrement important de candidatures pour les élections de mi-mandat est lié à la vague de mobilisation de 2018, puisqu'une large partie de ces enseignant·es sont issus d'États ayant connu des mobilisations. L'étude montre aussi que 16% des candidatures enseignantes du pays à ces élections sont dans l'Oklahoma. Ce chiffre en fait de très loin le territoire

⁸²⁶ MARIANNO Bradley D., JACOBSEN Rebecca, LYON Melissa Arnold et HEMPHILL Annie A., « Teacher Political Candidacy and the Gender Composition of State Legislatures », *Teachers College Record*, n° 2, vol. 124, 2022.

avec le plus de candidatures enseignantes à l'assemblée d'État en 2018 – et fonde, entre autres, l'importance de l'étude de ce terrain.

1.2. La stratégie électorale : les syndicats contre les systèmes de politiques éducatives ?

Si l'AFT et la NEA coordonnent un programme national d'aide à la reconversion d'enseignant·es prioritairement syndiqué·es, seul un travail de recherche à l'échelle locale permet d'analyser la manière dont cette stratégie se développe concrètement. Alors qu'il existe plusieurs territoires en proie à des mobilisations enseignantes, le choix de nos deux cas d'étude a découlé entre autres choses qu'ils sont ceux où cette stratégie a pris des proportions particulièrement importantes. Cet aspect semble étonnant de prime abord, compte tenu de la différence qui sépare ces deux terrains, notamment au regard de leur paysage politique, démographique et économique. Cette sous-partie entend démontrer que la prégnance de cette stratégie dans l'Oklahoma et à Chicago n'est pas contingente mais découle de facteurs locaux objectivables : à savoir la présence simultanée de systèmes verticaux de politiques éducatives et de mobilisations remettant en question leur existence, notamment eu égard aux rapports de force syndicaux défavorables qu'ils produisent.

Les deux premières parties de ce manuscrit ont montré que le caractère décentralisé du système éducatif et syndical états-unien rendait difficile l'homogénéisation des conditions enseignantes mais aussi des répertoires d'actions syndicaux, notamment entre le Nord et le Sud. La stratégie électorale n'échappe pas à cette logique. L'éducation publique aux États-Unis se structure particulièrement à l'échelle des États puisque les assemblées votent une partie conséquente des budgets des écoles, mais aussi des lois encadrant un nombre substantiel d'aspects du travail éducatif : la création de *charter schools*, les tâches enseignantes, la rémunération, les types de certifications attendues *etc.*

Linda, une des dirigeantes de l'POEA met cet aspect au centre de ses revendications, et en creux, de la source des inégalités territoriales en matière d'éducation :

M: How would you describe a fair public school system?

L: A fair public school system? Well, our constitution, like that's the thing in our state constitution, is that every child has access to a public education system that is funded by the state. So fair would be adequately funded, would have support for students of all walks of life that have the technology and the trained teachers to teach students and the support staff to maintain the buildings and serve the students in a way that will help them reach their potential⁸²⁷.

⁸²⁷ Entretien avec Linda, 18 avril 2022, Oklahoma-City.

Parce que les enseignant·es et leurs organisations sont dépendant·es des décisions prises au niveau de l'État, les élections à l'assemblée d'État sont une priorité stratégique. Cela s'explique aussi d'autant plus que les budgets de campagne des candidat·es y sont en moyenne moins importants que ceux des candidat·es au Congrès fédéral. Au-delà des aspects financiers, la comparaison avec le cas de Chicago illustre l'existence d'exceptions localisées à cette logique : certains centres urbains du Nord ont construit des modes de politiques publiques scolaires où le pouvoir décisionnel est dévolu depuis le niveau fédéré vers l'instance municipale. À Chicago, ce transfert de pouvoir s'est fait en 1995 *via* l'alliance entre la machine du Parti démocrate, et plus particulièrement Richard M. Daley et l'assemblée d'État Républicaine. C'est la raison pour laquelle CTU investit particulièrement la politique à l'échelle municipale. C'est l'instance avec laquelle elle rentre en rapport de force pour la négociation des contrats. De nouveau, le caractère décentralisé du système éducatif, politique et syndical explique les difficiles circulations des répertoires d'action, qui requière des adaptations d'un territoire à l'autre aux États-Unis.

Cela dit, la stratégie électorale, dans l'Oklahoma comme à Chicago, ne découle pas que d'une relation abstraite entretenue par les enseignant·es et leurs organisations à la politique publique scolaire. Elle est le résultat croisé de la manière dont celle-ci est organisée et du fait que les mobilisations enseignantes rendent particulièrement visibles non seulement le pouvoir de la classe de décideurs, *i.e.* les élu·es, mais aussi leur capacité d'opposition aux organisations enseignantes portant les revendications du groupe professionnel. Dans l'Oklahoma, les répertoires d'actions adoptés par l'OEA et l'AFT-OKC pendant le débrayage et en amont, c'est-à-dire les manifestations (*rallies*) devant le Capitole à Oklahoma-City, provoquent une confrontation des enseignant·es aux élu·es de l'assemblée d'État. Les entretiens témoignent du rôle de ces manifestations dans la dégradation de la relation des enseignant·es vis-à-vis de leurs élu·es politiques. Pour Tess, déléguée syndicale de l'AFT, la manifestation est un moment de prise de conscience vis-à-vis de l'indifférence des élu·es à l'encontre des enseignant·es :

We were just trying to get their attention and... the politicians' attention, because they were not listening to us. I mean, they wanted nothing to do with us. They had already decided before we even got there they were going to not talk to us that they were going to wait us out⁸²⁸.

Pour Hollie, déléguée syndicale de l'OEA, ces manifestations confrontent les enseignant·es à l'indifférence des politicien·nes vis-à-vis de la cause éducative. Ces actions lui font réaliser de

⁸²⁸ Entretien avec Tess, 15/04/2021, en ligne.

surcroît qu'ils et elles peuvent trahir les enseignant·es lors qu'ils et elles s'engagent à les aider, en toute impunité vis-à-vis du groupe professionnel :

Then people [teachers] would also wait outside, holding signs, chatting, and people from the legislation, they would come outside and speak to us. Like a rally, they would come to us and say “yes you need funding, you need more this and dadada, we will help you”. And then pat you on the head, and : “will you please go back to your school now ?” and “we’re going to go back inside, and do whatever we want to”. “We’re not going to help you, we lied and so... too bad for you”⁸²⁹.

Pour Tess, comme d'autres enquêté·es, l'indifférence des législateur·ices à leur rencontre est présentée comme la cause de la politisation d'une partie des enseignant·es et de l'ampleur plus grande prise par la mobilisation de 2018. À propos du débrayage, elle explique avoir été “tired of being patted on the head. No, we [were] going full force this time”⁸³⁰. Ainsi, les manifestations sont un lieu de politisation mais aussi de la constitution des élu·es comme une classe d'opposant·es pour les enseignant·es mobilisé·es. Cette classe est considérée de manière plus ou moins homogène. En effet, les Républicain·es sont davantage visé·es comme des opposant·es selon l'appartenance partisane de nos enquêté·es. La longue présence des enseignant·es dans l'enceinte du Capitole liée au débrayage a également permis sporadiquement la personnalisation de cette opposition. C'est-à-dire que l'entrée en politique est pensée non seulement dans le cadre de l'opposition enseignant·es/législateur·ices, mais de plus comme une revanche contre des législateur·ices spécifiques. C'est le cas pour Ellie, enseignante au collège s'étant présenté en 2018 comme Représentante à l'assemblée d'État et déléguée de l'AFT :

During the walk-out, my representative... Representative T**** (...) first had refused to meet with us [*elle et les autres enseignant·es*]. She said that she was not taking appointments but there were so many of us crowded outside of her office that eventually she had to meet with us and what she was saying didn't make sense... And she was lying to us about her votes... Because all votes here in the US from elected representatives are on public record. We know how she voted but she was like “No... I voted for this bill to support education” and were just checking on our phone “you didn't, look” and she called us liars, and she refused to meet us again. The representative assistant from across the hall, started telling me in what room she was hiding in, to avoid us... *laughs* so that I would follow her around the building trying to catch her coming back for her meeting (...) So during the walkout my representatives lying to us and not meeting with us and being just... kind of terrible to us. I had thought about running for office in the future and I thought... now can be good *laughs*⁸³¹.

⁸²⁹ Entretien Hollie, 12 mai 2021, en ligne.

⁸³⁰ *Ibid.*

⁸³¹ Entretien Ellie 14 septembre 2021, en ligne.

La candidature d'Ellie illustre le processus de politisation à l'œuvre lors du débrayage et de la manifestation. Non seulement elle identifie les élu·es comme des antagonistes dans l'action collective syndicale à laquelle elle participe, mais progressivement, cette expérience la pousse à envisager d'autres formes d'action pour continuer conflit. Si elle affirme avoir songé auparavant à se lancer en politique, au lendemain du débrayage, sa candidature est pensée comme une action menée en représailles contre le groupe politicien en général, mais aussi spécifiquement, contre ses propres représentant·es pour s'être illustré·es par leur indifférence vis-à-vis de son groupe professionnel, de son syndicat et vis-à-vis d'elle pendant le débrayage.

Dans le cas de Chicago, le pouvoir municipal et notamment le maire Rahm Emanuel est considéré comme l'opposant politique principal pour les enseignant·es. En effet, c'est lui qui mène le projet "Ren2010" c'est-à-dire la série de réformes éducatives qui mènent à la fermeture d'écoles dans les quartiers Sud mentionnées au chapitre 3. C'est également lui qui nomme les membres du *Chicago School Board* qui négocient directement lors des séances de *collective bargaining* avec CTU, pour la négociation de contrat. Ainsi, lors de la grève de 2012, le rapport de force se construit entre CTU, qui représentent les enseignant·es de Chicago, et le maire Rahm Emanuel, élu en 2011. Celui-ci est l'ancien Chief of Staff du Président Barack Obama et reflète toute l'ambiguïté du Parti sur les questions liées à la libéralisation éducative (voir Chapitre 3). Rahm Emanuel, comme Clinton ou Obama, est favorable à des formes de libéralisation de l'éducation comme l'ouverture de *charter schools* ou la mise en place de systèmes d'*accountability*. L'opposition entre CTU et Rahm Emanuel, qui rentre en tension avec l'alliance historique entre l'organisation et le Parti démocrate, rappelle ce qu'on a vu au Chapitre 5. C'est-à-dire, que si CTU est alliée aux Démocrates, l'organisation peut parfois rentrer en conflit avec certain·es de ses dirigeant·es précisément sur des questions de justice sociale et raciale. CTU n'avait pas soutenu Rahm Emanuel pendant la course municipale en raison de sa politique éducative⁸³², et l'opposition entre les deux s'intensifie pendant la grève. On la retrouve dans les déclarations du syndicat qui visent particulièrement le maire, réciproquement dans les déclarations du maire visant spécifiquement CTU, dans les pancartes fabriquées par le syndicat ou ses membres et même dans les chants scandés par les grévistes pendant la grève :

M: Can you remember some songs or slogans that you were chanting during the 2012 strike?

N: Mhhh... 'The one that's stuck in my brain forever... the Mayor at the time was Rahm Emanuel, it was like "Hey hey oh oh, Ramh Emanuel 's got to go". That, I swear to god, it never left my brain. Even my older son... who was.... little... *blank* there's no way he could ... He was too little, but for some reason, I have a video of him chanting that song... but like he would have been one. That song must have been spinning around, he was

⁸³² HOOD Joel, « A steep learning curve », 24/02/2011, p. 7.

singing it even when he was older. The song is stuck forever. I still remember it since 2012⁸³³.

La comparaison entre Chicago et l'Oklahoma montre deux territoires aux systèmes de décision de politiques éducatives différents où se noue pourtant de manière commune un rapport de force entre enseignant·es, organisations enseignantes et décideurs locaux. Lorsque les organisations enseignantes déploient le répertoire d'interruption du travail (grève ou débrayage), cela aboutit à générer une défiance plus accrue des travailleur·euses vis-à-vis de leurs élu·es. On a vu que les syndicats du secteur privé investissent, notamment via les PAC, dans des stratégies de soutien à des candidat·es *pro-labor* puisque leurs répertoires d'actions dépendent du cadre législatif (voir Chapitre 5). Néanmoins, notre étude illustre la spécificité du syndicalisme du secteur public pour lequel il s'agit non seulement d'une dépendance législative vis-à-vis de leurs répertoires d'actions syndicales, mais de surcroît une configuration où le gouvernement local est l'instance avec laquelle les syndicats entrent dans un rapport de force pour la négociation des contrats – plus ou moins défavorable selon les contextes.

C'est le caractère défavorable de ce rapport de force qui contribue à expliquer le développement de la stratégie électorale dans nos deux terrains. Dans l'Oklahoma, l'entrée en politique d'enseignant·es est liée au comportement des législateur·ices, mais surtout à l'échec des syndicats à s'imposer dans la négociation avec les élu·es. La fin litigieuse de la mobilisation (voir Chapitre 4) illustre que le rapport de force entre les organisations enseignantes et les élu·es n'est pas suffisamment avantageux pour faire avancer les intérêts enseignants. À cela s'ajoute des tensions internes au sein des organisations syndicales, notamment l'OEA, qui remettent en question la légitimité du syndicalisme comme moyen de faire aboutir les revendications corporatistes. Le discours prononcé par Alicia Priest, présidente de l'OEA, annonçant la fin du débrayage, est perçu comme un constat d'échec par une partie importante d'enseignant·es, dont des dirigeant·es d'organisations locales⁸³⁴. La présidente justifie l'arrêt du débrayage par le fait que celui-ci ne suffit pas à gagner le rapport de force contre les élu·es et que le changement de stratégie vers le déploiement du répertoire législatif-électoral est donc nécessaire :

We need to face reality. Despite tens of thousands of people filling the Capitol and spilling out onto the ground of the Capitol, we have seen no significant legislative movement since last Friday. OEA leadership has been negotiating in good faith with the House and Senate. Senate Republicans won't budge an inch, on any more revenue for public education. new education revenues. (...) The State didn't find itself in a school funding crisis overnight. We got here by electing the wrong people to office. No more. A record number of candidates

⁸³³ Entretien Nick, en ligne, 04 novembre 2020.

⁸³⁴ Entretiens divers.

have filed for office, including OEA members, who will be the best advocates for our students, at the Oklahoma legislature. This fight is not over just because the school bell will ring again. We have created a movement and there is no stopping us. Yesterday and today, 582 candidates filed for office, and that number is no doubt growing. We must support candidates that have helped us achieve our goals, and vote out those who have not. Many of the worst offenders have strong opposition now, whom we will help elect⁸³⁵.

Alicia Priest fait ce discours pour justifier la fin du débrayage et enclencher la préparation des campagnes électorales qui lui font suite. Elle parle de « mouvement » pour souligner la continuité entre les deux répertoires, même si, on le verra, le dit-mouvement est traversé d’ambiguïté précisément parce que le passage de l’un à l’autre découle de la faiblesse structurelle des organisations enseignantes de l’Oklahoma.

Dans le cas de Chicago, au contraire, le rapport de force n’est pas perçu comme laissant le syndicat en position de faiblesse pendant et à la fin de la grève. À la différence de l’OEA, il n’y a pas non plus de critiques internes provenant de la base ou des délégué·es locaux du syndicat vis-à-vis des stratégies prises par la direction. Puisque la grève a permis de négocier des augmentations significatives en matière de salaire, CTU et sa direction ressortent renforcés auprès des membres de base comme ayant réussi à gagner un rapport de force pourtant défavorable. Comment expliquer l’implication dans la politique électorale ? Une hypothèse qui explique le développement de la stratégie électorale post-2012 est que celui-ci est le résultat du contre-coup qui suit la grève. En 2013, le *Chicago School Board* ordonne la fermeture de 50 écoles – une décision qui s’inscrit dans un programme d’économies budgétaires défendu par le maire Rahm Emanuel. Cette série de fermeture impacte plus particulièrement les écoles où enseignent en majorité des enseignant·es et des élèves noir·es. Un an après une grève qui avait centré sa campagne sur la justice sociale et la justice raciale, menée par Karen Lewis, une présidente Africaine-Américaine, cette décision est considérée par CTU comme une mesure de représailles contre la grève de 2012⁸³⁶, menée afin de déstabiliser CORE et sa direction. Dans le même temps, puisqu’il s’agit d’une décision en dehors du périmètre du champ de la négociation collective, le retournement du rapport de force opéré par le maire montre à quel point les organisations enseignantes restent dépendantes des droits syndicaux de leur territoire. En d’autres termes, si la grève de 2012, par un travail d’*organizing* intense est parvenu un temps à changer un temps le rapport de force, il n’en reste pas moins que celui-ci reste profondément défavorable aux syndicats puisque leurs outils de contestation sont limités par le droit. CTU organise une série de manifestations qui ne suffisent pas à annuler les fermetures

⁸³⁵ The Oklahoman. “OEA calls for an end to the teacher walkout”. 12 avril 2018. [en ligne]. Consulté le 3 avril 2025. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=dex70u1lMVU&t=447s>

⁸³⁶ Carnet de terrain, 1er septembre 2023, “Socialism Conference”.

d'écoles et lance un recours juridique. Celui-ci n'aboutit qu'en 2021 lorsque le *Chicago School Board* accepte une compensation à hauteur de 9,25 millions de dollars pour le préjudice causés aux enseignant·es noir·es⁸³⁷.

Dans le contexte de l'échec des autres modes d'action, la stratégie électorale est une solution envisagée par le syndicat. L'élection municipale de 2015 est investie comme un horizon possible qui permettrait à CTU de changer le rapport de force en défiant Rahm Emmanuel, et avec lui, la machine électorale Démocrate. La stratégie adoptée par le syndicat est de soutenir une candidature depuis les rangs du syndicat et de capitaliser sur la visibilité donnée par la grève à la présidente de CTU, Karen Lewis. Un comité est lancé en 2014 pour sonder les résultats d'une course opposant Karen Lewis à Rahm Emanuel et donne Lewis gagnante⁸³⁸. La stratégie de CTU consiste non seulement à remplacer le maire, mais aussi à changer la manière dont la politique publique éducative est organisée à la faveur du syndicat. CTU rejoint ainsi le mouvement faisant campagne pour que les membres du *Chicago School Board* soient élu·es plutôt que nommé·es par le maire, comme avant 1995. Ce faisant, le syndicat peut non seulement utiliser sa PAC pour influencer sur ces élections mais il se protège sur un plus long terme d'un éventuel maire qui serait défavorable à son action. Le troisième pan de cette action est que le syndicat investit les courses municipales notamment celles des postes d'élus municipaux locaux, les *alderpersons*. En 2014, six enseignant·es de CTU sont *endorsed* par vote des délégué·es du syndicat en tant que candidat·es aux postes d'*alderpersons*⁸³⁹. Cependant, cette stratégie n'aboutit pas. Karen Lewis est diagnostiquée d'un cancer fin 2014 et renonce à la course⁸⁴⁰. CTU soutient un candidat concurrent à Rahm Emanuel qui échoue à se faire élire, comme les candidat·es issus des rangs de CTU aux postes d'*alderpersons*.

Ces échecs sont suivis d'une seconde vague de tentatives. En 2022, l'AFT promet que sa PAC contribuera à la campagne de Brandon Johnson, ancien organizer de CTU, élu Cook County Commissioner en 2018 avec le soutien de son syndicat. L'AFT, comme elle l'avait fait pour Karen Lewis en 2014⁸⁴¹, promet une contribution d'un million de dollars si celui-ci décide de se présenter à la course pour la mairie. Brandon Johnson annonce sa candidature et CTU lance une vaste campagne de soutien en organisant de nombreuses levées de fonds à travers la ville, des concerts,

⁸³⁷ Board approves \$9.25 million settlement for Black CTU teachers, PSRPs, staff displaced by 2012-14 turnarounds - Chicago Teachers Union, [<https://www.ctulocal1.org/posts/board-approves-9-25-million-settlement-for-black-ctu-teachers-psrps-staff-displaced-by-2012-14-turnarounds/>], consulté le 8 avril 2025.

⁸³⁸ BLACK Curtis, « Karen Lewis v. Rahm Emanuel may be good for Chicago », *The Chicago Reporter*, 06/07/2014, consulté en ligne le 2 juillet 2025.

⁸³⁹ Entretien avec Harry, 4 septembre 2023, Chicago.

⁸⁴⁰ JR Juan Perez et MANCHIR Michelle, « Brain tumor keeps Karen Lewis out of mayor race: source », *Chicago Tribune*, 14/10/2014.

⁸⁴¹ G. J. LEWIS Karen, *I Didn't Come Here to Lie: My Life and Education*, 1st ed., Chicago, Haymarket Books, 2025.

en produisant des t-shirts, et en poussant ses membres à s’engager dans la campagne⁸⁴². Face à lui, l’autre favori de la course est le Démocrate Paul Vallas. Celui-ci est un proche de Rahm Emanuel, ancien PDG (CEO) des Chicago Public Schools lors de la mise en place du plan Ren2010, connu pour son soutien au développement de *charter schools* dans le Sud de la ville. Contre toute attente, le 4 avril 2023, Brandon Johnson est élu maire de Chicago ; une victoire électorale revendiquée par CTU et l’AFT comme une victoire également syndicale. Dans le communiqué officiel de CTU à la suite de la publication des résultats, Stacy-Davis Gate, présidente de CTU déclare ainsi “You don’t have a Brandon Johnson without a Karen Lewis⁸⁴³”, faisant le lien entre la première tentative du syndicat, qui portait l’espoir de faire élire Karen Lewis et celle menée par Johnson presque dix ans plus tard.

Même si les modes d’organisation de la politique éducative diffèrent entre nos deux cas d’études, ceux-ci sont contestés pendant et par les mobilisations enseignantes. Les grèves, débrayages et manifestations sont des moments de politisation pour les enseignant·es mais aussi ceux d’une dégradation de la confiance dans les élu·es locaux. Enfin, ce sont les lieux d’une expérience des limites du syndicalisme du secteur public face à sa dépendance politique. Ainsi, cette transformation du répertoire législatif-électoral est liée au répertoire d’interruption du travail, mais aussi à ses limites.

1.3. Se présenter contre ou à la marge du Parti démocrate

Le bipartisme aux États-Unis, c’est-à-dire la domination des Partis démocrate et républicain dans les élections se traduit historiquement selon des dynamiques politiques différentes en fonction des échelles et des régions – particulièrement selon l’axe Nord/Sud (voir chapitre 5). Le caractère contrastif de notre étude tient en partie à ce que Chicago soit considéré comme un des espaces les plus bleus du pays, c’est-à-dire, dominé par le Parti démocrate, et l’Oklahoma comme un des espaces les plus rouges du pays depuis 2004. On a vu que le développement des PAC par les organisations syndicales enseignantes se traduisait localement par des tensions autour de ce que les *endorsements* produisaient sur la (re)configuration de la *Liberal-Labor Coalition*. On souhaite désormais prolonger cette réflexion dans la manière dont cet aspect affecte la stratégie de reconversion de syndicalistes enseignant·es en élu·es. Cette analyse qualitative, comparative et

⁸⁴² Carnet de terrain, cyber-ethnographie, janvier 2023.

⁸⁴³ *Statement on Brandon Johnson’s election as Mayor of Chicago - Chicago Teachers Union*, [<https://www.ctulocal1.org/posts/statement-on-election-result/>], consulté le 8 avril 2025.

rapprochée permet de comprendre les traductions locales de stratégie nationales menées par les organisations enseignantes qui sont parfois loin des objectifs valorisés par les directions nationales.

Dans l'Oklahoma, au moment de mon premier terrain de recherche en avril 2022, on compte une quinzaine d'ancien·nes enseignant·es désormais élu·es à l'assemblée d'État, dont douze sont intégrés au sein de notre recherche, soutenu·es par les organisations enseignantes et, pour une majorité, qui sont d'anciens responsables syndicaux. Un quart est républicain et trois quarts démocrates. Les candidat·es enseignants démocrates ont en commun de ne pas avoir fait campagne sur une plateforme aussi progressiste que celle du Parti démocrate national. Lors des entretiens, ceux-ci justifient la modération de leur programme non pas comme reflétant leurs convictions politiques personnelles, mais plutôt comme constituant une stratégie pragmatique d'adaptation au contexte local : c'est-à-dire, une adaptation à la vague conservatrice déferlant dans le Sud dans les années 2000. Hillary, ancienne enseignante dans le primaire illustre ce phénomène dans notre entretien en expliquant ses stratégies auprès de ses potentiels électeur·ices : elle raconte mettre un point d'honneur dans son discours de porte-à-porte de ne pas se présenter comme Démocrate (même s'il s'agit de son parti) mais comme candidate cherchant à s'extraire de combats partisans :

M: So how did you present your candidacy? Like when you knocked on doors, what did you say about yourself?

