

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

ANDRÉ D. ROBERT

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

Université Louis Lumière Lyon 2

86 rue Pasteur

69366 Lyon cedex 07

JEFFREY TYSENS

Vrije Universiteit Brussel

Département d'histoire

Pleinlaan 2

B- 1050 Brussel

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

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

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

Causes lointaines et proches, conjonctures

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

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

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

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

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

Déroulement, formes d'action, rayonnement et difficultés

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

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

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

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

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

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

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

Apogée et difficultés des mouvements

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion : essai d'interprétation

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

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

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

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

Références bibliographiques

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