H: I said hi, I'm... You know, I'm Hillary X, I'm an educator and attorney. And I'm running for office to stop the partisan bickering and to try to find solutions that matter to Oklahomans⁸⁴⁴

Au-delà de la question de la modération, plus généralement, de nombreux candidats expliquent mettre à distance le Parti démocrate et de surcroît, de se distinguer de la manière dont il est perçu localement. De même que pour les autres ex-syndicalistes, les responsabilités syndicales sont gommées tandis que l'identité enseignante est valorisée. On peut l'interpréter comme le signe qu'elle renvoie à une plus grande respectabilité que l'identité de syndicaliste, comme on l'a vu sur l'histoire longue du syndicalisme enseignant. Nos données montrent que le contexte conservateur Sudiste de l'Oklahoma produit différents effets sur la trajectoire d'entrée en politique des enseignant·es.

Le premier effet est que la plus grande faiblesse du Parti démocrate se traduit par une plus faible affiliation partisane dans l'Oklahoma par rapport à Chicago. Hillary, par exemple, a plusieurs fois voté pour des candidat·es républicain·es, aux élections présidentielles ou locales. C'est le cas de la majorité de nos enquêté·es démocrates dans l'Oklahoma, que ce soient des élu·es ou des

⁸⁴⁴ Entretien avec Hillary, Oklahoma-City, 7 avril 2022.

syndicalistes, soit parce que leurs idées politiques ont évolué, soit parce qu’elles ou ils sont opposé·es à l’idée d’une fidélité partisane à toute épreuve. Une des dirigeantes de l’AFT-OKC revendique par exemple pendant notre entretien être très active au sein du Parti, en ayant longtemps siégé comme déléguée démocrate. Elle revendique dans le même temps ne pas être une “yellow-dog democrat”⁸⁴⁵, c’est-à-dire, quelqu’un·e qui ne vote que pour son parti peu importe les candidat·es en lice. Elle mobilise le temps de l’entretien pour revendiquer cette identité politique dont on suppose, puisqu’elle revient de nombreuses fois en entretien avec d’autres enquêté·es, qu’elle est valorisée dans l’Oklahoma. Ainsi, contrairement à Chicago, le contexte Sudiste produit une situation paradoxale pour la *Liberal-Labor Coalition*. D’un côté, la majorité de candidat·es enseignant·es se reconvertissent en s’inscrivant dans cette alliance, en mobilisant des ressources données par les syndicats vers le Parti démocrate et nécessaires à leur reconversion. De l’autre, l’appartenance à la coalition n’est pas revendiquée comme argument politique par les candidat·es lors de leurs campagnes. Leur affiliation partisane tout comme leur proximité avec les organisations syndicales sont modulées et généralement minimisées ou omises à des fins politiques. Le répertoire législatif-électoral est déployé par les organisations enseignantes comme façon de compenser un rapport de force défavorable, mais dans sa pratique, celui-ci ne se traduit pas forcément par une forte publicisation du syndicat dans la campagne.

Le deuxième effet est lié à l’opposition entre Républicain·es et Démocrates au moment de l’enquête sur le droit à l’avortement à l’échelle du pays, mais particulièrement dans l’Oklahoma. Le premier jour de mon terrain au Capitol, le 5 avril 2022, j’assiste, sur l’invitation de Charles, au vote de la proposition de la Senate Bill 612 qui interdit le recours à l’avortement sauf en cas de danger pour la santé de la mère et pour des personnels médicaux d’accompagner des patient·es dans une telle procédure⁸⁴⁶. La question du droit à l’avortement est une ligne de fracture partisane entre Démocrates et Républicain·es particulièrement sensible dans l’Oklahoma. Elle constitue un obstacle de manière systématique pour les enseignant·es démocrates cherchant à se reconvertir dans la politique électorale lors de leur campagne :

C: One of the reasons there are 83 Republican Representatives and we’re 18 is that the abortion issue has been used effectively to demonize Democrats. As a matter of facts, two weeks ago, a member of the House referred to the Democrats as the Party of Death because we supported abortion.

M: Is it something that came up during your campaign?

⁸⁴⁵ Entretien avec Pam, Oklahoma-City, 14 avril 2022.

⁸⁴⁶ Carnet de terrain, Oklahoma-City, 5 avril 2022.

C: Abortion often came up in the campaign, it's a very difficult issue for a Democrat. If someone's asking you: "Do you support killing babies?", it's hard to change the conversation.⁸⁴⁷

Toutes nos enquêtées démocrates mentionnent l'avortement comme problème stratégique dans leurs campagnes qu'elles et ils cherchent à centrer sur l'accès à l'éducation et aux services publics, que ce soit auprès de leur électorat le plus conservateur ou le plus progressiste. Si leur plateforme principale est orientée sur la question de l'éducation, soutenant notamment les intérêts corporatistes de leur profession, la conversion au sein du Parti démocrate dans un territoire du Sud les confronte à d'autres enjeux politiques.

Le dernier effet du contexte sudiste conservateur sur la trajectoire d'entrée des enseignant·es est qu'elles et ils peuvent, dans l'Oklahoma, être à la fois *endorsed* par l'OEA et faire campagne pour le Parti républicain, comme c'est le cas pour deux enquêtées avec qui j'ai pu faire des entretiens. Ce phénomène s'inscrit dans un contexte local particulier, que la comparaison contrastive permet de mettre au jour.

⁸⁴⁷ Entretien avec Charles, Oklahoma-City, 5 avril 2022.

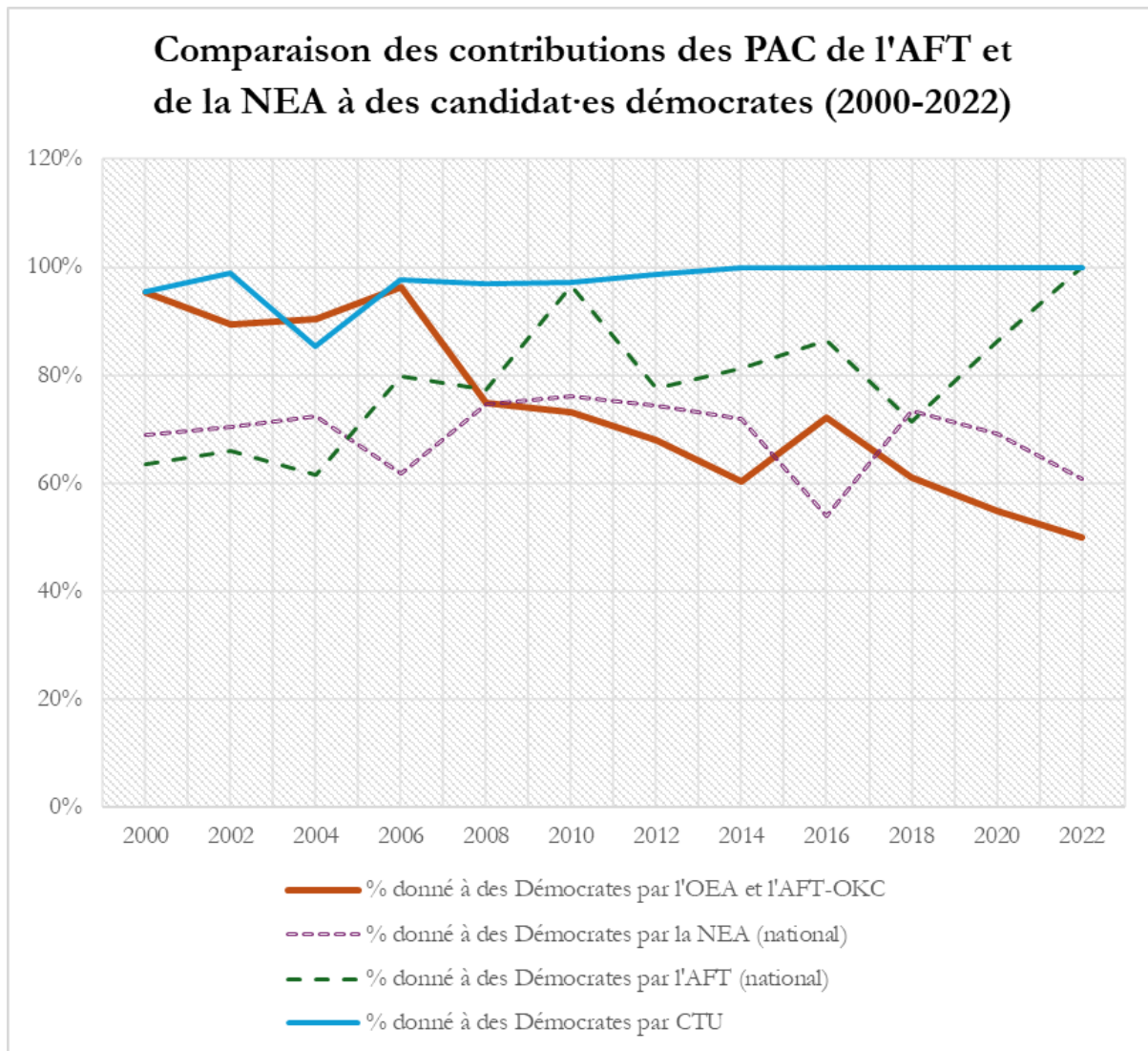


Figure 13 – Comparaison des contributions des PAC de l'AFT et de la NEA à des candidat·es démocrates⁸⁴⁸

⁸⁴⁸ Ce graphique et le suivant ont été produits à partir d'une compilation et d'un traitement des données disponibles sur Opensecrets.com. Dans le cas d'élections spéciales se déroulant lors d'années impaires, les sommes distribuées aux candidat·es ont été agrégés à l'année précédente par exemple, les sommes attribuées par les PAC aux candidat·es aux élections spéciales de 2017 ont été compté pour l'année 2016. Pour Chicago, on a retiré les sommes attribuées dans les courses non-partisanes

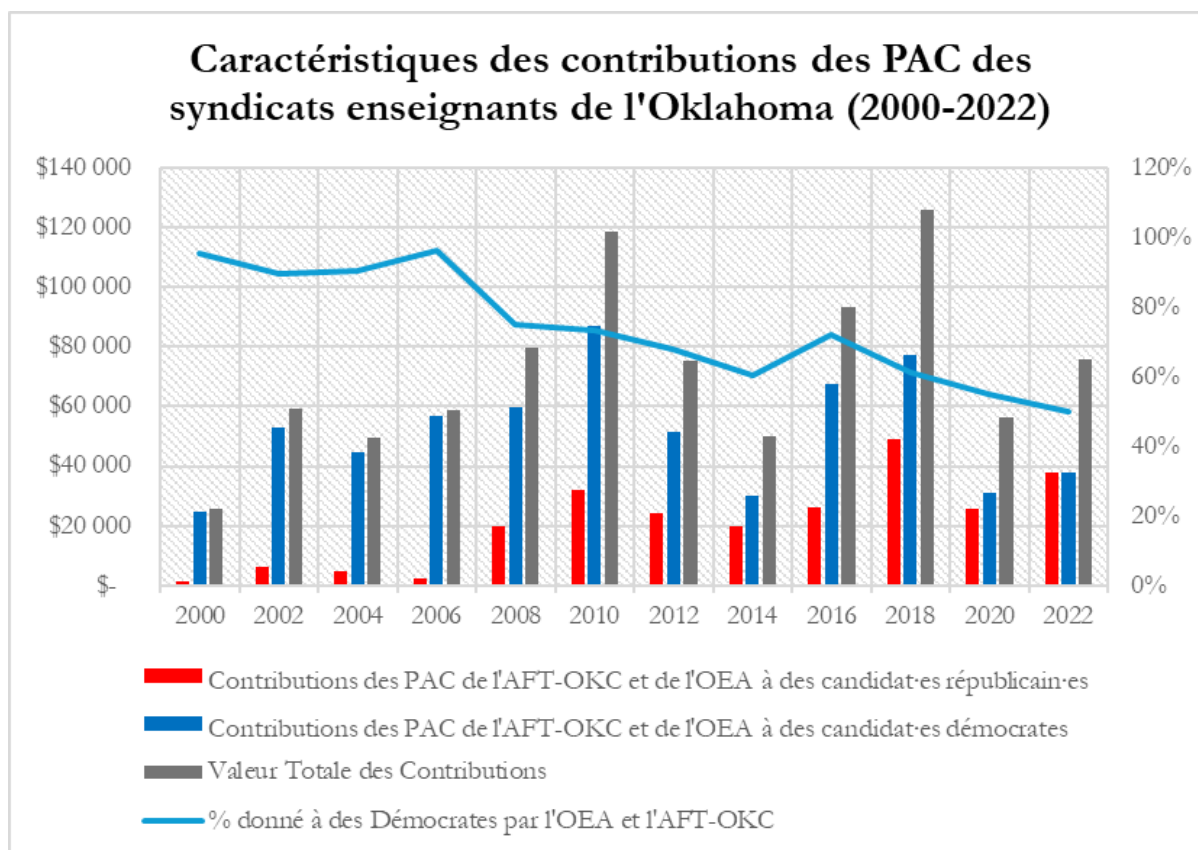


Figure 14 – Contributions des PAC des organisations enseignantes de l'Oklahoma (2000-2022) selon le Parti

Les deux visualisations (Figure 13 et Figure 14) qui reposent sur l'extraction de données quantitatives sur les contributions des PAC, permettent de voir la spécificité de nos cas par rapport à l'échelle nationale. L'implication des organisations enseignantes au sein de la *Liberal-Labor Coalition* est stable à Chicago, voire elle se renforce depuis 2004, contrairement à l'Oklahoma. En prenant l'aspect financier comme indicateur de l'activité des organisations enseignantes au sein de la coalition, on peut faire l'hypothèse que celle-ci s'érode entre 2000 et 2020 dans l'Oklahoma et qu'il s'agit d'un phénomène que l'on ne retrouve pas à l'échelle nationale (Figures 13 et 14). En d'autres termes, les PAC de l'OEA et de l'OKC-AFT distribuent de plus en plus de fonds au Parti républicain proportionnellement aux sommes qu'elles distribuent au Parti démocrate. Alors qu'entre 2000 et 2004 au moins 90% des contributions des PAC de l'AFT-OKC et l'OEA allaient à des candidat-es Démocrates, elles représentent moins de 60% des contributions après 2018.

On peut formuler deux hypothèses non-exclusives vis-à-vis de ce phénomène. Il peut refléter d'une part, un processus de changement d'orientation partisane des enseignant-es de l'Oklahoma, qui voteraient de moins en moins Démocrate – ce qui se répercuterait sur les choix d'*endorsement* faits par leurs syndicats. Une autre hypothèse, qui résonne avec la mise à distance

stratégique du Parti démocrate dans les campagnes de nos enquêtées, est que ce phénomène résulte d'un contexte partisan institutionnel très peu favorable aux Démocrates. Autrement dit, compte tenu du faible nombre de candidat·es démocrates susceptibles d'être élu·es, on peut faire l'hypothèse que l'AFT et l'OEA, par *realpolitik*, soutiennent des candidat·es républicain·es pour s'assurer des alliés à la Chambre coûte que coûte. L'*endorsement* est distribué à des candidat·es selon des intérêts purement corporatistes, c'est-à-dire, si elles et ils sont des enseignant·es et/ou s'engagent à défendre l'école publique, et ce peu importe leurs autres positions. Wenda, ancienne enseignante au collège élue Représentante Républicaine à l'assemblée d'État en 2016, par exemple, reçoit des financements de la part de l'OEA et de l'AFT-OKC pour chacune de ses campagnes alors qu'elle n'était pas adhérente de ces organisations. De plus, celle-ci est ouvertement engagée contre les droits reproductifs, les droits des personnes trans, et favorable au port d'arme – autant d'éléments aux antipodes des prises de positions de l'AFT et la NEA lors de leurs conventions nationales. Ainsi, le répertoire législatif-électoral est conçu comme visant à soutenir des anciens syndicalistes, mais se traduit dans la pratique, aussi par le soutien à des enseignant·es qui ne sont pas membres d'une organisation syndicale, voire qui lui sont rivales. C'est le cas de Wenda mais aussi de Tom, Sénateur Républicain et ancien enseignant au lycée, dont la candidature est *endorsed* de multiple fois par l'OEA mais qui avait refusé de rejoindre l'organisation lorsqu'il était enseignant⁸⁴⁹. Ces deux cas limites, s'ils sont anecdotiques, illustrent de nouveau le rapport de force défavorable qui préside à l'adoption du répertoire législatif-électoral à la suite de l'échec du débrayage dans l'Oklahoma.

Si on a vu qu'à Chicago, il s'agit aussi d'un « dernier recours » suite à la série de mesures de représailles prises contre la grève de 2012, le déploiement de la stratégie électorale ne signifie pas la fin du rapport de force avec le Parti démocrate. Comme mentionné au chapitre 5, l'étude qualitative de la *Liberal-Labor Alliance* à Chicago et plus particulièrement de la relation entre CTU et le Parti démocrate montre que celle-ci est l'objet historiquement de tensions, qui sont spécifiquement importantes après 2012 et l'arrivée au pouvoir de CORE. Comme l'explique Harry, un des dirigeant·es de CTU au moment de la grève de 2012, celle-ci est non seulement perçue comme une défiance de la machine Démocrate de Chicago mais aussi comme une action questionnant la mandature Obama alors président des États-Unis : “Like, Emmanuel's Obama's guy and we were striking against Obama during an election year so, like, our union leadership was

⁸⁴⁹ Entretien avec Tom, Oklahoma-City, 25 avril 2022.

in fact counterposing us somewhat to the Democratic Party⁸⁵⁰.” Cela étant, contrairement à l’Oklahoma, dans ce contexte de défiance vis-à-vis du Parti démocrate, le syndicalisme enseignant ne se déporte pas sur le Parti républicain dans les courses partisans. Il se reporte plutôt sur des organisations indépendantes telles que la United Working Families (UWF). Ces organisations sont partiellement concurrentes au Parti démocrate puisque d’un côté, elles visent à soutenir des candidatures plus diverses et plus progressistes que celles produites par la *machine* démocrate de la ville ; et de l’autre, un certain nombre de candidat·es qu’elles forment sont affilié·es au Parti démocrate. Ce flou est entretenu par le fait que les courses municipales, que ce soit celle du maire ou des *alderpersons* sont apartisanes à Chicago, c’est-à-dire extraites du bi-partisme, quoique la plupart des candidat·es appartiennent au Parti démocrate. C’est ce qui explique la large part de fonds attribués par la PAC de CTU et de CORE à des candidatures non-partisanes en dehors des cycles électoraux nationaux (voir tableau ci-dessous).

Cycle d’élection municipale	Sommes distribuées par la PAC de CTU (en dollars)
2011	68 900
2015	1 138 801
2019	714 206

Figure 15 - Contributions de la PAC de CTU aux élections municipales (2011-2019)⁸⁵¹

Ces courses constituent une nouvelle opportunité pour le syndicat d’influencer la politique municipale, de s’opposer à la *machine* démocrate sans sortir de la *Liberal-Labor Coalition*. Plutôt que de participer à bâtir un *Labor Party* indépendant, il s’agit de favoriser l’émergence de candidat·es dont le syndicat considère qu’il défend les intérêts du syndicats au sein même du Parti démocrate.

En définitive, cette sous-partie a montré que dans un contexte politique marqué par une forte polarisation régionale, les trajectoires d’enseignant·es élu·es en Oklahoma révélaient une mise à distance stratégique du Parti démocrate, perçu localement de manière négative. Les organisations enseignantes y adaptent leurs *endorsements* en soutenant parfois des candidat·es républicain·es, y compris opposé·es à leurs valeurs, pour garantir une représentation favorable à leur intérêts

⁸⁵⁰ Entretien avec Harry, Chicago, 4 septembre 2023.

⁸⁵¹ Comme pour les graphiques précédents, ce tableau a été réalisé à partir de données disponibles sur *opensecrets*.

corporatistes. Cette configuration contraste fortement avec celle de Chicago, où la *Liberal-Labor Coalition* est plus ou moins stable et/ou s'incarne dans des formes d'engagement plus progressistes. CTU bénéficie de l'absence de cadre partisan classique dans les campagnes municipales et négocie une ligne de crête avec le Parti démocrate entre remise en question et soutien. L'analyse contrastive met ainsi en lumière que le déploiement du répertoire législatif-électoral et plus spécifiquement, le programme national d'investissement dans la politique locale menée par les organisations enseignantes fait face à des rapports de force profondément déterminés par des dynamiques régionales.

2. Les effets de la stratégie électorale sur les caractéristiques des représentant·es enseignant·es

La reconversion d'enseignant·es vers la sphère électorale, avec pour but de faire entendre la voix du groupe professionnel dans les différentes arcanes politiques est une transformation des répertoires d'actions qui pose un enjeu démocratique vis-à-vis du pouvoir des syndicats (voir Chapitre 5). Au sein même du groupe professionnel, il soulève la question de qui est légitime à porter les intérêts du groupe.

Cette sous-partie entend explorer des pistes de réflexion sur les effets d'un type de répertoire législatif-électoral, la stratégie électorale, sur la représentation du groupe et sur la définition du syndicalisme enseignant. Il s'agit de montrer qu'elle favorise des enseignant·es au profil atypique et privilégié par rapport à la population enseignante. Spécifiquement, notre étude montre que cette stratégie bénéficie tendanciellement aux enseignant·es les plus doté·es du point de vue professionnel (haut niveau de diplôme, enseignement au lycée plutôt qu'au primaire, coach *etc.*) et du point de vue des caractéristiques démographiques, c'est-à-dire, plutôt les hommes blancs hétérosexuels pourtant minoritaires dans la profession. Elle repose sur le croisement de sources primaires et secondaires qui permettent de retracer les trajectoires prises par les enseignant·es en reconversion politique. En particulier, l'exploitation d'entretiens semi-directifs biographiques menés dans l'Oklahoma permet de brosser une typologie des profils enseignants favorisés dans cette conversion, les différences sociologiques qui les différencient de la population enseignante générale et permet enfin d'identifier les facteurs d'entrée et d'exclusion de la reconversion vers la politique. Finalement, en l'inscrivant dans l'histoire longue développée par la thèse, on s'interroge sur cette stratégie comme pouvant refléter l'inscription des répertoires d'actions dans les rapports sociaux (classe, race, genre) traversant le syndicalisme enseignant.

2.1. D'estrade en estrade : la conversion de capitaux professionnels du champ éducatif au champ politique

Avant de rentrer dans le détail des caractéristiques des individus plus susceptibles de réussir leur conversion vers la politique électorale, cette sous-partie entend détailler les capitaux professionnels communs à la majorité des enseignant·es et qui facilitent leur conversion vers le champ politique. Elle part du constat que la conversion vers la politique électorale, en dépit des

différences palpables entre les deux milieux professionnels, n'est pas intégralement une rupture professionnelle⁸⁵² puisqu'elle permet le transfert de nombreuses compétences depuis l'enseignement. Par capitaux, on entend à la fois les compétences et les dispositions professionnelles acquises par la pratique du métier ou pendant la formation universitaire ; le statut social conféré par leur profession ; et enfin, le réseau dont elles et ils disposent au sein de leur établissement.

La profession enseignante suppose la mobilisation de plusieurs compétences telles que : la prise de parole en public, la synthèse d'information, le travail de recherche, l'écriture et la coordination du travail en groupe. Ces compétences professionnelles sont notamment acquises par les études supérieures qui sont longues pour les enseignant·es dont la plupart disposent d'un *bachelor* (équivalent Bac+4) et d'un master⁸⁵³. Elles sont également activées une fois les enseignant·es en poste. Ces compétences sont utiles pour mener à bien leur campagne électorale, qui suppose de fabriquer un programme, de coordonner des groupes de militant·es et de multiplier la prise de parole que soit à la porte des électeur·ices ou au téléphone pour lever des fonds ou bien encore lors d'auditions pour obtenir l'*endorsement* d'organisations diverses. Anna, dirigeante d'une organisation qui vient en aide aux candidatures de femmes démocrates dans l'Oklahoma, a suivi de nombreuses candidates enseignantes à la suite de 2018 dont certaines de nos enquêtées. Lors de nos deux entretiens, elle insiste sur le fait que de tous les groupes professionnels, les enseignantes sont, avec les avocates, les plus « simples⁸⁵⁴ » à former du fait des compétences professionnelles dont elles disposent : “The nice thing about teachers is that they know how to talk⁸⁵⁵”. Cette compétence facilite le travail de campagne et explique non seulement le fait que de nombreux enseignant·es se soient senti·es légitimes à se lancer en politique, mais aussi qu'elles et ils soient un certain nombre à avoir réussi.

Savoir parler ne renvoie pas seulement à des compétences oratoires et/ou de rhétoriques comme parler distinctement, lentement, emphatiquement *etc.* Il s'agit aussi de compétences liées à certaines dispositions professionnelles enseignantes c'est-à-dire, savoir articuler un discours sur le bien commun en se (re)présentant comme porte-parole de la communauté qu'elles et ils servent.

⁸⁵² DENAVE Sophie, « 9. Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », *Bifurcations*, La Découverte, 2009, p. 168-175, [<https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0168>].

⁸⁵³ INGERSOLL Richard M., MERRILL Elizabeth, STUCKEY Daniel et COLLINS Gregory, « Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force – Updated October 2018 », p. 28.

⁸⁵⁴ Entretien avec Anna, en ligne, 1^{er} février 2022.

⁸⁵⁵ *Ibid.*

Un discours qui est central au sein de l'AFT et de la NEA pour justifier également leur action. Or, on l'a vu, cette disposition correspond à la construction historique de la profession enseignante en lien avec son organisation collective et est très située d'un point de vue des rapports sociaux. C'est-à-dire, une *professional* de classe moyenne supérieure, souvent blanc·he dont le statut social provient simultanément de la distance qui le ou la sépare de la communauté qu'elle ou il sert et de la manière dont elle ou il se dévoue pour son bien. C'est ce qu'explique une de nos enquêté·es, Cassy, ancienne enseignante du primaire et déléguée syndicale, devenue Sénatrice d'État démocrate dans l'Oklahoma :

C: Teachers for so long have carried kind of the torch for all public education and really, it should be the parents, but 61% of our kiddos that attend our public schools are in poverty, so if you think about who has access to advocate, it's not equal. Folks are just trying feed their families and they don't want to have to be up here to scream at the government⁸⁵⁶.

Le discours de Cassy est critique vis-à-vis des inégalités économiques et des inégalités d'accès à l'[advocacy], c'est-à-dire, la capacité à faire entendre ses intérêts. Néanmoins, elle montre la manière dont cet état de fait économique mène les enseignant·es à “carry the torch” d'une revendication qui n'est donc pas celle des enseignant·es mais des familles pauvres dont elles et ils éduquent les enfants (“it should be the parents”). L'idée d'enseignant·es protégeant les intérêts des enfants de la communauté revient dans quasiment tous les matériaux collectés dans cette enquête et s'inscrit dans la continuité de la fonction sociale de leur métier. Dès lors, la professionnalité, si elle est un obstacle à l'implication politique partisane, fonctionne paradoxalement comme vecteur de conversion vers la politique. La professionnalité, qui implique une position sociale qui permet non seulement de servir l'intérêt de la communauté et de disposer d'une parole légitime sur elle, rentre en résonance avec la constitution des enseignant·es comme porte-paroles et artisan·es du bien commun et plus particulièrement, comme défenseur·euses des intérêts des communautés plus vulnérables en devenant élu·es.

Le dernier type de capital mobilisé par les enseignant·es candidat·es est leur capital social obtenu grâce à leur réseau professionnel et d'autant plus pour le cas des syndicalistes. Si les candidat·es s'érigent comme porte-parole de la communauté qu'elles et ils servent, dans le contexte de la mobilisation de 2018, il s'agit aussi, par leur candidature, de représenter les intérêts du groupe professionnel enseignant. Or, non seulement les enseignant·es ont un certain nombre de

⁸⁵⁶ Entretien avec Cassy, Oklahoma-City, 13 avril 2022.

dispositions et de compétences qui peuvent être converties dans l'espace électoral, mais elles et ils possèdent, au sein de leur établissement, une équipe importante d'individus possédant ces mêmes compétences. Toutes nos enquêtées ont ainsi construit la majorité de leur équipe militante à partir des équipes pédagogiques de leur établissement. Si un certain nombre a eu recours à des professionnels de la politique pour la gestion de la campagne et/ou pour les tâches de communication, la majorité de leur équipe était composée d'enseignant·e, qui possédaient une grande visibilité au sein de la communauté et des formes de respectabilité favorables aux tâches de campagne.

2.2. Les facteurs de reconversions : une élite enseignante prédisposée à la conversion ?

Si globalement, les compétences professionnelles et le statut enseignant favorisent la conversion vers la politique électorale, de même que le soutien des organisations enseignantes, une partie du groupe professionnel est particulièrement susceptible de mener cette conversion avec succès. Dans un contexte où les soutiens donnés par les organisations enseignantes ne se fondent pas sur des logiques *d'affirmative action* mais visent à soutenir un maximum de candidat·es enseignants, on observe plusieurs facteurs jouant sur les profils parvenant à se reconverter. Parmi une multitude de facteurs, on souhaite ici en citer cinq principaux : la fonction enseignante au sein de l'établissement, une trajectoire universitaire atypique avec des formations en droit et communication, un rôle particulièrement visible dans la communauté (coach, chef de cœur) une responsabilité syndicale et de manière transversale, une identité sociale non-minorisée, que l'on met en regard vis-à-vis des trajectoires de syndicalismes pour voir comment ce répertoire change les règles de la représentation du groupe.

La fonction enseignante au sein de l'établissement est un premier facteur de conversion fructueuse vers la politique électorale. Si l'on s'intéresse à des bases de données fabriquées à l'occasion de la vague de conversion politique lors de l'année électorale de 2018 : que ce soit par le média Edweek⁸⁵⁷. ou par l'équipe de chercheur·euses Marianno et al⁸⁵⁸, on dénombre plus important de victoires chez les enseignant·es du lycée et du collège que celles et ceux du primaire,

⁸⁵⁷ WILL Madeline, « Teachers Aren't Just Running for Office—They're Winning », *Education Week*, 25/09/2018.

⁸⁵⁸ MARIANNO Bradley D., JACOBSEN Rebecca, LYON Melissa Arnold et HEMPHILL Annie A., « Teacher Political Candidacy and the Gender Composition of State Legislatures », *op. cit.*, 2022.

et en particulier de ceux enseignant les sciences sociales. D'après la base de données d'Edweek, 12 candidat·es sur 26 déclarant être enseignant·es en sciences sociales ont gagné leur élection ; et sur les 45 ayant gagné leurs élections en 2018, seul·es 10 enseignent dans le primaire⁸⁵⁹. On peut objectiver ce phénomène à l'aune du caractère genré de ces fonctions. En effet, les sciences sociales constituent la discipline dont la population enseignante est la plus masculine en 2012, légèrement plus que l'éducation sportive⁸⁶⁰. De même, le niveau d'enseignement reste très genré : au niveau de l'éducation primaire, on compte 89% de femmes contre 60% au lycée⁸⁶¹. Ainsi, si la profession enseignante est largement féminine (76%) en 2018, il existe des enclaves masculines qui croisent celles de la population d'enseignant·es se reconvertissant avec succès vers la politique.

Le second facteur, révélé par les entretiens dans le cas de l'Oklahoma, est la possession de diplômes fournissant des compétences employables dans le cadre d'une campagne électorale. La moitié des candidat·es élu·es interrogé·es dans l'Oklahoma possèdent des formations universitaires plus caractéristiques de celles qu'on trouve chez les élu·es de l'assemblée d'État que chez les enseignant·es : elles et ils sont diplômé·e en droit, en communication, en relations internationales ou encore en administration. Pour beaucoup d'entre elles et eux, malgré le fait que souvent au moins un de leurs parents aient été enseignant·e, la transition entre leurs études universitaires et la carrière enseignante est mise en récit comme une sorte d'accident biographique, c'est-à-dire un choix fait à rebours de ce que déterminait leur parcours universitaire. Un cas exemplaire à cet égard est celui de Charles, représentant à la Chambre, démocrate, ancien enseignant de sciences sociales au lycée :

M: *How did you become a teacher?*

C: I'm from the East Coast (...) My mother was a teacher and there is a lot of teachers in my family. I studied History in Virginia and then... International Affairs in Washington DC before I discovered my passion for teaching and then I became a public school teacher in the Capitol.

M: *How did you discover this passion for teaching?*

C: By accident. Somebody asked me to volunteer in a classroom once a week and that grew into a part-time job and then a full-time job. And then my girlfriend moved back to Tulsa and I ended up teaching in Tulsa for almost 20 years.⁸⁶²

⁸⁵⁹ WILL Madeline, « Teachers Aren't Just Running for Office—They're Winning », *Education Week*, 25/09/2018.

⁸⁶⁰ *The state of the Nation's social studies educators*, [<https://www.brookings.edu/articles/the-state-of-the-nations-social-studies-educators/>], consulté le 9 avril 2025.

⁸⁶¹ SPIEGELMAN Maura, « Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results From the 2017–18 National Teacher and Principal Survey », , 2020, p. 71.

⁸⁶² Entretien avec Charles, 5 avril 2022, Oklahoma-City.

Même si ces formations sont peu mobilisées dans le cadre professionnel d'enseignant, et que les enquêtés ont souvent dû reprendre des études en sciences de l'éducation, on peut avancer l'idée que ces formations constituent néanmoins un premier type de ressource mobilisable dans le cadre d'une campagne électorale. Elles permettent une meilleure connaissance du processus législatif, ce qui favorise les chances même d'envisager une candidature. Ainsi, loin de l'archétype du néophyte de la politique, elles et ils, grâce à leur formation universitaire, sont souvent prédisposés à connaître les rouages du milieu politique et donc à envisager une carrière de législateur·ice.

Le troisième facteur est lié à un rôle prestigieux dans l'environnement scolaire. En particulier, le rôle de coach est une rampe d'accès à la politique électorale pour des enseignants hommes. Il s'agit d'une responsabilité qui peut être prise en plus de la fonction enseignante, et qui consiste à entraîner les équipes sportives de l'école qui participent à des compétitions locales et parfois nationales. Paradoxalement, nos deux enquêtés coaches, Tom et Chad, expliquent pendant l'entretien que leur rôle de coach les rendait peu populaires auprès de leurs collègues qui les considéraient comme de moins bons professionnels, mais populaires auprès des parents d'élèves. Chad, Sénateur Démocrate et ex-enseignant de Sciences Sociales et coach, explique ainsi que dans le Sud, le sport est particulièrement important et par conséquent son rôle est valorisé par la communauté : "I would argue that in this part of the country, so you... coach... coaching... sports are really, much emphasized in this community...". Pour Tom, issu d'un père lui-même coach, c'est ce rôle transmis de père en fils mais aussi le rôle de sa mère à l'école qui participent à son élection :

T: I've always said that one of the things, the reason I won was because my parents gave me a good name.

M: *A good name?*

T: I had a dad who was a teacher, a coach, someone in the community that everybody looked up to. My mom was a teacher and a... highschool counselor. So they knew... Everybody who went through **** schools, from the 60s all the way through the 2000s, so... My parents were awesome and gave me a great name within the community and then I was able to be in a community and being a teacher and a coach as well, I didn't mess it up. That's what I would say. I was able to do things...

Que leur statut de coach les ait aidé réellement ou non dans leur élections, du moins cela a-t-il constitué une ressource qu'ils ont mobilisé dans leur élection, c'est-à-dire, que leur rôle de coach leur donnait un certain capital social au sein de leur circonscription sur lequel ils ont capitalisé pendant la campagne.

Le quatrième facteur, que l'on retrouve chez une majorité de nos enquêté·es démocrates est le fait d'avoir été délégué·e syndical·e. Cette responsabilité signifie non seulement un statut particulier au sein de l'établissement, puisque les délégué·es récoltent les griefs de leurs collègues et font le pont avec les personnels administratifs, mais aussi une familiarisation avec les enjeux liés à la législation. Dans l'Oklahoma, notamment dans le contexte *right-to-work*, les délégué·es ont la charge de s'assurer de l'adhésion des membres du syndicat et ce de manière annuelle :

M: As the delegate of your school what kind of things did you do?

H: So... We held meetings and I mean, it was Oklahoma is a right-to-work state, so there were attempts to roll back our protections and to do away with our collective bargaining in general. We have annual registration, so I would say the most, difficult was just every August you had to meet with everybody and resign, resubmit whatever, enroll new people⁸⁶³.

Ce contact rapproché avec les collègues leur confère de la visibilité au sein de leur groupe professionnel, des réseaux à l'échelle de l'État mais aussi la légitimité en tant que dépositaire de la parole collective du groupe professionnel. De surcroît, elles et ils développent des compétences réutilisables en tant que législateur·ices du point de vue de la connaissance des textes de lois encadrant l'éducation et le travail et/ou autour de la table des négociations. C'est aussi une proximité avec les organisations enseignantes qui permet un soutien plus intense au moment des campagnes électorales. Ainsi, l'importance de cet aspect dans la reconversion illustre les liens entre le répertoire législatif-électoral et le répertoire de négociations institutionnalisées : dans les deux cas, il s'agit de pratiques impliquant une forte connaissance des règles du jeu institutionnel (lois, processus législatifs, acteur·ices *etc.*) et d'assumer une position de porte-parole du groupe.

Le dernier facteur d'entrée, majeur, dans la profession politique depuis la profession enseignante est la non-minorisation : autrement dit, le fait d'être un homme, et de surcroît cisgenre hétérosexuel et blanc. Si la recherche s'intéressant aux personnels de la politique a documenté largement ce phénomène, notre cas d'étude est particulièrement heuristique puisqu'il donne à voir comment des organisations d'une profession féminine peuvent paradoxalement faire émerger des représentant·es masculins de leur groupe dans l'arène politique. C'est une des conséquences du répertoire législatif-électoral et spécifiquement, de la stratégie électorale où les organisations enseignantes pour faire valoir les intérêts de la profession, participent à faire émerger une élite professionnelle masculinisée comme dépositaire de la parole du groupe. C'est-à-dire que spécifiquement, le type d'action consistant à pousser à la reconversion d'enseignant·es syndiqué·es

⁸⁶³ Entretien avec Hillary, 7 avril 2022, Oklahoma-City.

et/ou syndicalistes (voire ni l'un ni l'autre), valorise des trajectoires d'hommes quand bien même ceux-ci sont peu représentatifs du groupe.

Quid des autres caractéristiques que le genre ? De nouveau, il existe un consensus scientifique sur le fait qu'aux États-Unis le fait d'être cis-genre, hétérosexuel·le⁸⁶⁴ et blanc·he sont des atouts dans la sphère électorale, nos données ne comportent, dans l'Oklahoma que des personnes cis-genres, blanches et engagées un couple hétérosexuel. Par conséquent, la seule variable observable par les entretiens est le genre et son influence sur la reconversion de nos enquêté·es vers la sphère électorale. À Chicago, l'élection d'élue·s noir·es et/ou latino, ou plus généralement minorisé·es racialement fait partie intégrante de la stratégie du syndicat comme on l'a vu avec l'alliance avec l'*United Working Family* qui vise à la diversification raciale politique – un aspect absent dans l'Oklahoma. Précisément, la critique de la politique éducative menée par la municipalité, faite par CTU et ses allié·es dénonçait celle-ci parce qu'elle dégradait spécifiquement les conditions d'apprentissage des élèves noir·es et de leurs enseignant·es. Par conséquent, le soutien à l'élection d'un·e candidat·e noir·e issue des rangs de CTU comme Karen Lewis puis Brandon Johnson, visait à changer le rapport de pouvoir entre le maire et le syndicat, mais aussi à lutter contre la marginalisation politique historique des dirigeant·es noir·es. La comparaison, si elle est partielle, permet de poser la question des spécificités régionales quant aux enjeux liés à la représentation politique et syndicale. Cela étant, elle est limitée par l'asymétrie de nos données qui résultent de facilités différenciées à l'entrée sur le terrain (voir introduction) ; mais aussi de l'asymétrie de ces stratégies électorales. À Chicago le syndicat distribue énormément de ressources vers un nombre restreint de candidat·es, tandis que dans l'Oklahoma, les organisations enseignantes mobilisent un nombre plus limité de ressources pour un nombre plus large de candidat·es.

2.3. “Sometimes it's hard to beat old white dudes” : le genre de la conversion vers la sphère électorale

Les données collectées lors de mes terrains permettent d'explorer un effet de la stratégie électorale : le fait qu'elle bénéficie particulièrement à une élite masculine de la profession

⁸⁶⁴ Voir le travail comparatif mené par Hugo Bouvard sur les élu·es LGBTQIA+ aux États-Unis et en France. Spécifiquement sur le cas états-unien et la question de l'orientation sexuelle comme potentiel obstacle à l'entrée en politique voir : BOUVARD Hugo, « Légitimer la cause de la représentation politique des minorités sexuelles aux États-Unis : stratégies et facteurs de succès », *Critique internationale*, n° 1, vol. 98, 2023, p. 9-30, [<https://doi.org/10.3917/cii.098.0009>].

enseignante. Ce phénomène se déroule avec le soutien des organisations enseignantes pourtant féminisées même dans leurs directions et qui sont engagées parallèlement dans des politiques d'*affirmative action* pour favoriser l'emploi de permanentes racisées. Les entretiens menés dans l'Oklahoma permettent de saisir comment ce phénomène échappe aux organisations enseignantes en identifiant en détail les effets positifs du genre vis-à-vis des candidats enseignants masculins et les effets négatifs sur leurs homologues féminines au sein de la sphère électorale.

Extraits du carnet de terrain :

(07/04/2022) À la fin de mon entretien avec Hillary, son assistante a voulu prendre une photo de nous deux. Elle a fait une série de remarques sur mes cheveux « trop décoiffés » qu'il « faudrait que je coiffe avec du gel » et mon look qu'elle juge « peu conventionnel ». Effectivement, j'ai observé de plus près le look des femmes au Capitole et j'ai noté qu'elles performaient plus que moi la féminité : elles ont pour la plupart des talons, des tailleurs avec des jupes coupées serrées et des gros brushings de cheveux longs, blonds pour la plupart. Ma tenue d'entretien consistait en un pantalon noir, et une veste de costume. Comme je n'avais rien d'adéquat dans ma garde-robe, je suis allée dans une friperie pour m'acheter des vêtements plus conservateurs et hétérosexuels⁸⁶⁵ (jupe longue, chemisier, cardigan et ballerines) puis au supermarché acheter du gel.

(13/04/2022) J'attends d'être reçue par Cassy l'entretien. En me rendant dans son bureau il faut traverser une sorte de vestibule/couloir dont les murs sont couverts des portraits de tous les anciens élus de la circonscription. Il n'y a que des hommes blancs, avec différents types de moustaches.

Ces deux entrées du journal d'enquête, *a priori* très éloignées dans leur contenu, constituent un premier indicateur sur le terrain de l'importance de la norme de genre au sein du Capitole et de manière plus générale de sa prévalence au sein du champ de la politique électorale, que les entretiens confirment. La politique électorale est un monde d'hommes. Les femmes qui y rentrent, si elles sont parvenues à surmonter un certain nombre d'obstacles, sont néanmoins tenues de se conformer à une certaine *hexis corporelle*⁸⁶⁶. Dans l'Oklahoma, il s'agit de correspondre aux règles de la féminité hégémonique⁸⁶⁷, donc blanche et hétérosexuelle.

⁸⁶⁵ La remarque sur mes cheveux courts me fait me demander s'il s'agit véritablement d'une critique à l'encontre de mes cheveux « indisciplinés » qu'il faudrait que je maîtrise ou alors, s'il s'agit d'une remarque voilée sur le fait que dans l'Oklahoma, ma manière de performer le genre coderait une non-conformité de genre et/ou mon homosexualité. Par précaution, j'ai privilégié la seconde interprétation et j'ai veillé à travailler un *passing* hétérosexuel sur la base des observations faites sur le terrain.

⁸⁶⁶ C'est-à-dire « la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par là, de sentir et de penser. » Voir BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Repr., Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 2008, p. 117.

⁸⁶⁷ D'ordinaire utilisé pour l'étude des masculinités à la suite des travaux de la sociologue Raewyn Connell, le terme « hégémonique » appliqué à la féminité renvoie en miroir aux attentes notamment esthétiques mais également morales imposées aux femmes, qui croisent non seulement la norme blanche mais aussi la norme hétérosexuelle. Un exemple d'utilisation de ce concept sur les femmes enseignantes d'EPS: COGÉRINO Geneviève et MANSEY Marie, « Image du corps, idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS », *Trema*, n° 32, 2010, p. 95-110, [<https://doi.org/10.4000/trema.1138>].

Avant 2018, on compte 25% de femmes siégeant aux assemblées d'État, un chiffre qui progresse à peine depuis le début des années 2000⁸⁶⁸. Les travaux cherchant les causes de ce phénomène s'accordent sur le fait que les femmes, toutes choses égales par ailleurs, sont moins enclines que leurs homologues masculins à considérer une candidature à l'assemblée, peu importe leurs qualifications⁸⁶⁹. La cause de cette moindre inclinaison fait débat entre d'un côté, des travaux privilégiant des phénomènes individuels d'autocensure comme principaux responsables de l'absence de femmes comme candidates⁸⁷⁰ et de l'autre, des travaux insistant au contraire sur la présence d'obstacles institutionnels et organisationnels⁸⁷¹. Si on s'intéresse aux obstacles en aval du dépôt de la candidature (donc pendant la campagne) certaines études arguent que les femmes ont des chances similaires d'être élu·es par rapport aux hommes à l'échelle nationale⁸⁷² tandis que d'autres plus récentes remettent en cause ces résultats.

Quel que soit le stade des candidatures qui nous intéresse, il n'en reste pas moins qu'un groupe professionnel majoritairement féminin qui rentre massivement en politique remet en question ce plafond de verre et pose la question d'un renouvellement des bancs des assemblées d'État. C'est du moins la question sur laquelle se sont penché·es Marianno et al. qui ont conclu qu'à un moment où la féminisation du personnel politique aux États-Unis stagnait depuis les années 1990, l'entrée en politique des enseignantes a fortement participé à la féminisation des sièges des assemblées d'État. L'approche macrosociologique (c'est-à-dire à l'échelle nationale) de l'étude permet de montrer le lien de corrélation entre la présence d'une action syndicale dans un territoire donné et le nombre de candidatures enseignantes. Autrement dit, il s'agit moins d'un phénomène d'ampleur nationale en 2018 qu'un phénomène s'inscrivant dans des dynamiques politiques locales de mobilisation syndicales et de contestation dans la sphère éducative. Ainsi, on retrouve une surreprésentation de candidat·es enseignant·es dans l'Oklahoma (71), en Virginie Occidentale (17), et dans le Kentucky (21), qui sont des États ayant connu une mobilisation

⁸⁶⁸ CENTER FOR AMERICAN WOMEN AND POLITICS, *Women in State Legislatures 2021*, [<https://cawp.rutgers.edu/women-state-legislature-2021>], consulté le 6 septembre 2021.

⁸⁶⁹ Quelques travaux récents sur la question : FOX Richard L. et LAWLESS Jennifer L., « Entering the Arena? Gender and the Decision to Run for Office », *American Journal of Political Science*, n° 2, vol. 48, 2004, p. 264-280, [<https://doi.org/10.2307/1519882>] ; LAWLESS Jennifer et FOX Richard, « Gendered Perceptions and Political Candidacies: A Central Barrier to Women's Equality in Electoral Politics », *American Journal of Political Science*, vol. 55, 2011, [<https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2010.00484.x>] ; THOMSEN Danielle M. et KING Aaron S., « Women's Representation and the Gendered Pipeline to Power », *American Political Science Review*, n° 4, vol. 114, 2020, p. 989-1000, [<https://doi.org/10.1017/S0003055420000404>].

⁸⁷⁰ DITTMAR Kelly, « Encouragement is not Enough: Addressing Social and Structural Barriers to Female Recruitment », *Politics & Gender*, n° 4, vol. 11, 2015, p. 759-765, [<https://doi.org/10.1017/S1743923X15000495>].

⁸⁷¹ BJARNEGÅRD Elin, *Gender, Informal Institutions and Political Recruitment*, Palgrave Macmillan UK, London, 2013, [<https://doi.org/10.1057/9781137296740>].

⁸⁷² LAWLESS Jennifer L. et PEARSON Kathryn, « The Primary Reason for Women's Underrepresentation? Reevaluating the Conventional Wisdom », *Journal of Politics*, n° 1, vol. 70, 2008, p. 67-82, [<https://doi.org/10.1017/S002238160708005X>].

enseignante durant la vague du printemps 2018. La recherche de Marianno et al. s'intéresse aussi aux caractéristiques politiques de chaque État pour étudier l'impact de certains facteurs sur la réussite des candidatures d'enseignantes, à savoir, entre autres, la proportion de femmes déjà élues, et l'absence de lois *right-to-work*. Ils abondent dans le sens d'études précédentes démontrant que les territoires marqués par une culture traditionnelle, comme le Sud des États-Unis sont moins favorables à l'élection de femmes en politique⁸⁷³. Comme l'explique Pam, dirigeante syndicale de l'AFT-OKC à propos de la campagne d'une enseignante ayant cherché à se faire élire et ayant échoué : "Bless her heart"⁸⁷⁴. It's just hard sometimes to... beat... old white men. I don't know how else to put it⁸⁷⁵."

Notre approche microsociologique a permis de montrer que par leurs candidatures à des positions d'élus locaux, les enseignant·es continuaient la mobilisation menée en 2018. Celle-ci constituait les élus comme classe antagoniste au personnel enseignant et ses syndicats, ce qui permettait d'enclencher le changement de répertoire. Dans une certaine mesure, dans le cadre de l'Oklahoma, ces candidatures constituent aussi une façon de contester la sociologie de la représentation politique locale, eu égard aux différences de genre et de classe entre enseignantes et politiciens. En d'autres termes, la stratégie électorale enseignante peut constituer, localement, une contestation de la domination masculine en politique.

En effet, les enquêtées femmes font l'expérience de leur candidature comme une transgression des normes de genre sous de multiples modalités. Le cœur de cette transgression tient à ce que la profession politicienne, contrairement à la profession enseignante, est largement incompatible avec le travail reproductif, notamment la garde et le soin des enfants. Cette incompatibilité existe de manière pratique et normative. Du point de vue pratique, le travail législatif suppose des allers-retours depuis la circonscription jusqu'au Capitole et/ou de loger sur place pendant la session législative (février-juin). Il suppose aussi des événements qui durent tard le soir qui, de fait, n'offrent pas les mêmes disponibilités du point de vue des temps sociaux que la profession enseignante, même cumulée à des responsabilités syndicales, c'est-à-dire, ne permettent pas la garde des enfants après le temps scolaire. Cet aspect, chez nos enquêtées, ne pose soucis que dans les foyers où la femme est élue, tandis que pour les hommes avec des enfants à charge,

⁸⁷³ HILL David B., « Political Culture and Female Political Representation », *The Journal of Politics*, n° 1, vol. 43, 1981, p. 159-168, [<https://doi.org/10.2307/2130244>].

⁸⁷⁴ Expression typique du Sud qui signifie dans ce contexte de la sympathie teintée de pitié à l'encontre de la candidate.

⁸⁷⁵ Entretien avec Pam, Oklahoma-City, 14 avril 2022.

la conversion est même parfois perçue comme bénéfique pour leur famille, comme c'est le cas pour Elliott.

Sur le plan normatif, cette incompatibilité s'inscrit dans des attentes genrées vis-à-vis du travail de *care* des enfants. Elle renvoie à la division sexuée du travail domestique⁸⁷⁶ qui fait qu'il revient aux femmes de s'occuper des enfants plutôt qu'aux hommes ; et qu'une femme politicienne est déviante puisqu'elle faillit à cette tâche. Pour nos enquêtées femmes ayant des enfants à charge, c'est-à-dire plus jeunes que 18 ans, cette norme est très présente dans leur campagne et dans le Capitol. Lily, Sénatrice à l'assemblée d'État, Démocrate et ancienne enseignante du primaire et déléguée syndicale, décrit ainsi la manière dont cette norme lui est rappelée en amont et en aval de sa reconversion :

Yeah, all along the campaign trail, knocking doors and then here in the building the question always is "Well, where are your children? Well, Sir, they're very well cared for right now.(...) Most of the subtext is like you're being a bad mother, you know"⁸⁷⁷.

Ces propos sont interprétés par notre enquêtée comme un rappel à l'ordre incessant vis-à-vis de sa responsabilité maternelle, supposément incompatible avec la fonction politicienne contrairement à ses responsabilités syndicales et qui ferait d'elle une mauvaise mère ('you're being a bad mother'). Ces rappels s'articulent et rentrent en tension avec ceux de son propre foyer, et plus spécifiquement, ceux proférés par son mari et de son père en aval de sa reconversion :

Anyway, a huge barrier for me personally, is the weight that I bear knowing that I've taken one adult out of the caregiving situation and that it has gotten between me and my husband and me and my father when they... It happens during times of stress or strain for them, they feel overwhelmed in the provision of the care. This is normal for caregivers. We all at some point become overwhelmed. But it's too much the way that they respond. often in frustration or anger expressed towards me. Like over the phone, it's a.... Or when I walk in the house, or... (...) But anyway... So, that doesn't happen here in this building. In fact, it's my own... It's my own husband and father yeah, where the kind of the difficulty is, I think, the most, kind of like, acute difficulty.

M: *And your mom?*

L: Not my mom. She gets it. My mom gets it. My mom's like, what do you need?

OK, how can I help? You got it! Like she never questions me⁸⁷⁸.

Dans cet extrait d'entretien, Lily décrit d'abord comme normale ("this is normal") les tensions émergeant dans la relation avec son père et de son mari vis-à-vis de la charge supplémentaire de travail reproductif qu'implique son rôle pendant les sessions législatives. Au fur et à mesure de

⁸⁷⁶ Sur les facteurs, notamment de classe, influant sur la division sexuée du travail domestique voir : CARTIER Marie, COLLET Anaïs, CZERNY Estelle, GILBERT Pierre, LECHEN Marie-Hélène, MONCHATRE Sylvie et NOÛS Camille, « Allez, les pères ! Les conditions de l'engagement des hommes dans le travail domestique et parental », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, vol. 46, 2021, p. 33-53, [https://doi.org/10.3917/tgs.046.0033].

⁸⁷⁷ Entretien avec Lily, Oklahoma-City, 13 avril 2022.

⁸⁷⁸ *Ibid.*

l'entretien, les barrières qu'elle présentait au départ comme liées à la culpabilité de se délester d'une part du travail reproductif ("the weight that I bear knowing") sont graduellement désignées comme produite par ce que la sociologie nomme « la dynamique des transactions conjugale⁸⁷⁹ » menée par les hommes de sa famille. En d'autres termes, cette culpabilité n'est pas que le produit de norme intériorisée mais est réactivée par son père et son mari qui négocient ensemble, par la violence verbale et les rappels à l'ordre, qu'elle prenne davantage en charge le travail de soin aux enfants. La réaction de sa mère, en contraste, permet à Lily de révéler, à mots couverts, la nature genrée de ces interactions. Ce moment de révélation, n'est pas entier comme le montrent les ellipses "when they...", "it happens...", sans préciser ce à quoi « it » fait référence. Il est néanmoins permis par les conditions de l'entretien : mené par une femme et dans un contexte où son anonymat est respecté et où elle ne risque aucune mesure de représailles. L'entretien, par conséquent, lui donne l'occasion de se livrer sur les formes de coercition qu'elle subit dans son espace domestique et de chercher/trouver du réconfort⁸⁸⁰.

La conversion n'est pas qu'une transgression vis-à-vis de la division sexuée du travail domestique : elle transgresse plus largement l'ordre de genre, c'est-à-dire, l'organisation politique sociale et économique qui minorise les femmes, et où les hommes individuellement et collectivement travaillent au maintien de leur domination. En témoigne le plus grand taux de succès des hommes enseignant·es à se faire élire que les femmes, les expériences de sexisme communes aux femmes candidates et élues, et enfin les solidarités masculines au sein du Capitole.

Pendant l'entretien avec Tom, Sénateur Républicain, celui-ci mentionne à plusieurs reprises par son prénom Chad, un autre enquêté ancien enseignant et Représentant Démocrate, ce qui me pousse à l'interroger sur leur relation :

M: When you were... During your campaign, has Chad helped you?

*T: He's a Democrat, so he can't help me *sourit**

M: Again, this is confidential...

T: Me and Chad are boys. We're boys.

M: What do you mean?

T: We're buddies, we're friends. Our friendship goes deeper than Republican/Democrat. So I'll ask you this question: do you think... and it's anonymous, right? Do you think I didn't help Chad? Do you think Chad doesn't help me? We're boys. We take care of each other. Can't tell anybody that but that's true. We're friends. I want Chad to win. And he wants me to win.⁸⁸¹

⁸⁷⁹ CARTIER Marie, COLLET Anaïs, CZERNY Estelle, GILBERT Pierre, LECHEN Marie-Hélène, MONCHATRE Sylvie et NOÛS Camille, « Allez, les pères ! », art. cité, p. 33-53.

⁸⁸⁰ Deux entretiens ont été menés avec Lily, pour un total de 3 heures d'enregistrement, dont une heure dédiée à cette question elle commente qu'il s'agit d'une "therapy" pour elle.

⁸⁸¹ Entretien avec Tom, Oklahoma-City, 25 avril 2022.

Si l'existence d'amitiés transpartisanes peut sembler badine, la répétition de l'expression "we're boys" révèle néanmoins la nature particulière du lien qui lie Tom et Chad, qui n'est pas que le fruit de leur histoire familiale mais aussi liée à leur identité de genre. Quoiqu'ils soient tous les deux pères et aient tous les deux plus de 40 ans, le fait d'être des garçons dans ce contexte signifie des formes de solidarité masculine ("we take care of each other") qui surpassent les considérations partisans ; bref qui correspondent aux logiques de "boy's club" qui font loi dans la politique électorale et dans l'assemblée.

La masculinité du milieu politique au Capitole est d'autant plus commentée par les élues enseignantes au cours de l'entretien que ces dernières proviennent d'un milieu professionnel et syndical majoritairement féminin. C'est ce dont témoigne Cassy :

C: So we had zero male in my building as a teacher for four years. So it's like I'm coming from an incredibly female-led, female-driven, female dominated profession, female environment that's very collaborative, very inclusive, everyone is engaged to an environment that is very different *laughs* I know that some people in this building still see women as needing to be in the home and I know that some members that I serve agree with that... Don't want me here right.

M: *Do they express that?*

C: Sure... So maybe not in obvious ways, but I just remember a previous member. He's not here, he's termed out, but every interaction I had with him was like urrrrk.

The first interaction was like : "What does your husband do" you know and it was like : who cares... I mean... Why do you want to know? It wasn't a genuine capacity of "Tell me about your family". And even at one point in the conversation he said "You know I think it's great that your husband lets you do this" and I was like "I didn't ask his permission, I didn't have to" and you know... comments like : "It'd be great, you could come to this reception and still be home in time to cook dinner for your family"⁸⁸².

Cassy, comme nos autres enquêtées femmes, font non seulement l'expérience d'un changement de culture professionnelle mais aussi d'un changement de ce que leur genre fait à leurs relations professionnelles et à la manière dont elles prennent en charge la parole du groupe. Le passage d'un milieu féminin à un milieu masculin en tant que porte-parole implique de conjuguer ce rôle à celui d'une personne minorisée – une minorisation qui se traduit dans leurs interactions quotidiennes en tant qu'élues. Les commentaires sexistes répétés de leurs homologues ou de leurs électeurs marquent des rappels à l'ordre qui impactent négativement leur expérience en tant qu'élues. Puisqu'elles ont une expérience précédente de porte-parole dans un milieu syndical et professionnel féminisé, on peut faire l'hypothèse que c'est cette expérience qui fait que nos enquêtées n'adoptent pas de stratégies d'effacement de leur féminité – une stratégie parfois

⁸⁸² Entretien avec Cassy, Oklahoma-City, 13 avril 2022.

adoptée par des femmes en milieu professionnel masculin⁸⁸³. Au contraire, cette souffrance coexiste avec des formes de fierté, précisément parce que leur candidature et leur élection est l'accomplissement d'une contestation de l'organisation genrée du pouvoir politique. Elle leur permet aussi, de remettre en question ce que Colette Guillemin nomme l'appropriation⁸⁸⁴ ; c'est-à-dire, le processus par lequel les femmes sont considérées comme la propriété de leur père puis de leur mari et sont ainsi privées d'agentivité politique. Pour Amber, cet accomplissement s'illustre par le fait qu'elle est appelée par son titre d'élue "Representative" et non plus par son statut marital, c'est-à-dire "Miss" ou "Ma'am"⁸⁸⁵. Pour Lily, c'est parce que sa conversion l'aide à questionner sa socialisation de genre à l'échelle individuelle, et à l'échelle collective, à être un exemple que les femmes ont la capacité d'être des politiciennes.

En somme, les données issues de l'enquête de terrain permettent d'esquisser une tension fondamentale au cœur du répertoire électoral tel qu'il se développe via les syndicats : s'il ouvre effectivement l'espace politique à un groupe professionnel féminin historiquement marginalisé, via le soutien syndical, il tend également à reproduire certaines inégalités de genre. L'analyse des parcours et des récits de nos enquêtées dans l'Oklahoma révèle que les femmes enseignantes candidates vivent leur engagement politique comme une transgression, tant du point de vue des normes professionnelles que des normes domestiques. Cette transgression tranche avec l'expérience de nos enquêtées représentantes syndicales, qui avaient pu prendre en charge un rôle de porte-parole et de leader dans un milieu féminin. Cette transgression, loin d'être simplement individuelle, est collectivement contenue, réprimée ou sanctionnée, que ce soit au sein du Capitole, dans la sphère familiale ou dans l'interaction avec les électeurs. Les hommes enseignants, au contraire, bénéficient d'un contexte de soutien implicite – qu'il s'agisse de solidarité masculine ou de reconnaissance sociale accrue – qui facilite leur reconversion.

Mon étude met aussi en évidence les lignes de faille persistantes dans l'accès aux fonctions électives et les formes concrètes que prend, au quotidien, la domination masculine dans le champ politique. Par rapport à notre objet, elle pose la question des coûts de la stratégie électorale sur la représentation enseignante, puisqu'elle bénéficie à une élite de la profession, peu représentative de

⁸⁸³ BOUSSARD Valérie, « Celles qui survivent : dispositions improbables des dirigeantes dans la finance », *Travail, genre et sociétés*, n° 1, vol. 35, 2016, p. 47-65, [<https://doi.org/10.3917/tgs.035.0047>].

⁸⁸⁴ GUILLAUMIN Colette « Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes », *Questions Féministes*, n° 2, 1978, p. 5-30.

⁸⁸⁵ "Ma'am" est une contraction de "Madam" et peut être utilisée comme une façon respectueuse de s'adresser à une femme dans le Sud des États-Unis.

sa base, à contre-courant de ce qui caractérisait l'action des organisations enseignantes, marquée par des mesures d'*affirmative action*.

Conclusion de la partie

Cette partie s'est intéressée au répertoire législatif-électoral tel que déployé par les organisations enseignantes, dans deux de ses aspects : le développement des PAC et la stratégie électorale, consistant pour les organisations enseignantes à soutenir des candidatures issues des rangs enseignants pour porter les intérêts du groupe dans les instances de décision locale. Le déploiement du répertoire législatif-électoral découle de plusieurs facteurs, au premier rang desquels se trouvent le caractère local des financements de l'école publique, la victoire vis-à-vis de la double allégeance et des interdits politiques pesant sur les enseignant·es mais aussi les limites des autres répertoires d'action, notamment ceux de l'interruption du travail, face aux nombreuses contraintes juridiques qui les obstruent. Un autre aspect de ce répertoire, analysé par cette partie, est qu'il s'inscrit dans le prolongement de la *Liberal-Labor Coalition* dans la mesure où un grand nombre d'enseignant·es qui se reconvertissent, en particulier celles et ceux qui étaient représentant·es syndicales, le font sous l'étiquette démocrate. Ce faisant, les organisations enseignantes participent à fabriquer des allié·es dans les instances représentatives, auxquelles elles sont liées de manière plus rapprochée. Au niveau des enseignant·es, cette reconversion rentre en résonnance avec la professionnalité puisqu'elle les amène à prendre en charge le rôle de porte-parole non seulement de leur groupe et de leur organisation, mais aussi des communautés qu'elles et ils servent au nom de leur prestige et de leur place dans l'espace social. En ce sens elle illustre en creux comment la stratégie du « bien commun » marie les idéologies historiquement en tension de la professionnalité et du syndicalisme, en jouant sur l'ambiguïté de leur position de classe.

Ce chapitre a esquissé plusieurs pistes exploratoires sur les conséquences que pouvait avoir la transformation de ce répertoire. S'il s'agit d'une politique menée depuis les directions des organisations, le cas de l'Oklahoma illustre que cette stratégie peut localement aboutir à favoriser l'émergence d'une élite enseignante aux caractéristiques éloignées de la profession aux liens parfois distendus vis-à-vis des organisations. De surcroît, à contre-courant des politiques d'*affirmative action* menées par les organisations enseignantes, la sphère électorale favorise les plus doté·es en ressources, notamment les hommes blancs enseignant en lycée.

Conclusions générales

I wound up teaching social studies and coaching football (...) It was those players and my students who inspired me to run for Congress. They saw in me what I had hoped to instill in them: a commitment to the common good, an understanding that we're all in this together. (...) So, there I was, a 40-something high-school teacher, with little kids, zero political experience and no money, running in a deep-red district. But you know what? Never underestimate a public-school teacher.

Timothy est né le 6 avril 1964 dans le Nebraska, d'une famille blanche de classe moyenne de confession catholique. Son père est enseignant puis directeur d'école et sa mère est femme au foyer. Après une expérience dans l'armée et des emplois peu qualifiés, il suit des études à l'université et obtient un diplôme en sciences de l'éducation. Il est embauché comme enseignant de sciences sociales en lycée et devient le coach de l'équipe de football : d'abord dans le Nebraska, puis dans le Minnesota, un poste qu'il garde jusqu'en 2006, tout comme son affiliation à son syndicat, l'American Federation of Teachers. Si Timothy présente sa conversion vers la politique électorale comme improbable, cette thèse a révélé à quel point elle s'inscrivait dans un processus long de déploiement par les organisations enseignantes du répertoire législatif-électoral qu'elles ont développé depuis les années 1970, mais que de plus, à l'échelle plus individuelle, sa victoire pouvait s'expliquer par le fait qu'il correspondait au profil type des enseignant·es parvenant à se convertir dans la politique.

En 2006, il est élu au Congrès fédéral pour le Parti démocrate, toujours avec le soutien de son syndicat, dans une circonscription pourtant historiquement républicaine et en 2019, il est élu comme gouverneur du Minnesota, soutenu à la fois par la NEA et l'AFT. En 2024, Timothy est annoncé colistier de Kamala Harris, la candidate démocrate à la course présidentielle de 2024. Le vœu formulé par Brandon Johnson à la convention de l'AFT en 2018⁸⁸⁶ – qu'il y ait un membre de l'AFT à chaque niveau de gouvernement – est proche de se réaliser. Si le ticket Waltz-Harris gagne, un membre de l'AFT sera Vice-Président des États-Unis. Cette nomination est soutenue par l'AFT et la NEA et ce d'autant plus que Timothy, du fait de sa blancheur, de son genre, de ses origines rurales, de sa carrière de coach et de vétéran, attire des pans plus conservateurs de l'électorat. Malgré tout cela, le ticket Waltz-Harris ne parvient pas à obtenir la majorité des voix et le 5 novembre 2024, Donald Trump est réélu président des États-Unis.

⁸⁸⁶ Voir Chapitre 6.

La revitalisation au péril de la socio-histoire

Cette thèse a été menée peu ou prou pendant la durée du mandat Biden (2020-2024) qui a constitué un moment de tension pour les organisations enseignantes. D'un côté, elles ont été portées par le discours de la revitalisation syndicale à l'avant-front du mouvement des travailleur·euses du pays notamment par leur recours médiatisé aux répertoires d'interruption du travail. Ce discours, porté par d'autres secteurs, a fait qu'une partie de la jeune génération a perçu le syndicalisme comme un espace à investir par rapport à la politique électorale bipartisane, en tant que levier de transformation de la société. Dans le même temps, le maintien de la *Liberal-Labor Coalition* et donc du soutien des organisations enseignantes au ticket Harris-Waltz s'est matérialisé par le recours à des formes d'actions ritualisées : le répertoire législatif-électoral. La NEA et l'AFT ont collecté des sommes importantes via leurs PAC, ont *endorsed* le ticket Harris-Waltz, ont accueilli les candidat·es démocrates à leur congrès et organisé un travail de porte-à-porte des membres de base. Finalement, approcher le cas du syndicalisme enseignant par la méthode socio-historique a illustré que le « retour » des répertoires d'actions du travail – très circonscrit régionalement et situé historiquement – ne signifiait pas un recul du répertoire législatif-électoral. Au contraire, la réaffirmation de son importance par rapport aux répertoires d'interruption du travail pendant l'élection de 2024 révèle un usage articulé de ces derniers par les organisations enseignantes. En l'inscrivant dans le temps long de cette relation, ce travail illustre aussi la manière dont la *Liberal-Labor Coalition* est le théâtre d'un rapport de force en constante négociation, entre soutien et défiance, des organisations enseignantes vis-à-vis du Parti démocrate.

L'approche par répertoire : révélateur des ambiguïtés du diptyque professionnalité/syndicalisme

Ce rapport de force résonne avec un point majeur exploré par la thèse : l'ambiguïté de la position des enseignant·es au sein des rapports sociaux (de classe, de race et de genre) qui se rejoue à l'école, au sein de leur organisations et dans la société. Elles et ils sont tiraillé·es entre une vision de leur métier et de leur organisation collective qui les rapproche du syndicalisme et donc, de la classe laborieuse et de ses intérêts, et une vision dominée par professionnalité qui les en éloigne. L'approche par le temps long a permis de mettre au jour le fait que les deux organisations incarnant dans l'imaginaire collectif chacun des termes de ce diptyque, la NEA la professionnalité, l'AFT le syndicalisme, mobilisaient en réalité des répertoires relevant de l'un et l'autre et revendiquaient l'une et l'autre explicitement dans les discours, à plusieurs moments de leur histoire.

De la marge au centre : repositionner le syndicalisme enseignant au cœur des Labor Studies

Cette thèse a pris pour objet un acteur souvent marginalisé dans l'historiographie syndicale : le syndicalisme enseignant aux États-Unis. Longtemps relégué au second plan des *Labor Studies*, perçu comme un syndicalisme « professionnel », « féminin » et du secteur public, il a été omis ou minimisé au sein des canons de l'histoire ouvrière américaine. Pourtant, au fil de ses développements, ce travail a démontré combien les organisations enseignantes – la NEA et l'AFT – doivent être replacées au cœur des dynamiques du syndicalisme états-unien. En reconstituant l'histoire des conflits, des alliances, et des formes d'organisation des enseignant·es depuis la fin du XIX^e siècle, ces chapitres ont redonné toute leur densité à ces expériences syndicales. En effet, les organisations enseignantes sont au premier plan d'un certain nombre de transformations du système des relations professionnelles aux États-Unis et des transformations des répertoires d'actions du syndicalisme. C'est l'approche par les répertoires qui a permis de remonter la manière dont les pratiques syndicales se sont ritualisées et ont performé des visions du syndicalisme particulières : proches du *unionism* lorsque les syndicats locaux multiplient les grèves au point d'en légitimer un temps l'usage, ou plutôt proches de la professionnalité lorsque les directions de organisations privilégient la cogestion et la production de politique publique.

Enfin, si certains points sont spécifiques au syndicalisme enseignant, comme l'ambivalence entre professionnalité et syndicalisme, ce travail pose une question plus large sur l'organisation collective des travailleur·euses aux États-Unis : le rôle de l'institutionnalisation des relations professionnelles et la manière dont celles-ci restent tributaires de sa forte décentralisation dans le système fédéral. L'approche par les cas contrastés a permis d'explorer les implications historiques de cette décentralisation sur le Sud en matière de répertoires, mais aussi vis-à-vis, par l'approche intersectionnelle, des conséquences portées par la structure spécifique des rapports sociaux qui s'y nouent.

Des pistes à explorer

Pour conclure ce travail, on souhaite citer quelques-une des pistes qui n'ont pas été explorées dans le manuscrit, en raison de l'économie de la thèse et/ou des sources disponibles et qui peuvent faire l'objet de programmes de recherche futurs.

L'entrée socio-historique par les répertoires a permis de saisir les transformations du syndicalisme enseignant en montrant ses variations sur le temps et à travers les territoires. Mon

travail a montré la manière dont il existait une hétérogénéité des répertoires liés à des contraintes pesant sur la circulation de ceux-ci à l'échelle du territoire. L'analyse de ces contraintes s'est intéressée plus particulièrement à celles externes au syndicalisme : c'est-à-dire, aux contextes juridiques et politiques dans lequel les organisations locales s'inscrivaient. Si on a pu saisir une partie des facteurs internes, un aspect a été peu investigué par mon travail : la manière dont les instances de décision collective au sein des organisations pouvaient être mobilisées pour résister à l'adoption de ces répertoires. Comme je l'ai souligné avec l'étude des conditions de fabrication de l'histoire du syndicalisme, les organisations enseignantes participent partiellement à l'écriture de leur propre histoire *via* la collaboration avec des historien·nes et/ou le financement de départements de recherche. J'ai montré que parfois, cette mainmise sur l'histoire de leur organisation pouvait être interrogée, notamment à l'aune dont certains épisodes conflictuels étaient relatés et/ou minimisés. Cette interrogation peut être poursuivie sur la question des archives mises à dispositions par la NEA et l'AFT. Celles-ci possèdent peu de traces des éventuels conflits internes ayant pu jaloner l'histoire de leur organisation ; et requièrent donc, pour les étudier, de multiplier les investigations plus locales. Il serait intéressant, par exemple, de voir la manière dont la participation à la réforme a été reçue localement et s'il a existé, par exemple, des territoires particulièrement rétifs à ce changement de stratégie.

Sur la question des répertoires d'interruption du travail, les données disponibles indiquent historiquement une tendance à une large proportion d'interruptions mobilisant un nombre limité de travailleur·euses (à l'échelle d'un établissement ou d'une petite ville) qui passent inaperçue auprès du *Bureau of Labor Statistics* qui ne comptabilise que les mobilisations de plus de 1 000 travailleur·euses après 1980. Un travail de recension des interruptions, commencé lors de cette thèse mais inabouti pour des raisons de ressources insuffisantes (notamment de temps), permettrait sans nul doute de cartographier et de manière générale, d'investiguer plus finement ce répertoire. Ce faisant, un tel travail permettrait d'offrir un contrepoint intéressant par rapport aux monographies produites jusqu'à maintenant et continuer l'effort mené par la thèse de décentrer les récits des centres urbains du Nord.

Un dernier point absent de cette thèse et que je souhaiterais explorer par la suite est le rôle de l'*organizing* syndical et des formations disponibles pour les syndicalistes enseignants dans la fabrication, la mobilisation et la circulation des répertoires d'action. Plus particulièrement, on pourrait s'intéresser aux formations développées et proposées par l'AFT et la NEA, à l'échelle nationale, régionale et locale. Une entrée socio-historique des formations syndicales enseignantes permettrait de voir comment elles reflètent les prérogatives stratégiques des organisations et reflètent leurs idéologies selon les contextes et les époques. Elle rentrerait ainsi en discussion avec

la littérature sur la professionnalisation de l'*organizing* syndical en complétant la dimension du genre dans ces méthodes d'*organizing*, un point peu traité par celle-ci.

Liste d'Annexes

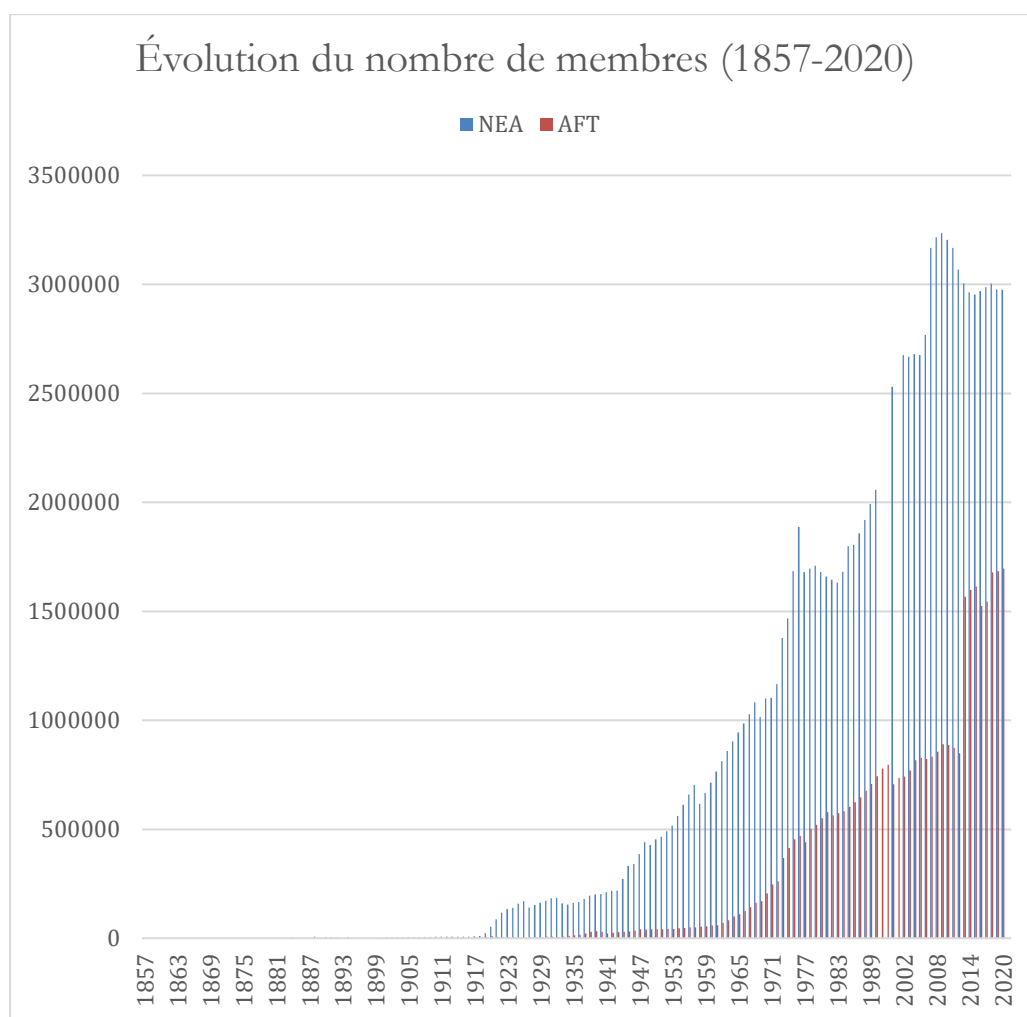
Annexe 1. Evolution du Nombre de Membres AFT & NEA (1857-2022)

Annexe 2. Densité syndicale du secteur privé et du secteur public (1948-2012)

Annexe 3. Système syndical états-unien

Annexe 1. Évolution du nombre de membres de la NEA et de l'AFT (1857-2020)

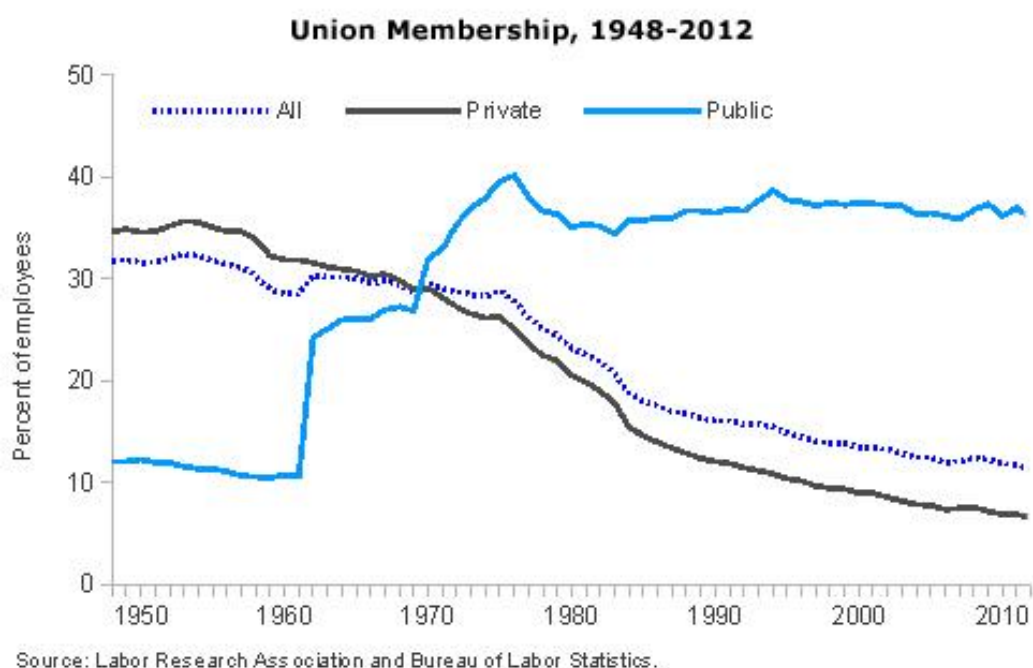
Ces chiffres ont été compilés à partir de rapports produits par la NEA et l'AFT, consultés dans les archives, et les rapports annuels faits au gouvernement fédéral et spécifiquement à l'Office of Labor-Management Standards, disponibles en ligne. Ces données sont lacunaires pour la période 1990-2000.



Année	NEA	AFT		Année	NEA	AFT
1857	43			1935	160883	13705
1858	75			1936	165448	15748
1859				1937	181228	22795
1860				1938	195605	29570
1861				1939	201682	32064
1862				1940	203429	29907
1863	187			1941	211191	22215
1864				1942	217943	24916
1865	173			1943	219334	27379
1866	126			1944	271847	28988
1867				1945	331605	31089
1868				1946	340973	35239
1869				1947	386643	41874
1870	170			1948	441127	39486
1871				1949	427527	41356
1872	292			1950	453797	41415
1873	380			1951	465266	41787
1874	345			1952	490968	42212
1875	355			1953	516463	43323
1876	214			1954	561708	45140
1877	160			1955	612716	46583
1878				1956	659190	50535
1879	256			1957	703829	50217
1880	354			1958	616707	53035
1881	247			1959	667120	54817
1882	290			1960	713994	59181
1883	253			1961	765616	60715
1884	2729			1962	812497	70821
1885	625			1963	859505	81798
1886	1,197			1964	903384	100109
1887	9,115			1965	943581	110522
1888	7216			1966	986113	125420
1889	1984			1967	1028456	142012
1890	5474			1968	1081660	163338
1891	4778			1969	1014275	170674
1892	3360			1970	1100155	205323
1893				1971	1103485	246747
1894	5915			1972	1166203	261506
1895	1065			1973	1377998	368140
1896	1579			1974	1467186	414854
1897	1857			1975	1684909	453654
1898	1953			1976	1886532	470491
1899	2,214			1977	1679689	441093
1900	2332			1978	1696469	501686
1901	2836			1979	1709673	519279
1902	3215			1980	1680566	551359
1903	4288			1981	1659459	578792
1904	4541			1982	1644459	564664
1905	6261			1983	1631089	573664
1906	5168			1984	1681476	583078

Année	NEA	AFT		Année	NEA	AFT
1907	5044			1985	1798792	603790
1908	5705			1986	1804882	624406
1909	6030			1987	1857527	645529
1910	6909			1988	1919773	677476
1911	7036			1989	1992917	708256
1912	7865			1990	2057286	743616
1913	7582			1991		778342
1914	7063			2000	2530000	706973
1915	7441			2001		736418
1916	7878			2002	2675114	741270
1917	8466	2433		2003	2668925	770090
1918	10104	1593		2004	2679396	816300
1919	24025	6554		2005	2675114	828512
1920	52850	9908		2006	2767696	822504
1921	87414	6075		2007	3167612	832058
1922	118032	4653		2008	3215904	856178
1923	133566	3847		2009	3235135	889347
1924	138856	3702		2010	3204445	887567
1925	158103	3497		2011	3167412	873454
1926	170053	3417		2012	3068237	848323
1927	140633	3894		2013	3003885	1567377
1928	152989	4430		2014	2963121	1597140
1929	163782	4587		2015	2952972	1613448
1930	172354	6872		2016	2968722	1524614
1931	184184	7159		2017	2987077	1544143
1932	184394	6580		2018	3002516	1677775
1933	159922	7536		2019	2975933	1684544
1934	154377	10585		2020	2975106	1696351

Annexe 2. Densité syndicale du secteur public et privé (1948-2012)



Source : Center for Political and Economic Research

Annexe 3. Le système syndical états-unien⁸⁸⁷

Le système syndical états-unien est un système décentralisé qui s'articule principalement sur la base de deux lois fédérales, le Wagner Act (1935) puis le Taft-Hartley Act (1947).

Le Wagner Act, résultat d'une coalition incluant la majorité des syndicats et le Parti démocrate alors au pouvoir, instaure le primat de la négociation collective, légitime l'action des syndicats du secteur privé (hors agriculture et secteur domestique) et l'intervention de l'État dans les relations industrielles *via* une agence, le *National Labor Relation Board* (NLRB). Le Wagner Act institutionnalise le syndicalisme : les pouvoirs publics se dotent de structures et d'outils pour réguler les relations travailleur·euses/employé·es avec pour objectif d'assurer leur collaboration et ainsi assurer le travail et le maintien de la production. L'institutionnalisation du syndicalisme sert également deux desseins connexes qui rentrent en tension : empêcher les pratiques antisyndicales du patronat d'une part, et les tendances jugées trop radicales du mouvement ouvrier, alors en proie à une activité exceptionnelle notamment si l'on regarde le nombre de grèves.

Le Wagner Act institue non seulement la négociation collective (*collective bargaining*) mais aussi le système d'élection et le monopole syndical, matrices des stratégies syndicales et de leur *organizing*. Une organisation syndicale peut prétendre à représenter seule un groupe de travailleur·euses au sein d'une entreprise ou d'un service qui constituent ensemble un *bargaining unit*, managers exclus. Pour obtenir ce monopole de la représentation, elle fait circuler une *petition* et doit récolter au moins 30% de signatures de salarié·es qui se déclarent, par leur signature, favorables à la syndicalisation. Elle doit ensuite, avec le concours de la NLRB, organiser une élection à bulletin secret, pour déterminer si elle obtient le monopole de la représentation. Le moment de l'organisation de l'élection est clé : il réunit le NLRB, le syndicat, l'employeur et d'autres instances représentatives pour se mettre d'accord sur le périmètre du *bargaining unit*, le lieu et la date du vote *etc.* Une fois instituée comme organisation syndicale ayant le monopole de la représentation collective, elle peut négocier des *collective agreements* au nom de tous travailleur·euses de la *bargaining unit*. Dans le cas d'un *closed shop*, toutes les travailleur·euses de la *bargaining unit* sont obligé·es d'être adhérent·es du syndicat pour être embauché·es.

Le *closed shop* est aboli par la loi Taft-Hartley de 1947 qui restreint le périmètre d'action des syndicats et leurs répertoires d'actions : sont considérés comme *unfair labor practices* et donc illégaux la grève pour le secteur public et, tous secteurs confondus, des actions comme la grève de solidarité et le boycott. De plus, Taft-Hartley introduit la possibilité pour les États d'adopter des lois *right-to-*

⁸⁸⁷ Cette annexe a été faite à quatre mains avec Kalilou Barry.

work. Ces législations, défavorables aux syndicats, permettent d'aller encore plus loin que Taft-Hartley et d'interdire les *union shop*, système où les employé·es n'ont pas l'obligation de faire partie du syndicat pour être embauché·es mais doivent néanmoins le rejoindre sous 30 jours une fois embauché·es. Les RTW ouvrent aussi la possibilité d'interdire les *agency shop*, c'est-à-dire, le système selon lequel les travailleur·euses d'une *bargaining unit* qui sont représenté·es par un syndicat mais n'en sont pas adhérent·es, doivent payer une rétribution pour service rendu : les *agency fees*. L'interdiction des *closed shops*, des *union shops* et des *agency shops* ont un même objectif : baisser les ressources financières récoltées par les syndicats en augmentant le phénomène de passer clandestin.

Du côté du secteur public, le syndicalisme s'institutionnalise plus tardivement du fait de la non-protection des *government employees* par le Wagner Act et du fait d'une spécificité importante de leur statut puisqu'ils et elles sont embauché·es à différents niveaux : fédéral, fédéré, municipal, local *etc.* La caractéristique globale du système syndical états-unien, semblable à un millefeuille législatif des droits syndicaux, s'exprime d'autant plus pour leur cas. La fin des années 1950 et la décennie 1960 sont celles de deux phénomènes qui s'alimentent : la massification des organisations syndicales du public et l'obtention locale de la négociation collective. En 1962, le président JFK, dans le cadre la *Liberal-Labor Coalition*, signe l'Executive Order 10988, qui octroie le droit au *collective bargaining* et la représentation syndicale aux employé·es fédéraux pour pacifier les relations entre les administrations et les employé·es. Cette décision facilite l'obtention de ce droit pour les employé·es travaillant à d'autres échelles, dont les enseignant·es.

Si l'obtention est facilitée par l'E.O 10988, les organisations syndicales doivent néanmoins composer avec la multitude de législations locales qui reflètent des pouvoirs publics plus ou moins pro-syndicales. Elles naviguent ces contextes *via* des alliances avec des élu·es locaux, *via* des campagnes de grève pour obtenir le droit à la négociation collective et enfin, *via* le développement de stratégies comme les *agency shop*. Dans le contexte où les *closed shops* et les *union shops* font l'objet de résistance importante, le développement des *agency shops* permet de trouver un compromis entre la critique de l'obligation syndicale (*compulsory unionism*) d'une part tout en permettant d'amortir le coût des passagers clandestins d'autre part. Les organisations patronales, pour contrer cette stratégie, mènent des campagnes juridiques contre les *agency shops* qui vont jusqu'à la Cour Suprême. Celle-ci tranche un temps en faveur des *agency shops*, dans la décision *Abood v. Detroit Board of Education* en 1977, puis en leur défaveur dans la décision *Communication Workers of America v. Beck* (1988) qui limitent les *agency fees*, et dans la décision *Janus v. AFSCME* (2019) qui les rendent illégaux dans le secteur public.

Sources

1. Archives consultées

Chicago History Museum, Abakanowicz Research Center, Chicago (IL)

Chicago Teacher Union Collection

Roosevelt University Archives, Chicago (IL)

Illinois Labor History Society Collection, Chicago Teacher Unions

Oklahoma State University Archives (OK)

Oklahoma Public Education Collection

Walter P. Reuther Library, Archives of Urban and Labor Affairs, Detroit (MI)

AFT Collection

- AFT Inventory Part I Records (LR000348_1)
- AFT Office of the President Records
- AFT Organizing Department Records (incl. LR002654)
- AFT President's Office: Albert Shanker Records (incl. LR001553_Shanker)
- AFT President's Office: Al Loewenthal Records, Series 1: AFT Office Files
- AFT President's Office: Assistant to the President Bella Rosenberg Records (LR002605), Series III: Bella Rosenberg Subject Files, 1971–2005
- AFT Publications, Series I: Booklets, Brochures, Flyers, and Pamphlets, 1865–2009.
- AFT Secretary-Treasurer's Office Records
- AFT Southern Regional Office Records, Series II: Collective Bargaining, 1972–1988
- Herrick S. Roth Collection

Gelman Library, Special Collections Research Center, George Washington University, (D.C)

National Education Association Collection

- Commissions Records (1918-1979)
- Committees Records (1857-1996)
- Departments Records (1869-1996)
- Divisions Records (1847-2004)
- Special Collections (1857-2000)

- Conferences and Conventions (1857-1998)
- Photograph Collection (1950-1994)

2. Archives de presse

Les articles de presse ont été consultés en ligne sur le site newspapers.com ou sur les archives en lignes des média en question (EdWeek et New York Times Time Machine) entre octobre 2023 et mai 2025. Certains étaient signés de journalistes (voir ci-dessous) :

BENNETT, Robert A., « Bigger Banks Are Hurt by Failure in Oklahoma », *The New York Times*.

BLACK, Curtis, « Karen Lewis v. Rahm Emanuel May Be Good for Chicago ».

BLAIR, Julie, « Unions' Positions Unheeded On ESEA », *Education Week*.

BRADLEY, Ann, « Grant to Union To Verse Chicago Teachers in Reform », *Education Week*.

GAYLORD, E. K., *Oklahoma City Times*, 16 juin 1955.

GOTTRON, Martha, « Congress Races to Receive Help From Teachers », *Fort Worth Star Telegram*, p. 90.

JR, Juan Perez et MANCHIR, Michelle, « Brain Tumor Keeps Karen Lewis Out of Mayor Race », *Chicago Tribune*.

KILLACKY, Jim, « Teachers' Unions Moving Toward Merger », *The Daily Oklahoman*, p. 9.

LEE CONVIN, Richard, « Unions: Some Take Lead in School Reform », *Los Angeles Times*.

MALOY, Richard, « The Collective Bargaining Argument », *Salem News*, p. 4.

MONEY, Jack, « Two City Teachers Unions », *The Daily Oklahoman*, p. 110.

NEWMAN, Michael, « Reform Bill Clears Its Final Legislative Hurdle in Oklahoma », *Education Week*.

REILLY, Katie, « "I Work 3 Jobs and Donate Blood Plasma to Pay the Bills" », *Time Magazine*, vol. 192, no 12, 2018.

WEAVER, Warren Jr., « New Labor Group Takes Party Role », *The New York Times*.

WILSON, Charles, « Labor Leaders Map Drive for Reelection of Metcalfe », *Daily World*, p. 9.

D'autres étaient anonymes, auquel cas on a précisé dans les notes de bas de page, le nom du média, la date, la page si disponible dans le journal. Les articles cités dans le manuscrit proviennent des sources suivantes : *Chicago Tribune*, *The Oklahoman*, *The Pantagraph*, *Greensboro News & Record*, *Oregon Labor Press*, *The Wellston News*, *Redwood City Tribune*, *NBC News*, *The Norwalk Hour*.

3. Index des entretiens

Tableau récapitulatif des enquêtées avec qui des entretiens ont été menés. Les étoiles après les pseudonymes indiquent que plusieurs entretiens ont été réalisés.

Pseudonyme	Fonction moment l'entretien	au de	Ville (ou État pour anonymat)	Age (en dizaines)	Race	Genre	Dernier niveau d'enseignement (si enseignant)
Katie	Teacher, School Delegate		Chicago	40	White	F	Highschool
Nick	Teacher, School Delegate		Chicago	40	White	M	Highschool
Tess	Ex-State Representative		Oklahoma	30	White	F	Elementary
Hollie	Local President		Oklahoma	60	White	F	Middle School
Ellie	Teacher		Oklahoma	30	White	F	Middle School
Joyce	Teacher		Pennsylvania	50	White	F	Middle School
Ivy	CTU Staff Leader		Chicago	40	Black	F	Highschool
Carla	Teacher		Chicago	20	Latino	F	Elementary
Abbie	Teacher, School Delegate		Chicago	30	White	F	Middle School
Julia	Teacher		Chicago	30	Latino	F	Highschool
Ava	Teacher, School Delegate		Chicago	40/50	Black	F	Elementary
Mickael	CTU Leader		Chicago	40	White	M	Highschool
Albert	Teacher		Chicago	40	White	M	Highschool
Elliott	State Representative		Oklahoma	40	White	M	Elementary

Charles	State Representative	Oklahoma	50	White	M	Middle School
Hillary	State Senator	Oklahoma	50	White	F	Elementary
Cassy	State Representative	Oklahoma	30	White	F	Elementary
Lily*	State Senator	Oklahoma	30	White	F	Elementary
Pam	AFT Leader	Oklahoma	65	White	F	Highschool
Amanda	AFT Local Leader	Oklahoma	30	Black	F	Kindergarten
Daniel	AFT Field Representative	Oklahoma	40	White	M	Middle School
Amy	AFT Field Representative	Oklahoma	40	White	F	Elementary
Anna*	Executive at Sally's List	Oklahoma	60	White	F	
Chad	Senator	Oklahoma	40	White	M	Highschool
Linda	Community Organizer	Oklahoma	50	White	F	Middle School
Amber	State Representative	Oklahoma	50	White	F	Kindergarten
Richards	Lobbyist	Oklahoma	40	White	M	
Lena	AFT Leader	Oklahoma	30	Black	F	Elementary
Tom	State Senator	Oklahoma	40	White	M	Highschool
Wenda*	State Representative	Oklahoma	50	White	F	Middle School
Brenda	OEA Leader	Oklahoma	60	White	F	Middle School
Darius	ACRE Leader	Chicago	40	Brown	M	

Alicia	Legislative Assistant	Oklahoma	20	Latina	F	
Carl	Teacher / CTU rank and file	Chicago	30	Brown	M	Middle School
John	UWF organizer	Chicago	40-50	Asian	M	
Molly	CTU Organizer	Chicago	30-40	Latina	F	Middle School
Jack*	CTU Organizer	Chicago	53	White	M	Middle School
Harry	CTU Field Representative	Chicago	40	White	M	Highschool
Clare	CTU Field Representative	Chicago	40	Asian	F	Highschool

Bibliographie

ABBOTT Andrew, « History and Sociology: The Lost Synthesis », *Social Science History*, n° 2, vol. 15, 1991, p. 201-238, [<https://doi.org/10.2307/1171415>].

ABBOTT Andrew, *The System of Professions: an Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, the University of Chicago Press, 1988.

ABRAMS Philip, « History, Sociology, Historical Sociology », *Past & Present*, n° 87, 1980, p. 3-16.

ACKER Joan, « Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations », *Gender and Society*, n° 2, vol. 4, 1990, p. 139-158.

ACRE, GEORGETOWN UNIVERSITY KALMANOVITZ INITIATIVE, RUTGERS SCHOOL OF MANAGEMENT AND LABOR RELATIONS, *CONCRETE EXAMPLES OF BARGAINING FOR THE COMMON GOOD*, 2019.

ADAMANY David et AGREE George, « Election Campaign Financing: The 1974 Reforms », *Political Science Quarterly*, n° 2, vol. 90, 1975, p. 201-220, [<https://doi.org/10.2307/2148234>].

ADAMS David Wallace, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*, Second edition, Revised and Expanded., Lawrence, University Press of Kansas, 2020.

ADAMS Julia, CLEMENS Elisabeth S., et ORLOFF Ann Shola (dir.), *Remaking Modernity: Politics, History, and Sociology*, Durham, Duke University Press, 2005, [<https://doi.org/10.2307/j.ctv11smmq3>].

ALIX Sébastien-Akira, « En quête du progressisme : l'évolution de l'historiographie américaine sur l'éducation progressiste aux États-Unis (1960-2013) », *Histoire de l'éducation*, n° 142, 2014, p. 221-245, [<https://doi.org/10.4000/histoire-education.2968>].

ALLEGRETTO Sylvia, CORCORAN Sean et MISHEL Lawrence, « TEACHING PENALTY, Teacher Pay Losing Ground », *Economic Policy Institute*, 2008.

ANCHORDOQUI Claire, *Éduquer une nation : évolution de l'enseignement de l'histoire auprès des D/N/Lakotas du Dakota du Sud, XIXe-XXIe*, thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2023.

ANDERSON James D., *The Education of Blacks in the South, 1860 - 1935*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1988.

ASHBY Lyle W., « The National Education Association », *The Phi Delta Kappan*, n° 3, vol. 31, 1949, p. 99-121.

ASHBY Steven K. et BRUNO Robert, *A Fight for the Soul of Public Education: The Story of the Chicago Teachers Strike*, Ithaca, Cornell University Press, 2016.

BADGER Anthony, « The South Confronts the Court: The Southern Manifesto of 1956 », *Journal of Policy History*, n° 1, vol. 20, 2008, p. 126-142, [<https://doi.org/10.1353/jph.0.0009>].

BARBIER Jean-Claude et LETABLIER Marie-Thérèse, *Politiques sociales / Social Policies*, Lausanne, Peter Lang AG, 2021.

BARRELET Clara, « Sentiments de rater sur un terrain ethnographique : de la « prise » à la « reprise » », *SociologieS*, , 2017, [<https://doi.org/10.4000/sociologies.6135>].

BARRETT Jerome T. et LOBEL Ira B., « Public Sector Strikes—Legislative and Court Treatment », *Monthly Labor Review*, n° 9, vol. 97, 1974, p. 19-22.

BARREYRE Nicolas, *Sectionalisme et politique aux Etats-Unis: le Midwest et la Reconstruction, 1865-1877*, thèse de doctorat, EHESS, 2008.

BARRY Kalilou et MENARD Marie A., « Du Wagner Act au Pro Act : les enjeux de la réforme de la législation du travail aux États-Unis », *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, n° 1, 2022, [<https://doi.org/10.4000/transatlantica.19138>].

BASTIAN Ann, « Teachers Unions on the Brink: The Merger That Wasn't and the Future of Educational Reform », *New Labor Forum*, n° 3, 1998, p. 25-32.

BATTISTA Andrew, *The Revival of Labor Liberalism*, Urbana, University of Illinois Press, 2008

BAUGH Joyce A., *The Detroit School Busing Case: Milliken v. Bradley and the Controversy Over Desegregation*, Lawrence, University Press of Kansas, coll. « Landmark law cases American society », 2011.

BECKER Howard S., *Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, 2020.

BECKER Howard S., « The Nature of a Profession », *Teachers College Record*, vol 63, n°10, 1962, p. 27-46. <https://doi.org/10.1177/016146816206301002>.

BEECHER Catharine Esther, *A Treatise on Domestic Economy For the Use of Young Ladies at Home and at School*, Miami, Hard Press Publishing, 2012.

BERLINER David C. et BIDDLE Bruce Jesse, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*, 3. print., Reading, Mass., Addison-Wesley, 1997.

BÉROUD Sophie, « Sur la pertinence heuristique du concept de champ syndical », in Maxime QUIJOUX (dir.), *Bourdieu et le travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2015, p. 323-339, [<https://doi.org/10.4000/books.pur.69782>].

BESSIÈRE Céline, « Race/classe/genre. Parcours dans l'historiographie américaine des femmes du Sud autour de la guerre de Sécession », *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, n° 17, 2003, p. 231-258, [<https://doi.org/10.4000/clio.591>].

BEVORT Antoine, « De Taylor au néo-management : quelle participation des salariés ? », *Participations*, n° 1, vol. 5, 2013, p. 33-51, [<https://doi.org/10.3917/parti.005.0033>].

BILES Roger, *The South and the New Deal*, Lexington, University Press of Kentucky, 1994.

BILLINGTON Monroe, « Public School Integration in Oklahoma, 1954-1963 », *The Historian*, n° 4, vol. 26, 1964, p. 521-537.

BIROCHEAU Sonia, *Incarnier un modèle progressiste : la professionnalisation de l'enseignement à Chicago (1890-1930)*, ENS Edition, 2020.

BJARNEGÅRD Elin, *Gender, Informal Institutions and Political Recruitment*, London, Palgrave Macmillan UK, 2013, [<https://doi.org/10.1057/9781137296740>].

BLACK Merle, « The Transformation of the Southern Democratic Party », *The Journal of Politics*, n° 4, vol. 66, 2004, p. 1001-1017, [<https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2004.00287.x>].

BLANC Eric, « How Digitized Strategy Impacts Movement Outcomes: Social Media, Mobilizing, and Organizing in the 2018 Teachers' Strikes », *Politics & Society*, , 2021, p. 00323292211039953, [<https://doi.org/10.1177/00323292211039953>].

BLANC Eric, « Breaking the Law: Strike Bans and Labor Revitalization in the Red State Revolt », *Labor Studies Journal*, n° 1, vol. 45, 2020, p. 74-96, [<https://doi.org/10.1177/0160449X20901632>].

BLANC Eric, *Red State revolt: the teachers' strike wave and working-class politics*, New York, Verso, coll. « Jacobin series », 2019.

BLOCH Marc, BLOCH Étienne et LE GOFF Jacques, *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, coll. « Références », 1997.

BOITEUX Jeanne, « *Un emploi digne d'une honnête citoyenne* » : la recherche de la citoyenneté économique au sein de la *Women's Educational and Industrial Union de Boston (1877-1920)*, thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023.

BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Nouvelle éd., Paris, Gallimard, coll. « Collection Tel », 2011.

BORIS Eileen, *Making the Woman Worker: Precarious Labor and the Fight for Global Standards, 1919-2019*, New York, Oxford University Press, 2019.

BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Repr., Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 2008.

BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*, Librairie Droz, 1972, [<https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>].

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude, *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques*, 5e éd., Paris, Mouton de Gruyter [EHESS], 2005.

BOURDONCLE Raymond, « Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 94, 1991, p. 73-91, [<https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>].

BOUSSARD Valérie, « Celles qui survivent : dispositions improbables des dirigeantes dans la finance », *Travail, genre et sociétés*, n° 1, vol. 35, 2016, p. 47-65, [<https://doi.org/10.3917/tgs.035.0047>].

BOUVARD Hugo, « Légitimer la cause de la représentation politique des minorités sexuelles aux États-Unis : stratégies et facteurs de succès », *Critique internationale*, n° 1, vol. 98, 2023, p. 9-30, [<https://doi.org/10.3917/cii.098.0009>].

BOWLES Samuel et GINTIS Herbert, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books, coll. « Harper Torchbooks », 1977.

BRADBURY Alexandra, BRENNER Mark, BROWN Jenny, SLAUGHTER Jane et WINSLOW Samantha, *How to Jump-start your Union: Lessons from the Chicago Teachers*, Detroit, Labor Notes, 2014.

BRAUDEL Fernand, « Histoire et Sciences sociales : La longue durée », *Annales*, n°13, vol. 4, 1958, p.725-753, [<https://doi.org/10.3406/ahess.1958.2781>].

BRAVERMAN Harry, *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth*, New York, New York University Press, 1998.

BRECHER Jeremy et COSTELLO Tim (dir.), *Building bridges: the emerging grassroots coalition of labor and community*, New York, Monthly Review Press, 1990.

BRODY David, « The Old Labor History and the New: In Search of an American Working Class », *Labor History*, n° 1, vol. 20, 1979, p. 111-126, [<https://doi.org/10.1080/00236567908584522>].

BROWNE Waldo Ralph, *What's What in the Labor Movement; A Dictionary of Labor Affairs and Labor Terminology*, New York, B. W. Huebsch., 1921.

BULLOCK Henry Allen, *A History of Negro Education in the South: From 1619 to the Present*, Harvard University Press, 1967, [<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732865>].

BURDEN-STELLY Charisse, *Black Scare/Red Scare: Theorizing Capitalist Racism in the United States*, Chicago, The University of Chicago Press, 2023.

BUREAU OF LABOR STATISTICS, *News Release, Union Members - 2015*.

BUREAU US Census, *Income of Families and Persons in the United States: 1950*, [<https://www.census.gov/library/publications/1952/demo/p60-009.html>].

BURKE Kenneth, « Gender and Machine Politics in Chicago, USA », *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 9, 2024, p. 100735, [<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100735>].

BUTCHART Ronald E., *Northern Schools, Southern Blacks, and Reconstruction: Freedmen's Education, 1862 - 1875*, Westport, Greenwood Press, coll. « Contributions in American history », 1980.

CAIN, Timothy R., ““Only organized Effort Will Find the Way Out!”. Faculty Unionization at Howard University, 1918-1950” in GASMAN Marybeth et GEIGER Roger L., *Higher education for African Americans before the Civil Rights era, 1900-1964*, New York, Routledge, coll. « Perspectives on the history of higher education », 2017.

CARLSON Cheryl, « The St Paul Public Schools Teachers’ Strike of 1946 », *Ramsey County History*, n° 2, vol. 43, 2008, p. 3-13.

CARTER Robert L., « Brown’s Legacy: Fulfilling the Promise of Equal Education », *The Journal of Negro Education*, n° 3, vol. 76, 2007, p. 240-249.

CARTIER Marie, COLLET Anaïs, CZERNY Estelle, GILBERT Pierre, LECHIEN Marie-Hélène, MONCHATRE Sylvie et NOÛS Camille, « Allez, les pères ! Les conditions de l’engagement des hommes dans le travail domestique et parental », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, vol. 46, 2021, p. 33-53, [<https://doi.org/10.3917/tgs.046.0033>].

CATTE Elizabeth, HILLIARD Emily et SALFIA Jessica, *55 strong: Inside the West Virginia Teachers’ Strike*, Cleveland, Belt Publishing 2018.

CELESTINI Carmen P., *God, Country, and Christian Conservatives: The National Association of Manufacturers, the John Birch Society, and the Rise of the Christian Right*, thèse de doctorat, University of Waterloo, 2018.

CENTER FOR AMERICAN WOMEN AND POLITICS, *Women in State Legislatures 2021*, [<https://cawp.rutgers.edu/women-state-legislature-2021>].

CENTER Judith A., « 1972 Democratic Convention Reforms and Party Democracy », *Political Science Quarterly*, n° 2, vol. 89, 1974, p. 325-350, [<https://doi.org/10.2307/2149263>].

CLAIR Isabelle, « Nos objets et nous-mêmes : connaissance biographique et réflexivité méthodologique », *Sociologie*, N° 3, vol. 13, 2022.

COBBLE Dorothy Sue, *The Other Women’s Movement: Workplace Justice and Social Rights in Modern America*, Princeton, Princeton University Press, 2011.

COBBLE Dorothy Sue, *The Sex of Class: Women Transforming American Labor*, Ithaca, ILR Press, 2007.

COBBLE Michal Monica, « “On the Edge of Equality”? Working Women and the U.S. Labour Movement.” », in COLGAN Fiona et LEDWITH Sue (ed.), *Gender, Diversity and Trade Unions: International Perspectives*, London, London Routledge Press, 2002, p. 232-256.

COCHRANE Brenda et ADDY Dawn, « Through the Wall of Fire: Class and Identity in Labor Education and Labor Studies », *Race, Gender & Class*, n° 1, vol. 4, 1996, p. 25-40.

COFFMAN Lotus Delta, *The Social Composition of the Teaching Population*, New York city : Teachers college, Columbia University, 1911.

COGÉRINO Geneviève et MANSEY Marie, « Image du corps, idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS », *Tréma*, n° 32, 2010, p. 95-110, [<https://doi.org/10.4000/trema.1138>].

COHANY Harry P., « The NEA prepares for the 1970's », *Monthly Labor Review*, n° 9, vol. 93, 1970, p. 30-31.

COHEN Lizabeth, *Making a New Deal: Industrial Workers in Chicago, 1919-1939*, 2nd ed., new Ed., Cambridge, Cambridge University Press, 2008.

COLBURN David R. et ADLER Jeffrey S. (dir.), *African-American Mayors: Race, Politics, and the American city*, Urbana Chicago, University of Illinois Press, 2005.

COLE Stephen, « Teacher's Strike: A Study of the Conversion of Predisposition Into Action », *American Journal of Sociology*, n° 5, vol. 74, 1969, p. 506-520.

COLLOMP Catherine, *Entre classe et nation: mouvement ouvrier et immigration aux États-Unis, 1880 - 1920*, Paris, Belin, coll. « Histoire et société Cultures américaines », 1998.

COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, *Reviewing a Decade of School Desegregation 1966-75: Report of a National Survey of School Superintendents: a Staff Report of the United States Commission on Civil Rights*, The Commission, 1977.

COMMISSION ON CIVIL RIGHTS, *The 50 States report submitted to the Commission on civil rights by the State advisory committees*, Washington D.C., Government Printing Office, 1961.

COOPER Patricia Ann, *Once a Cigar Maker: Men, Women, and Work Culture in American Cigar Factories, 1900-1919*, Chicago, University of Illinois Press, 1987.

CORWIN, Ronald G., *Militant Professionalism; a Study of Organizational Conflict in High Schools*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1970.

COWIE Jefferson et SALVATORE Nick, « The Long Exception: Rethinking the Place of the New Deal in American History », *International Labor and Working-Class History*, n° 1, vol. 74, 2008, p. 3-32, [<https://doi.org/10.1017/S0147547908000112>].

CREMIN LAWRENCE A., *American Education: The National Experience, 1783-1876*, New York, HarperCollins, 1980.

CREMIN Lawrence Arthur, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, [Repr.], New York, Vintage Books, 1990.

CREMIN Lawrence Arthur, *The Metropolitan Experience 1876 - 1980*, New York, Harper & Row, 1988.

CREMIN Lawrence Arthur (dir.), *The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men*, 10. print., New York, Teachers College Press Columbia Univ, coll. « Classics in education », 1979.

CRENSHAW Kimberle, « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics », *University of Chicago Legal Forum*, vol 1989: issue 1, article 8.

CRESPINO Joseph et LASSITER Matthew D. (dir.), *The Myth of Southern Exceptionalism*, New York, Oxford University Press, 2010.

CYNA Esther, *Shortchanged: Racism, School Finance and Educational Inequality in North Carolina, 1964-1997*, thèse de doctorat, Sorbonne-Nouvelle, 2021.

D'AMICO Diana, « An Uneasy Union: Women Teachers, Organized Labor, and the Contested Ideology of Profession during the Progressive Era », *Labor*, n° 3, vol. 14, 2017, p. 35-54, [<https://doi.org/10.1215/15476715-3921321>].

D'AMICO, Diana, « Teachers' Rights Versus Students' Rights: Race and Professional Authority in the New York City Public Schools, 1960–1986 », *American Educational Research Journal*, vol. 53, n° 3, 2016, p. 541-572.

D'AMICO Diana, *Walkout! Teacher Militancy, Activism, and School Reform*, Charlotte, Information Age Publishing, Inc, 2022.

DANNS Dionne, *Desegregating Chicago's Public Schools: Policy Implementation, Politics, and Protest, 1965-1985*, New York, Palgrave Macmillan, coll. « Historical studies in education », 2014.

DARK Taylor E., *The Unions and the Democrats: An Enduring Alliance*, 2^e éd., Ithaca, Cornell University Press, 1999.

DE LA TORRE Marissa, ALLENSWORTH Elaine M., JAGESIC Sanja, SEBASTIAN James, SALMONOWICZ Michael et MEYERS Coby, *Changes in student populations and teacher workforce in low-performing Chicago schools targeted for reform*, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, coll. « Issues & Answers », 2012.

DELTON Jennifer A., *The industrialists: how the National Association of Manufacturers shaped American capitalism*, Princeton, Princeton University Press, coll. « Politics and society in modern America », 2020.

DEMAZIÈRE Didier, HORN François et ZUNE Marc, « Ethnographie de terrain et relation d'enquête. Observer les « communautés » de logiciels libres », *Sociologie*, n° 2, vol. 2, 2011, p. 165-183, [<https://doi.org/10.3917/socio.022.0165>].

DENAVE Sophie, « 9. Les ruptures professionnelles : analyser les événements au croisement des dispositions individuelles et des contextes », *Bifurcations*, La Découverte, 2009, p. 168-175, [<https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0168>].

DESROSIÈRES Alain et THÉVENOT Laurent, *Les catégories socioprofessionnelles*, 5e éd., Paris, Éd. la Découverte, coll. « Repères », 2002.

DEVAULT Ileen A., *United Apart: Gender and the Rise of Craft Unionism*, 1st ed., Ithaca, Cornell University Press, 2004.

DEVAULT Ileen A., « Chapter 10 “To Sit among Men” Skill, Gender and Craft Unionism in the Early American Federation of Labor », in ARNESEN Eric, GREENE Julie et LAURIE Bruce (dir.) *Labor Histories : Class, Politics, and the Working Class Experience*, Urbana, University of Illinois Press, p. 259-283.

DEWING Rolland, « The NEA and Minority Rights », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 47, 1978, p. 379-384, [<https://doi.org/10.2307/2295002>].

DEWING Rolland, « The American Federation of Teachers and Desegregation », *The Journal of Negro Education*, n° 1, vol. 42, 1973, p. 79-92, [<https://doi.org/10.2307/2966795>].

DITTMAR Kelly, « Encouragement is not Enough: Addressing Social and Structural Barriers to Female Recruitment », *Politics & Gender*, n° 4, vol. 11, 2015, p. 759-765, [<https://doi.org/10.1017/S1743923X15000495>].

DOHERTY Robert E., « Tempest on the Hudson: The Struggle for “Equal Pay for Equal Work” in the New York City Public Schools, 1907-1911 », *History of Education Quarterly*, n° 4, vol. 19, 1979, p. 413-434, [<https://doi.org/10.2307/368052>].

DOMHOFF G. William et WEBBER Michael J., *Class and Power in the New Deal : Corporate Moderates, Southern Democrats, and the Liberal-Labor Coalition*, Stanford, Stanford University Press, coll. « Studies in social inequality », 2011.

DOWNS Steve, *Hell On Wheel Pamphlet*, New York, Solidarity, 2008.

DU BOIS William E. B., *Black Reconstruction in America: 1860 - 1880*, 1. ed., New York, The Free Press, 1998.

DUBOFSKY Melvyn, *We Shall be All: A History of the Industrial Workers of the World*, Chicago, University of Illinois Press, 2000.

DUBOFSKY Melvyn, « Labor Unrest in the United States, 1906-90 », *Review (Fernand Braudel Center)*, n° 1, vol. 18, 1995, p. 125-135.

DUBOIS Ellen Carol, *Woman Suffrage and Women's rights*, New York, New York University Press, 1998.

DUBOIS W. E. Burghardt, « Does the Negro need Separate Schools? », *The Journal of Negro Education*, n° 3, vol. 4, 1935, p. 328-335, [<https://doi.org/10.2307/2291871>].

DUBOIS W. E. B. et EATON Isabel, *The Philadelphia Negro: A Social Study*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1996.

DUDZIAK Mary L., *Cold War Civil Rights: Race and the Image of American Democracy*, Princeton, Princeton University Press, 2011.

EDUCATION National Commission on Excellence in, « A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform », *The Elementary School Journal*, n° 2, vol. 84, 1983, p. 112-130.

EDWARDS Jonathan, *Works of Jonathan Edwards, Volume One*, Grand Rapids, Christian Classics Ethereal Library, 2011.

ERICKSON Ansley et MORELL Ernest, *Educating Harlem: A Century of Schooling and Resistance in a Black Community*, New York, Columbia University Press, 2019.

CLAGUE Ewan, BORTZ Nelson, et STERN Boris, *Work Stoppages Caused by Labor-Management Disputes in 1946*, US Bureau of Labor Statistics, 1947.

FABRICANT Michael et FINE Michelle, *Charter Schools and the Corporate Makeover of Public Education: What's at Stake?*, New York, Teachers College Press, 2012.

FAIRCLOUGH Adam, *A Class of Their Own: Black Teachers in the Segregated South*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2007.

FALK William W., GRIMES Michael D. et LORD George F., « Professionalism and Conflict in a Bureaucratic Setting: The Case of a Teachers' Strike », *Social Problems*, n° 5, vol. 29, 1982, p. 551-560, [<https://doi.org/10.2307/800403>].

FANTASIA Rick et VOSS Kim, *Hard Work: Remaking the American Labor Movement*, 1^{re} éd., Berkeley, University of California Press, 2004.

FARHANG Sean et KATZNELSON Ira, « The Southern Imposition: Congress and Labor in the New Deal and Fair Deal », *Studies in American Political Development*, n° 1, vol. 19, 2005, p. 1-30, [<https://doi.org/10.1017/S0898588X05000015>].

FARR Courtney Ann et LILES Jeffrey A., « Male Teachers, Male Roles: The Progressive Era and Education in Oklahoma », *Great Plains Quarterly*, n° 4, vol. 11, 1991, p. 234-248.

FAUE Elizabeth, *Rethinking the American Labor Movement*, New York, Routledge, coll. « American Social and Political Movements of the Twentieth Century », 2017.

FAVRET-SAADA Jeanne, *Les Mots, la mort, les sorts*, Paris, Gallimard, coll. « Collection Folio », 1985.

FEFFER, Andrew, *Bad Faith: Teachers, Liberalism, and the Origins of McCarthyism*, First edition, New York, Empire State Editions Fordham University Press, 2019.

FENNER Mildred, *The NEA, 1892-1942*, thèse de doctorat, George Washington University, 1942.

FILLIEULE Olivier, « 4. Tombeau pour Charles Tilly » in AGRİKOLIANSKY Érik, SOMMIER Isabelle et FILLIEULE Olivier (dir.), *Penser les mouvements sociaux : conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*, Paris, La Découverte, 2010. doi.org/10.3917/dec.filli.2010.01

FONER Eric, *Reconstruction: America's Unfinished Revolution, 1863 - 1877*, Updated edition., New York, HarperPerennial, coll. « New American nation series », 2014.

FONER Philip S., *History of the Labor Movement in the United States. Vol. 1: From Colonial Times to the Founding of the American Federation of Labor*, New York, International Publishers, coll. « New World Paperbacks », 1975.

FORMISANO Ronald P., *Boston against Busing: Race, Class, and Ethnicity in the 1960s and 1970s*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2010.

FOSTER James Caldwell, *The Union Politic : the CIO Political Action Committee*, Columbia, University of Missouri Press, 1975.

FOSTER Stuart J., « Red Alert!: The National Education Association Confronts the “Red Scare” in American Public Schools, 1947-1954 », *Education and Culture*, n° 2, vol. 14, 1997, p. 1-16.

FOX Richard L. et LAWLESS Jennifer L., « Entering the Arena? Gender and the Decision to Run for Office », *American Journal of Political Science*, n° 2, vol. 48, 2004, p. 264-280, [<https://doi.org/10.2307/1519882>].

FRANKEL Noralee et DYE Nancy S., *Gender, Class, Race, and Reform in the Progressive Era*, Reissue édition., Lexington, University Press of Kentucky, 1994.

FRASER James W., *Preparing America's Teachers: a History*, New York, Teachers College Press, 2007.

FRASER Steve et GERSTLE Gary (dir.), *The Rise and Fall of the New Deal Order, 1930-1980*, Princeton, Princeton University Press, 1989.

FREEMAN Joshua Benjamin, *In Transit: The Transport Workers Union in New York City, 1933-1966 : with a New Epilogue*, Philadelphia, Temple University Press, 2001.

FRIEDMAN Gerald, *Reigniting the Labor Movement: Restoring Means to Ends in a Democratic Labor Movement*, New York, Routledge, 2007, [<https://doi.org/10.4324/9780203937860>].

FRIEDMAN Tami J., « Capital Flight, "States? Rights, and the Anti-Labor Offensive After World War II », in Nelson LICHTENSTEIN et Elizabeth Tandy SHERMER (dir.), *The Right and Labor in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 79-97.

FULTZ Michael, « “As is the Teacher, so is the School”: Future Directions in the Historiography of African American Teachers », *Rethinking the history of American éducation*, New York, Palgrave Macmillan, 2008.

FULTZ Michael, « The Displacement of Black Educators Post-Brown: An Overview and Analysis », *History of Education Quarterly*, n° 1, vol. 44, 2004, p. 11-45.

G. J. LEWIS Karen, *I Didn't Come Here to Lie: My Life and Education*, 1st ed., Chicago, Haymarket Books, 2025.

GALBRAITH John Kenneth, *The Affluent Society*, Boston, Houghton Mifflin Harcourt, 1998.

GALLOT Fanny, NOÛS Camille, POCHIC Sophie et SÉHILI Djaouida, « L'intersectionnalité au travail », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, n° 44, 2020, p. 25-30.

GASMAN Marybeth et GEIGER Roger L., *Higher Education for African Americans Before the Civil Rights Era, 1900-1964*, New York, Routledge, coll. « Perspectives on the history of higher education », 2017.

GERSTLE Gary, LICHTENSTEIN Nelson, et O'CONNOR Alice (dir.), *Beyond the new deal order: U.S. politics from the great depression to the great recession*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics and culture in modern America », 2019.

GIRAUD Olivier, « Les défis de la comparaison à l'âge de la globalisation : pour une approche centrée sur les cas les plus différents inspirée de Clifford Geertz », *Critique internationale*, n° 4, N° 57, 2012, p. 89-110, [<https://doi.org/10.3917/cii.057.0089>].

GIVAN Rebecca et LANG Amy (dir.), *Strike for the Common Good: Fighting for the Future of Public Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2020, [<https://doi.org/10.3998/mpub.11621094>].

GLASS Ronald W., « Work Stoppages and Teachers: History and Prospect », *Monthly Labor Review*, n° 8, vol. 90, 1967, p. 43-46.

GOLDFIELD Michael, *The Southern Key: Class, Race, and Radicalism in the 1930s and 1940*, New York, NY, Oxford University Press, 2020.

GOLDFIELD Michael, *The Color of Politics: Race and the Mainsprings of American Politics*, New York, New Press : Distributed by W.W. Norton & Co, 1997.

GOLDFIELD Michael, *The Decline of Organized Labor in the United States*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

GOLDFIELD Michael et BROMSEN Amy, « The Changing Landscape of US Unions in Historical and Theoretical Perspective », *Annual Review of Political Science*, n° 1, vol. 16, 2013, p. 231-257, [<https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-032211-214003>].

GOLIN Steve, *Newark Teacher Strikes: Hopes on the Line*, Piscataway, Rutgers University Press, 2002.

GOODLAD John I., SODER Roger, et SIROTNIK Kenneth A. (dir.), *Places Where Teachers are Taught*, 1st ed., San Francisco, Jossey-Bass, coll. « The Jossey-Bass education series », 1990.

GORDON Lynn D., *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven, Yale University Press, 1990.

GORDY Sondra Hercher, *Finding the Lost Year: What Happened When Little Rock Closed its Public Schools*, Fayetteville, University of Arkansas Press, 2009.

GOSNELL Harold, *Machine Politics: Chicago Model*, New York, Praeger Publishers Inc., 1937.

GREENE Julia, « “The Strike at the Ballot Box”: The American Federation of Labor’s Entrance into Election Politics, 1906–1909 », *Labor History*, n° 2, vol. 32, 1991, p. 165-192, [<https://doi.org/10.1080/00236569100890121>].

GREENE Julia, « Chapter 3 Dinner-Pail Politics » in ARNESEN Eric, GREENE Julie et LAURIE Bruce (dir.) *Labor Histories : Class, Politics, and the Working Class Experience*, Urbana, University of Illinois Press, p. 71-96.

GRIFFIN Larry J., « How Is Sociology Informed by History? », *Social Forces*, n° 4, vol. 73, 1995, p. 1245-1254, [<https://doi.org/10.2307/2580445>].

GRIFFITH Barbara S., *The Crisis of American Labor: Operation Dixie and the Defeat of the CIO*, Philadelphia, Temple University Press, 2018, [<https://doi.org/10.2307/j.ctv941x0c>].

GRIMSHAW William J., *Bitter Fruit: Black Politics and the Chicago Machine, 1931-1991*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.

GROEGER Cristina Viviana, *The Education Trap: Schools and the Remaking of Inequality in Boston*, Cambridge, Harvard University Press, 2021.

GROSSMAN James R., *Land of hope: Chicago, Black Southerners, and the Great Migration*, Chicago, University of Chicago Press, 1989.

GUÉRIN Daniel, *Le Mouvement ouvrier aux États-Unis: de 1866 à nos jours*, Paris, Maspero, 1977.

GUIBERT Joël et JUMEL Guy, *La socio-histoire*, Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 2002.

GUILLAUME Cécile, POCHIC Sophie et SILVERA Rachel, « Genre, féminisme et syndicalisme », *Travail, genre et sociétés*, n° 2, n° 30, 2013, p. 29-32.

GUILLAUMIN Colette, « Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L’appropriation des femmes », *Questions Féministes*, n° 2, 1978, p. 5-30.

HALE Jon, « “The Development of Power is the Main Business of the School”: The Agency of Southern Black Teacher Associations from Jim Crow through Desegregation », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 87, 2018, p. 444-459, [<https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.87.4.0444>].

HALEY Margaret A., « Why Teachers Should Organize », *The Journal of Education*, 13 (1497), vol. 60, 1904, p. 215-222.

HANEY Leviis, *The 1995 Chicago School Reform Amendatory Act and the Cps Ceo: A Historical Examination of the Adminstration of Ceos Paul Vallas and Arne Duncan*, thèse de doctorat, Loyola University Chicago, 2011.

HARAKAT Sarah, « Le Conseil Métropolitain pour l'Opportunité Éducative (METCO) à Boston : intégration raciale et libéralisme de banlieue, 1966-1996 », *Transatlantica. Revue d'études américaines. American Studies Journal*, n° 2, 2024, [<https://doi.org/10.4000/134gb>].

HARTNEY Michael et FLAVIN Patrick, « From the Schoolhouse to the Statehouse: Teacher Union Political Activism and U.S. State Education Reform Policy », *State Politics & Policy Quarterly*, n° 3, vol. 11, 2011, p. 251-268, [<https://doi.org/10.1177/1532440011413079>].

HARTNEY Michael T., *How Policies Make Interest Groups: Governments, Unions, and American Education*, Chicago, University of Chicago Press, 2022.

HASSAN Abdullah Wais, *Unreliable Allies: Democrats and the Decline of Public Sector Unions*, thèse de doctorat, University of California Santa Cruz, 2017.

HEINS Marjorie, *Priests of Our Democracy: The Supreme Court, Academic Freedom, and the Anti-Communist Purge*, New York, New York University Press, 2013.

HILL David B., « Political Culture and Female Political Representation », *The Journal of Politics*, n° 1, vol. 43, 1981, p. 159-168, [<https://doi.org/10.2307/2130244>].

HINRICHS A. F. et CROWTHER D., *Work Stoppages Caused by Labor- Management Disputes in 1945*, US Bureau of Labor Statistics.

HOFFMAN Nancy (dir.), *Woman's « true » profession: voices from the history of teaching*, 2nd ed., Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003.

HOMEL Michael W., *Down from equality: Black Chicagoans and the public schools, 1920-41*, Urbana, University of Illinois Press, coll. « Blacks in the New World », 1984.

HOOKE Robert W., *Displacement of Black Teachers in the Eleven Southern States*, Nashville, Tennessee, Race Relations Information Center.

HUBBEL Joe, « Woman in Oklahoma Education », in THURMAN Melvena (ed.) *Women in Oklahoma: A Century of Change*, Denton, University of North Texas Libraries, coll. « The Oklahoma Series », 1982.

HURD Richard, MILKMAN Ruth et TURNER Lowell, « Reviving the American Labour Movement: Institutions and Mobilization », *European Journal of Industrial Relations*, n° 1, vol. 9, 2003, p. 99-117, [<https://doi.org/10.1177/0959680103009001453>].

HURET Romain, LICHTENSTEIN Nelson, et VINEL Jean-Christian (dir.), *Capitalism contested: the New Deal and its legacies*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2020.

INGERSOLL Richard M., MERRILL Elizabeth, STUCKEY Daniel et COLLINS Gregory, « Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force, *Consortium of Policy Research Education*, Reports, – Updated October 2018 », p. 28.

INGERSOLL Richard, MERRILL Elizabeth, STUCKEY Daniel, COLLINS Gregory et HARRISON Brandon, « The Demographic Transformation of the Teaching Force in the United States », *Education Sciences*, n° 5, vol. 11, 2021, p. 234, [<https://doi.org/10.3390/educsci11050234>].

ISSERMAN Maurice, *If I Had a Hammer: The Death of the Old Left and the Birth of the New Left*, Urbana, University of Illinois Press, 1987.

JACKSON Kenneth T., *Crabgrass Frontier: the Suburbanization of the United States*, New York, Oxford University Press, 1985.

JACOBSON Matthew Frye, *Whiteness of a Different color: European Immigrants and the Alchemy of Race*, 6. print., Cambridge, Harvard University Press, 2002.

JAUNAIT Alexandre et CHAUVIN Sébastien, « Représenter l'intersection », *Revue française de science politique*, n° 1, Vol. 62, 2012, p. 5-20.

JENNIFER THOMSEN, *Teacher Tenure, Trends in State Laws*, Education Commission of the States, 2014.

JOHNSON Mark, « Organizing for North Carolina: Social Movement Unionism in a Southern State », *Peabody Journal of Education*, n° 1, vol. 92, 2017, p. 127-140, [<https://doi.org/10.1080/0161956x.2016.1265340>].

JONES Jacqueline, *The Great Opportunity, Northern Teachers and the Georgia Freedmen, 1865-1873*, thèse de doctorat, University of Wisconsin, 1975.

JULLIARD Émilien, *Réformer les syndicats. Une sociologie politique du syndicalisme états-unien des mouvements sociaux des années 1960 aux années 2010*, thèse de doctorat, Paris Sciences et Lettres, 2018.

KAESTLE Carl F. et FONER Eric, *Pillars of the republic: common schools and American society, 1780-1860*, 1st ed., New York, Hill and Wang, coll. « American century series », 1983.

KAHLENBERG RICHARD D., « Albert Shanker and the Future Of Teacher Unions », *The Phi Delta Kappan*, n° 10, vol. 89, 2008, p. 712-720.

KATZ Michael B., *The Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachussets*, New York, Teachers College Press, coll. « Reflexive history series », 2001.

KATZ Michael B., *Class, Bureaucracy, and Schools: the Illusion of Educational Change in America*, Expanded ed., New York, Praeger, coll. « Praeger university series », 1975.

KATZNELSON Ira, *Fear Itself: the New Deal and the Origins of Our time*, 1. ed., New York, Liveright Publisher, 2013.

KATZNELSON Ira, GEIGER Kim et KRYDER Daniel, « Limiting Liberalism: The Southern Veto in Congress, 1933-1950 », *Political Science Quarterly*, n° 2, vol. 108, 1993, p. 283-306, [<https://doi.org/10.2307/2152013>].

KAZIN Michael, *What It Took to Win: A History of the Democratic Party*, New York, Farrar, Straus and Giroux, 2022.

KESSLER-HARRIS Alice, *A Woman's Wage: Historical Meanings and Social Consequences*, Updated edition., Lexington, University Press of Kentucky, 2014.

KHAMKHAM Anissa, *Du militantisme à la conquête du pouvoir : le mouvement noir américain en Caroline du Nord, 1965-2000*, thèse de doctorat, Toulouse Jean Jaures, 2025.

KOPPICH Julia E., « A Tale of Two Approaches-The AFT, the NEA, and NCLB », *Peabody Journal of Education*, n° 2, vol. 80, 2005, p. 137-155, [https://doi.org/10.1207/S15327930pje8002_8].

KORDSTAD Robert et LICHTENSTEIN Nelson, « Opportunities Found and Lost: Labor, Radicals, and the Early Civil Rights Movement », *The Journal of American History*, n° 3, vol. 75, 1988, p. 786-811, [<https://doi.org/10.2307/1901530>].

KURTH Michael M., « Teachers' Unions and Excellence in Education: An Analysis of the Decline in SAT scores », *Journal of Labor Research*, n° 4, vol. 8, 1987, p. 351-367, [<https://doi.org/10.1007/BF02685219>].

LAFERTÉ Gilles, « L'ethnographie Historique », *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « CURAPP », 2009, .

LANG Clarence, « Locating the Civil Rights Movement: An Essay on the Deep South, Midwest, and Border South in Black Freedom Studies », *Journal of Social History*, n° 2, vol. 47, 2013, p. 371-400.

LAWLESS Jennifer et FOX Richard, « Gendered Perceptions and Political Candidacies: A Central Barrier to Women's Equality in Electoral Politics », *American Journal of Political Science*, vol. 55, 2011, [<https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2010.00484.x>].

LAWLESS Jennifer L. et PEARSON Kathryn, « The Primary Reason for Women's Underrepresentation? Reevaluating the Conventional Wisdom », *Journal of Politics*, n° 1, vol. 70, 2008, p. 67-82, [<https://doi.org/10.1017/S002238160708005X>].

LEE Sophia Z., « Whose Rights? Litigating the Right-to-Work », in Nelson LICHTENSTEIN et Elizabeth Tandy SHERMER (dir.), *The Right and Labor in America*, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 160-180.

LEIBNIZ Gottfried Wilhelm, *Accessiones Historicae*, Hanovre, Dutens.

LEROUX Karen, « "Money is the Only Advantage": Reconsidering the History of Gender, Labor, and Emigration among US Teachers in the Late Nineteenth Century », *International Labor and Working-Class History*, vol. 87, 2015, p. 184-212, [<https://doi.org/10.1017/S014754791400026X>].

LETWIN Daniel, *The Challenge of Interracial Unionism: Alabama Coal Miners, 1878-1921*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1998.

LEVINE Marvin J., « The Issues in Teacher Strikes », *The Journal of General Education*, n° 1, vol. 22, 1970, p. 1-18.

LEWIS J., « The Decline of the Male Breadwinner Model: Implications for Work and Care », *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, n° 2, vol. 8, 2001, p. 152-169, [<https://doi.org/10.1093/sp/8.2.152>].

LICHTENSTEIN Nelson, « Labour, Liberalism, and the Democratic Party: A Vexed Alliance », *Relations industrielles / Industrial Relations*, n° 4, vol. 66, 2011, p. 512-534, [<https://doi.org/10.7202/1007631ar>].

LICHTENSTEIN Nelson, *Labor's War At Home: The CIO In World War II*, Philadelphia, Temple University Press, 2003.

LICHTENSTEIN Nelson et STEIN Judith, *A Fabulous Failure: The Clinton Presidency and the Transformation of American Capitalism*, Princeton, Princeton University Press, coll. « Politics and Society in Modern America Series », 2023.

LIPMAN Pauline, « The Landscape of Education “Reform” in Chicago: Neoliberalism Meets a Grassroots Movement », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, 2017, p. 54, [<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2660>].

LIPMAN Pauline, *The New Political Economy of Urban Education: Neoliberalism, Race, and the Right to the City*, New York, Routledge, coll. « The critical social thought series », 2011.

LIPMAN Pauline, « Making Sense of Renaissance 2010 School Policy in Chicago: Race, Class, and the Cultural Politics of Neoliberal Urban Restructuring », *Great Cities Institute*, , 2009.

LIPMAN Pauline, *High Stakes Education: Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, New York, Routledge, coll. « The critical social thought series », 2004

LITTLEWOOD Thomas B., *Soldiers Back Home: The American Legion in Illinois, 1919-1939*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2004.

LITWACK Leon F., *Trouble in Mind: Black Southerners in the Age of Jim Crow*, Westminster, Knopf Doubleday Publishing Group, 2010.

LOGAN John, « The Union Avoidance Industry in the United States », *British Journal of Industrial Relations*, n° 4, vol. 44, 2006, p. 651-675, [<https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.2006.00518.x>].

LORTIE Dan Clement, *School-teacher: a sociological study*, [2nd ed.] with a new pref., Chicago, University of Chicago Press, 2002.

LUNDEN Leon E., « The 1964 Convention of the Teachers Union », *Monthly Labor Review*, n° 10, vol. 87, 1964, p. 1138-1142.

LYONS John F., *Teachers and Reform: Chicago Public Education, 1929-1970*, Urbana, University of Illinois Press, coll. « The Working class in American history », 2008.

MACDONALD Victoria-Maria, « The Paradox of Bureaucratization: New Views on Progressive Era Teachers and the Development of a Woman's Profession », *History of Education Quarterly*, n° 4, vol. 39, 1999, p. 427, [<https://doi.org/10.2307/369936>].

MACLEAN Nancy, *Behind the mask of chivalry: the making of the second Ku Klux Klan*, New York, Oxford University Press, 2023.

MCMAHON Elizabeth, « The History of the Norwalk Teachers Association », *The Norwalk Hour*, 1967.

MALBIN Michael J. (dir.), *Money and Politics in the United States: Financing Elections in the 1980s*, Washington D.C., American Enterprise Institute for Public Policy Research ; Chatham House, 1984.

MANDEL Bernard, « Gompers and Business Unionism, 1873–90 », *Business History Review*, n° 3, vol. 28, 1954, p. 264-275, [<https://doi.org/10.2307/3111574>].

MANN Horace, *Life and Works of Horace Mann*, Boston, Walker, Fuller, 1868.

MANN Horace, « Editorial », *The Common School Journal*, 1848.

MARIANNO Bradley D., JACOBSEN Rebecca, LYON Melissa Arnold et HEMPHILL Annie A., « Teacher Political Candidacy and the Gender Composition of State Legislatures », *Teachers College Record*, n° 2, vol. 124, 2022.

MARSHALL F. Ray, *The Negro and Organized Labor*, Hoboken, Wiley, 1965.

MAY Martha, « Bread Before Roses: American Workingmen, Labor Unions and the Family Wage » in MILKMAN Ruth (dir.), *Women, Work, and Protest: a Century of US Women's Labor History*, London, Routledge, coll. « Routledge Library Editions : Women's History », 1985.

MCADAM Doug, TARROW Sidney G. et TILLY Charles, *Dynamics of contention*, New York, Cambridge University Press, coll. « Cambridge studies in contentious politics », 2001.

MCALEVEY Jane, *No Shortcuts: Organizing for Power in the New Gilded Age*, New York, Oxford University Press, 2016.

MCBETH Sally J., *Ethnic Identity and the Boarding School Experience of West-Central Oklahoma American Indians*, Lanham, University Press of America, 1983.

MCCARTIN Joseph A., *Labors Great War: The Struggle for Industrial Democracy and the Origins of Modern American Labor Relations, 1912-1921*, Chapell Hill, University of North Carolina Press Books, 2017.

MCCARTIN Joseph A., « Public Sector Unionism Under Assault: How to Combat the Scapegoating of Organized Labor », *New Labor Forum*, n°3, vol 22, p. 54-62, 2013, [<https://doi.org/10.1177/1095796013499141>].

MCCARTIN Joseph A., « “A Wagner Act for Public Employees”: Labor’s Deferred Dream and the Rise of Conservatism, 1970-1976 », *The Journal of American History*, n° 1, vol. 95, 2008, p. 123-148, [<https://doi.org/10.2307/25095467>].

MCCARTIN Joseph A., « Bringing the State’s Workers in: Time to Rectify an Imbalanced US Labor Historiography », *Labor History*, n° 1, vol. 47, 2006, p. 73-94, [<https://doi.org/10.1080/00236560500385934>].

MCCARTIN Joseph A., SNEIDERMAN Marilyn et BP-WEEKS Maurice, « Combustible Convergence: Bargaining for the Common Good and the #RedforEd Uprisings of 2018 », *Labor Studies Journal*, n° 1, vol. 45, 2020, p. 97-113, [<https://doi.org/10.1177/0160449X20901643>].

MCCARTIN Joseph A. et VINEL Jean-Christian, « “Compulsory Unionism”: Sylvester Petro and the Career of an Anti-Union Idea, 1957-1987 », in Nelson LICHTENSTEIN et Elizabeth Tandy SHERMER (dir.), *The Right and Labor in America*, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 226-251.

MCCARTIN Joseph Anthony, *Collision course: Ronald Reagan, the air traffic controllers, and the strike that changed America*, New York, Oxford University Press, 2011.

MCDONNELL Lorraine et PASCAL Anthony H., *Teacher Unions and Educational Reform*, Santa Monica, Rand, coll. « Rand library collection », 1988.

McKEAN Kathleen, *Educational Reform in Oklahoma A Review of Major Legislation and Educational Performance since 1980*, Oklahoma Policy Institute, 2013.

MCNEAL Laura, « Teacher Unions and No Child Left behind Reconstitution: The Calm before the Storm », *Journal of School Leadership*, n° 6, vol. 22, 2012, p. 1109-1129, [<https://doi.org/10.1177/105268461202200604>].

MEGEL Carl, « The AFT Reply: Which Organization Gets Results », *The Phi Delta Kappan*, n° 1, vol. 46, 1964, p. 19-21.

MENARD Marie A., « Electoral Politics as a Swan Song? The case of Oklahoma Teachers (1970-2020) », in CYNA Esther, MAHO Olivier et MELCHER Cody (dir.) *Race, Class, and the US South: American Politics and Society through the Lens of Michael Goldfield's Work*, Leiden, Brill 2025 [à paraître].

MENARD Marie A., « Une menace fantôme. Les syndicats enseignants américains face à la décision Janus v. AFSCME (2018) », *Les Mondes du Travail*, Varia n°28, 2022, coll. « Varia ».

MERTON Robert King et BARBER Elinor G., *The Ravels and Adventures of Serendipity: a Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*, , Princeton, Princeton University Press, 2004.

MICHNEY Todd M. et WINLING LaDale, « New Perspectives on New Deal Housing Policy: Explicating and Mapping HOLC Loans to African Americans », *Journal of Urban History*, n° 1, vol. 46, 2020, p. 150-180, [<https://doi.org/10.1177/0096144218819429>].

MILKMAN Ruth, *On Gender, Labor, and Inequality*, Urbana, University of Illinois Press, coll. « Working class in American history », 2016.

MILKMAN Ruth (dir.), *Women, Work, and Protest: a Century of US Women's Labor History*, London, Routledge, coll. « Routledge library editions : Women's history », 1985.

MILKMAN Ruth et LUCE Stephanie, « Labor Unions and the Great Recession », *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, n° 3, vol. 3, 2017, p. 145-165, [<https://doi.org/10.7758/rsf.2017.3.3.07>].

MILKMAN Ruth et VOSS Kim (dir.), *Rebuilding labor: organizing and organizers in the new union movement*, 1. publ., Ithaca, Cornell University Press, coll. « An ILR press book », 2004.

MILLER Michael G., « Public Money, Candidate Time, and Electoral Outcomes in State Legislative Elections », in Costas PANAGOPOULOS (dir.), *Public Financing in American Elections*, Philadelphia, Temple University Press, 2011, p. 205-224.

MINCHIN Timothy J., *Labor Under Fire: a History of the AFL-CIO since 1979*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 2017.

MOE Terry M., *Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools*, Washington D.C., Brookings Institution Press, 2011.

MONTGOMERY David, *Workers' Control in America: Studies in the History of Work, Technology, and Labor Struggles*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

MONTGOMERY, David, *The Fall of the House of Labor: The Workplace, the State, and American Labor Activism, 1865-1925*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

MOODY Kim, « Towards an International Social Movement Unionism », *New Left Review*, I/225, 1997, p. 52-72.

MOODY Kim, *An Injury to All: the Decline of American Unionism*, London, Verso, coll. « The Haymarket series », 1988.

MOORE William J. et NEWMAN Robert J., « The Effects of Right-to-Work Laws: A Review of the Literature », *ILR Review*, n° 4, vol. 38, 1985, p. 571-585, [<https://doi.org/10.1177/001979398503800404>].

MUCCHIELLI Laurent, « 12. Sociologie et histoire : le dialogue des sœurs ennemies », in MUCCHIELLI, *La découverte du social*, Paris, La Découverte, 1998, p. 415-452.

MURPHY Marjorie, *Blackboard Unions: the AFT and the NEA, 1900-1980*, Ithaca, Cornell University Press, 1990.

MURPHY, Marjorie, « Militancy In Many Forms: Teachers Strikes And Urban Insurrection, 1967-74 », in BRENNER Aaron, BRENNER Robert et WINSLOW Cal (dir.), *Rebel rank and file : labor militancy and revolt from below during the long 1970s*, New York, Verso, 2010.

MURRAY Robert K., *Red Scare: A Study in National Hysteria, 1919-1920*, New edition, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1955.

NAFAA Nora, « Déclin urbain et néolibéralisation de l'éducation, l'exemple de Pittsburgh aux États-Unis », *Belgeo*, n° 2-3, 2017, [<https://doi.org/10.4000/belgeo.19291>].

NAFAA Nora et DELAGE Aurélie, « Des édupreneurs malgré eux? Les porteurs de projet des écoles alternatives rurales en Occitanie. », Séminaire Capitalisme et Education, Paris, 2024.

NEHLS Christopher, « The American Legion and Striking Workers During the Interwar Period », in Nelson LICHTENSTEIN et Elizabeth Tandy SHERMER (dir.), *The Right and Labor in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 27-41.

NELSON Adams, « The Federal Role in American Education: A Historiographical Essay » in REESE William J. et RURY, John L. (éd.), *Rethinking the History of American Education*, 1st ed, New York, Palgrave Macmillan, 2008.

NICOLAS MARIOT ET NICOLAS BUTON, *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « CURAPP », 2009.

NOIRIEL Gérard, *Introduction à la socio-histoire*, La Découverte, coll. « Repères », 2008, [<https://doi.org/10.3917/dec.noiri.2008.01>].

NOLL, Jody Baxter, « Claiming Power: Race, Gender, and the Successes of the 1968 Statewide Florida Teachers' Strike », in CYNA Esther, MAHO Olivier et MELCHER Cody (dir.) *Race, Class, and the US South: American Politics and Society through the Lens of Michael Goldfield's Work*, Leiden, Brill 2025 [à paraître].

OFFERLÉ Michel et ROUSSO Henry, *La fabrique interdisciplinaire: histoire et science politique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Res publica », 2008.

OGLETREE Charles J., *All Deliberate Speed: Reflections on the First Half Century of Brown V. Board of Education*, New York, W. W. Norton & Company, 2004.

OKLAHOMA ADVISORY COMMITTEE, *School Desegregation in Tulsa, OK*, 1977.

PÉCHU Cécile, « 3. Laissez parler les objets ! De l'objet des mouvements sociaux aux mouvements sociaux comme objets », *L'atelier du politiste*, Paris, La Découverte, 2007, p. 59-78, [<https://doi.org/10.3917/dec.favre.2007.01.0059>].

PERKINSON Henry J., *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1965*, New York, Random House, 1968.

PERLMANN Joel et MARGO Robert A., *Women's Work? American Schoolteachers, 1650-1920*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.

PERRILLO Jonna, *Uncivil Rights: Teachers, Unions, and Race in the Battle for School Equity*, Chicago, University of Chicago Press, 2012.

PERRY Thelma D., *History of the American Teachers Association*, Washington D.C., National Education Association, 1975.

PERRY Thelma D. et HUGHES Julius H., « Educational Desegregation in Oklahoma », *The Journal of Negro Education*, n° 3, vol. 25, 1956, p. 307-314, [<https://doi.org/10.2307/2293440>].

PETITJEAN Clément, « D'où viennent (et où vont) les alderpersons ? Trajectoires et voies d'accès au conseil municipal de Chicago », *Politique américaine*, n° 1, vol. 40, 2023, p. 19-50, [<https://doi.org/10.3917/polam.040.0019>].

PHELPS Christopher, « Why Did Teachers Organize? Feminism and Socialism in the Making of New York City Teacher Unionism », *Modern American History*, n° 2, vol. 4, 2021, p. 131-158, [<https://doi.org/10.1017/mah.2021.11>].

PHILLIPS-FEIN Kim, *Invisible Hands: the Businessmen's Crusade Against the New Deal*, New York, W.W. Norton, 2010.

PODAIR Jerald E., *The Strike that Changed New York: Blacks, Whites, and the Ocean Hill-Brownsville Crisis*, New Haven, Yale University Press, 2002.

PURNELL Brian, « Introduction: Histories of Racism and Resistance, Seen and Unseen: How and Why to Think about the Jim Crow North », *The Strange Careers of the Jim Crow North: Segregation and Struggle Outside of the South*, NYU Press, 2019, p. 1-42.

RAJA La et J Raymond, *Small Change: Money, Political Parties, and Campaign Finance Reform*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 2008, [<https://doi.org/10.3998/mpub.293864>].

REED Adolph L., *Stirrings in the Jug: Black Politics in the Post-Segregation Era*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1999.

REESE William J., *Power and the Promise of School Reform: Grassroots Movements During the Progressive Era*, New York, Teachers College Press, coll. « Reflective history series », 2002.

RICHARDSON STRONG Evelyn, *Historical Development of the Oklahoma Association of Negro Teachers: A Study in Social Change, 1893-1958*, thèse de doctorat, University of Oklahoma, 1961.

RIVOAL Haude, « Virilité ou masculinité ? L'usage des concepts et leur portée théorique dans les analyses scientifiques des mondes masculins », *Travailler*, n° 2, vol. 38, 2017, p. 141-159.

RODGERS Daniel T., « In Search of Progressivism », *Reviews in American History*, n° 4, vol. 10, 1982, p. 113, [<https://doi.org/10.2307/2701822>].

RODRIGUEZ Jenny K., HOLVINO Evangelina, FLETCHER Joyce K. et NKOMO Stella M., « The Theory and Praxis of Intersectionality in Work and Organisations: Where Do We Go From Here? », *Gender, Work & Organization*, n° 3, vol. 23, 2016, p. 201-222, [<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/gwao.12131>].

ROSENTHAL Alan, « The Strength of Teacher Organizations: Factors Influencing Membership in Two Large Cities », *Sociology of Education*, n° 4, vol. 39, 1966, p. 359-380, [<https://doi.org/10.2307/2111919>].

ROUXEL Pierre, « La grève, l'expertise et le dialogue : l'action syndicale face aux mutations du pouvoir patronal », *Sociologie du travail*, n° 2, vol. 63, 2021, [<https://doi.org/10.4000/sdt.39115>].

RURY John L., « Race, Space, and the Politics of Chicago's Public Schools: Benjamin Willis and the Tragedy of Urban Education », *History of Education Quarterly*, n° 2, vol. 39, 1999, p. 117-142, [<https://doi.org/10.2307/370035>].

RURY John L., *Education and women's work: female schooling and the division of labor in urban America, 1870-1930*, Albany, State University of New York Press, coll. « SUNY series on women and work », 1991.

RYAN James E., *Five Miles Away, a World Apart: One City, Two Schools, and the Story of Educational Opportunity In Modern America*, Oxford, Oxford University Press, 2011.

SACKLEY Arthur, « Changes in Teachers' Salaries, 1963 to 1965 », *Monthly Labor Review*, n° 12, vol. 88, 1965, p. 1460-1464.

SCHIFF Albert, « Teachers' Strikes in the United States », *The Phi Delta Kappan*, n° 4, vol. 34, 1953, p. 133-135.

SCHRECKER Ellen, *Many Are the Crimes: McCarthyism in America*, Princeton, Princeton University Press, 1998.

SCHULTZ Michael John, *The National Education Association and the Black teacher: the integration of a professional organization*, Coral Gables, University of Miami Press, 1970.

SCULL ET AL., « How Strong are U.S teacher unions ? A state by state Analysis », *Thomas Fordham Institute*, 2012.

SÉBASTIEN-AKIRA Alix, *L'éducation progressiste aux États-Unis: histoire, philosophie et pratiques, 1876-1919*, Presses Universitaires de Grenoble, coll. « Enseignement et réformes », 2017.

SELDEN David, *The Teacher Rebellion*, Washington, D.C, Howard University Press, 1985.

SELDEN David, « Teachers, Unions, and Society: Why the AFT Maintains Its AFL-CIO Affiliation », *The Phi Delta Kappan*, n° 6, vol. 47, 1966, p. 298-300.

SHELTON Jon, *Teacher Strike! Public Education and the Making of a New American Political Order*, Second edition., Urbana, University of Illinois Press, coll. « Working class in American history », 2017.

SHERMER Elizabeth Tandy, « “Is Freedom of the Individual Un-American”: Right-to-Work Campaigns and Anti-Union Conservatism, 1943-1958 », in Elizabeth Tandy SHERMER et Nelson LICHTENSTEIN (dir.), *The Right and Labor in America*, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics, Ideology, and Imagination », 2012, p. 114-136.

SITKOFF Harvard, *A New Deal for Blacks: the Emergence of Civil Rights as a National Issue: the Depression Decade*, Thirtieth anniversary ed., New York, Oxford University Press, 2009.

SKAIFE Robert A., « The Sound and the Fury », *The Phi Delta Kappan*, n° 9, vol. 34, 1953, p. 357-362.

SKOCPOL Theda, « An “Uppity Generation” and the Revitalization of Macroscopic Sociology: Reflections at Mid-Career by a Woman from the Sixties », *Theory and Society*, n° 5, vol. 17, 1988, p. 627-643.

SKOCPOL Theda, « Social History and Historical Sociology: Contrasts and Complementarities », *Social Science History*, n° 1, vol. 11, 1987, p. 17, [<https://doi.org/10.2307/1171044>].

SKOCPOL Theda, *Vision and Method in Historical Sociology*, 1st ed., West Nyack, Cambridge University Press, 1984.

SKOCPOL Theda, FINEGOLD Kenneth et GOLDFIELD Michael, « Explaining New Deal Labor Policy », *American Political Science Review*, n° 4, vol. 84, 1990, p. 1297-1315, [<https://doi.org/10.2307/1963265>].

SMITH Jason Scott, *Building New Deal Liberalism: The Political Economy of Public Works, 1933-1956*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

SMITH Joan K., « Progressive School Administration Ella Flagg Young and the Chicago Schools, 1905-1915 », *Journal of the Illinois State Historical Society (1908-1984)*, n° 1, vol. 73, 1980, p. 27-44.

SOMBART Werner, *Why Is There No Socialism in the United States?*, New York, Palgrave Macmillan, 1976.

SORBER Nathan M., *Land-Grant Colleges and Popular Revolt: The Origins of the Morrill Act and the Reform of Higher Education*, Ithaca, Cornell University Press, 2018, [<https://doi.org/10.7591/9781501709739>].

SPALDING Elizabeth, *The First Cold Warrior: Harry Truman, Containment, and the Remaking of Liberal Internationalism*, Lexington, University Press of Kentucky, 2006.

SPIEGELMAN Maura, « Characteristics of Public and Private Elementary and Secondary School Teachers in the United States: Results From the 2017–18 National Teacher and Principal Survey », 2020.

STEFANI Anne, « Race, Gender, and Power : Black Women, White Women, and Racial Segregation in the Southern United States (1920-1970) », *Anglophonia Caliban/Sigma. French Journal of English Studies*, n° 27, 2010, p. 129-141, [<https://doi.org/10.4000/caliban.2089>].

STEFANI Anne, « Le Sud et la nation américaine au vingtième siècle : espace(s), identité(s), définitions », *Anglophonia Caliban/Sigma. French Journal of English Studies*, n° 19, 2006, p. 117-130, [<https://doi.org/10.4000/caliban.2413>].

STEFFES Tracy Lynn, *School, Society, & State: A New Education To Govern Modern America, 1890-1940*, Chicago, University of Chicago Press, 2017.

STEPHENS David, « President Carter, the Congress, and NEA: Creating the Department of Education », *Political Science Quarterly*, n° 4, vol. 98, 1983, p. 641-663, [<https://doi.org/10.2307/2149722>].

STINCHCOMBE Arthur L., *Theoretical Methods in Social History*, New York, Academic Press, coll. « Studies in social discontinuity », 1978.

STORRS Landon R. Y., *The Second Red Scare and the Unmaking of the New Deal Left*, Princeton, Princeton University Press, 2013.

STORY Harold W., « Collective Bargaining with Teachers under Wisconsin Law », *Theory Into Practice*, n° 2, vol. 4, 1965, p. 61-65.

STROBER Myra H. et LANFORD Audri Gordon, « The Feminization of Public School Teaching: Cross-Sectional Analysis, 1850-1880 », *Signs*, n° 2, vol. 11, 1986, p. 212-235.

STROBER Myra H. et TYACK David, « Why Do Women Teach and Men Manage? A Report on Research on Schools », *Signs*, n° 3, vol. 5, 1980, p. 494-503.

SUGRUE Thomas J., *The Origins of the Urban Crisis: Race and Inequality in Postwar Detroit*, First Princeton Classics edition., New Jersey, Princeton University Press, coll. « Princeton studies in American politics historical, international, and comparative perspectives », 2014.

SUGRUE Thomas J., « All Politics is Local: the Persistence of Localism in Twentieth-Century America » in JACOBS Meg, NOVAK William, ZELIZER Julian Emmanuel (dir.) *The Democratic Experiment: New Directions in American Political History*, Princeton, Princeton University Press., 2003, p. 301-326.

TAYLOR Clarence, *Reds at the Blackboard: Communism, Civil Rights, and the New York City Teachers Union*, New York, Columbia University Press, 2013.

THOMPSON, Charles Henry, « Editorial Comment: Why a Journal of Negro Education? », *The Journal of Negro Education*, n° 1, vol. 1, 1932, p. 1-4.

THOMPSON Charles Henry, « Editorial Comment: The Harrison-Black-Fletcher Bill Makes Its Debut », *The Journal of Negro Education*, n° 2, vol. 6, 1937, p. 129-133.

THOMPSON Charles Henry., « Editorial Comment: Federal Aid to Education and Negro Separate Public Schools », *The Journal of Negro Education*, n° 4, vol. 18, 1949, p. 445-451.

THOMPSON Edward P., *The Making of the English Working Class*, 1. Vintage ed., New York, Vintage Books, coll. « Vintage books History », 1966.

THOMPSON J. Phillip (dir.), *Double Trouble: Black Mayors, Black Communities, and the Call for a Deep Democracy*, New York, Oxford University Press, coll. « Transgressing boundaries », 2006.

THOMPSON Owen, « School Desegregation and Black Teacher Employment », *The Review of Economics and Statistics*, n° 5, vol. 104, 2022, p. 962-980, [https://doi.org/10.1162/rest_a_00984].

THOMSEN Danielle M. et KING Aaron S., « Women's Representation and the Gendered Pipeline to Power », *American Political Science Review*, n° 4, vol. 114, 2020, p. 989-1000, [<https://doi.org/10.1017/S0003055420000404>].

THORP Willard L., *Statistical Abstract of the United States*, Washington D.C., US Department of Commerce, Bureau of Foreign and Domestic Commerce, 1933.

TILLY Charles, *Regimes and Repertoires*, Chicago, University of Chicago Press, 2010.

TILLY Charles, *Contentious Performances*, Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Cambridge studies in contentious politics », 2008, [<https://doi.org/10.1017/CBO9780511804366>].

TILLY Charles, *Popular Contention in Great Britain, 1758-1834*, Cambridge, Harvard University Press, 1995.

TILLY Charles et WOOD Lesley J., *Social Movements, 1768-2008*, London, Routledge, 2020.

TODD-BRELAND Elizabeth, *A Political Education: Black Politics and Education Reform in Chicago since The 1960s*, Chapell Hill, University of North Carolina Press, coll. « UNC Press Books », 2018.

TRANCHANT Lucas, « L'intérêt de masse comme vecteur de disqualification professionnelle. Le cas des emplois ouvriers de la logistique », *Travail et emploi*, n° 3, vol. 155156, 2018, p. 115-140, [<https://doi.org/10.4000/travailemploi.8667>].

TROTTER Joe William (dir.), *The Great Migration in Historical Perspective: New Dimensions of Race, Class, and Gender*, Bloomington, Indiana University Press, coll. « Blacks in the diaspora », 1991.

TUTTLE William M., *Race Riot: Chicago in the Red Summer of 1919*, Urbana, University of Illinois Press, 1970.

TYACK David B., *The One Best System: a History of American Urban Education*, 15. print., Cambridge, Harvard University Press, 2000.

TYACK David B., LOWE Robert et HANSOT Elisabeth, *Public Schools in Hard Times: The Great Depression and Recent Years*, Cambridge, Harvard University Press, 1984.

TYACK David et HANSOT Elisabeth, *Managers of Virtue: Public School Leadership in America, 1820-1980*, [9th print]., New York, BasicBooks, 1994.

UETRICH Micah, *Strike for America: Chicago Teachers Against Austerity*, Brooklyn, Verso Books, 2014.

URBAN Wayne J., « Courting the Woman Teacher: The National Education Association, 1917-1970 », *History of Education Quarterly*, n° 2, vol. 41, 2001, p. 139-166.

URBAN Wayne J., *Gender, race, and the National Education Association: Professionalism and its Limitations*, New York, RoutledgeFalmer, 2000.

URBAN Wayne J., « New Directions in The Historical Study of Teacher Unionism », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, , 1990, p. 1-15, [<https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v2i1.1029>].

URBAN Wayne J., *Why Teachers Organized*, Detroit, Wayne State University Press, 1982.

URBAN Wayne J., WAGONER Jennings L. et GAITHER Milton, *American Education: a History*, Sixth edition., New York, Routledge, 2019.

US DEPARTMENT OF EDUCATION, *Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000*, National Center for Education Statistics.

US DEPARTMENT OF EDUCATION, *National Teacher and Principal Survey (NTPS)*, « *Public School Data File*, » 2015-2016, National Center for Education Statistics.

VALELLY Richard M., *The Two Reconstructions: The Struggle for Black Enfranchisement*, Chicago, University of Chicago Press, 2009.

VERRIER Benoît, MÉON Jean-Matthieu et HAMMAN Philippe, *Discours savants, discours militants: mélange des genres*, Paris Budapest Torino, l'Harmattan, coll. « Logiques politiques », 2002.

VINEL Jean-Christian, *The employee: a political history*, 1st ed., Philadelphia, University of Pennsylvania Press, coll. « Politics and culture in modern America », 2013.

VOSS Kim et SHERMAN Rachel, « Breaking the Iron Law of Oligarchy: Union Revitalization in the American Labor Movement », *American Journal of Sociology*, n° 2, vol. 106, 2000, p. 303-349, [<https://doi.org/10.1086/316963>].

WAKSTEIN Allen M., « The Origins of the Open-Shop Movement, 1919–1920 », *Journal of American History*, n° 3, vol. 51, 1964, p. 460-475, [<https://doi.org/10.2307/1894896>].

WALKER Vanessa Siddle, « Tolerated Tokenism, or the Injustice in Justice: Black Teacher Associations and Their Forgotten Struggle for Educational Justice, 1921–1954 », *Equity & Excellence in Education*, n° 1, vol. 46, 2013, p. 64-80, [<https://doi.org/10.1080/10665684.2012.751756>].

WARE STARK Lauren, *“We’re Trying to Create a Different World”: Educator Organizing in Social Justice Caucuses*, thèse de doctorat, University of Virginia, 2019.

WARREN Donald (dir.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work*, 1. print., New York, Macmillan [u.a.], coll. « A publication of the American Educational Research Association », 1989.

WARREN Donald R., *To Enforce Education: a History of the Founding Years of the United States Office of Education*, Detroit, Wayne State University Press, 1974.

WEBBER Thomas L., *Deep Like the Rivers: Education in the Slave Quarter Community 1831 - 1865*, New York, Norton & Comp, 1978.

HANRAHAN, NANCY WEISS, ET SARAH AMSLER. « “Who Else is Going to Do it if We Don’t?” Gender, Education and the Crisis of Care in the 2018 West Virginia Teachers’ Strike ». *Gender, Work & Organization*, vol 29, n°1, 2022, 151-66. [<https://doi.org/10.1111/gwao.12739>].

WHITAKER L. Paige, *The Use of Labor Union Dues For Political Purposes: A Legal Analysis*, Congressional Research Service, 1997.

WILLARD S. ELSBREE, *The American Teacher Evolution Of A Profession In A Democracy*, Woodstock, American Book Company, 1939.

WINDHAM Lane, *Knocking on Labor’s Door: Union Organizing in the 1970s and the Roots of a New Economic Divide*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, coll. « Justice, Power, and Politics », 2017.

WINLING LaDale C. et MICHNEY Todd M., « The Roots of Redlining: Academic, Governmental, and Professional Networks in the Making of the New Deal Lending Regime », *Journal of American History*, n° 1, vol. 108, 2021, p. 42-69, [<https://doi.org/10.1093/jahist/jaab066>].

WRIGHT Erik Olin, *Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis*, Reprinted., Cambridge, Cambridge University Press, coll. « Studies in Marxism and social theory », 2000.

WRIGLEY Julia, *Class Politics and Public Schools: Chicago, 1900-1950*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1982.

YON Karel, « Des syndicalistes aux « professionnels des relations professionnelles » ? : Les premiers temps de l’école de relations industrielles de Cornell », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3, vol. 248, 2023, p. 62-85, [<https://doi.org/10.3917/arss.248.0062>].

ZIEGER, Robert H., *The CIO, 1935 - 1955*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1995.

Index des illustrations et des graphiques

Figure 1 – Graphique représentant le taux de féminisation de la profession enseignante entre 1850 et 1950.....	80
Figure 2 – “Kindergarten children in Horace Mann School working on doll houses. See Bliss report”. Location: Tulsa, Oklahoma / Lewis W. Hine. 1917. Source: Library of Congress	98
Figure 3 – “A Chicago Teachers’ Union (CTU) demonstration against Chicago banks during the Great Depression, Chicago, Illinois”. Source : Chicago Historical Society	116
Figure 4 - Photographie : Sixth Grade children, Muskogee, Oklahoma, photograph by Lewis Wickes Hine, March, 1917. Source : National Archives Catalog.	121
Figure 5 – Carte de la HOLC pour Chicago	140
Figure 6 – Carte de la HOLC pour Oklahoma-City	141
Figure 7 – Évolution des effectifs de la NEA et de l’AFT (1955-1980).....	175
Figure 8 – Estimation du nombre de grèves enseignantes entre 1940 et 1980.....	176
Figure 9 – Estimation du nombre de grévistes enseignants entre 1940 et 1980.....	177
Figure 10 – Composition de la Simon Task Force selon la profession.....	221
Figure 11 –Tableau récapitulatif des contextes syndicaux de la comparaison en 2018. .	277
Figure 12- Audition de CAPE par le Labor Subcommittee, 1973. Source: Wayne State Reuther Archives.....	313
Figure 13 – Comparaison des contributions des PAC de l’AFT et de la NEA à des candidats démocrates	352
Figure 14 – Contributions des PAC des organisations enseignantes de l'Oklahoma (2000-2022) selon le Parti.....	353
Figure 15 - Contributions de la PAC de CTU aux élections municipales (2011-2019) ..	355

Index des encadrés

N°	Titre	Page(s)
1	Une organisation des travailleur·euses en débat	89
2	Le paradoxe du New Deal : l'exclusion des employé·es du public du Wagner Act	123
3	Le <i>redlining</i> et ses conséquences sur l'école	139
4	Une histoire tumultueuse du droit de grève	144
5	Un modèle de relation professionnelle basé sur la négociation collective et le monopole syndical	168
6	Les <i>agency fees</i> : nerf de la guerre antisyndicale ?	231
7	Cas n°1 – Le débrayage de 2018 dans l'Oklahoma	273
8	Cas n°2 – La grève de Chicago de 2012	274
9	Enquêter sur UCORE	275
10	Les <i>political machines</i> et l'exemple de Chicago	299