

# MESSAGES

Bulletin du **S**yndicat des **A**grégés de l'**E**nseignement **S**upérieur

Adresse postale : BP 101 13262 Marseille CEDEX 07

Tel & fax : 04 91 55 59 55 / 04 42 29 36 71

Mél : [sages@le-sages.org](mailto:sages@le-sages.org)

Internet : <http://www.le-sages.org>

Numéro 18

Mai 2000

## I Editorial

**J**ack Lang a été nommé à la tête du ministère de l'Education nationale en remplacement de Claude Allègre, dont nous pensions, à tort, qu'il serait indéfiniment protégé par son ami Lionel Jospin.

Fin politicien, notre nouveau ministre, dit-on, saura faire la paix avec les enseignants (et gagner leurs suffrages lors des prochaines élections).

Mais Jack Lang a-t-il un projet pour l'école ? Quid des réformes entreprises par son prédécesseur ? Les consultations entamées avec les syndicats peu de temps après sa nomination, les articles de presse, et le maintien de certains conseillers de Claude Allègre au cabinet ne sont pas vraiment de nature à nous rassurer sur les intentions du ministre.

Le Monde de l'Education du mois de mai (n°281) consacre plusieurs pages aux « dossiers explosifs », ceux qui touchent à la réforme de l'école, que plusieurs syndicats et associations de parents d'élèves appellent de leurs vœux en exhortant le ministre à les poursuivre. C'est ainsi que Jack Lang entendrait ne pas remettre en cause les TPE<sup>1</sup> et l'aide individualisée, pas plus que l'ECJS<sup>2</sup>. La réforme des IUFM ne serait pas davantage contestée, comme semble l'indiquer la nomination de Bernard Alluin, l'un de ses principaux artisans, comme conseiller technique du nouveau ministre.

Il est encore trop tôt pour se prononcer sur l'action d'un ministre

### Dans ce numéro

2

Le mot du Président

6

Audience à la D.P.E.

13

Audience au Cabinet du ministre

24

Réforme de l'enseignement des langues dans le supérieur

27

Rapports Pair et Monteil

30

Lettre au Point

33

L'Education nationale est-elle un service public ?

34

Une nouvelle association : AVEC

\*

Proposition pour une meilleure utilisation des compétences des professeurs (feuillet séparé)

<sup>1</sup> Travaux personnels encadrés

<sup>2</sup> Education civique, juridique et sociale

auquel le sens politique impose la discrétion et un discours consensuel à l'approche des échéances électorales. Mais les premiers éléments dont nous disposons nous invitent à la prudence et à la plus grande vigilance. Car si le ministre a changé, les acteurs du système éducatif, eux, sont toujours là, hostiles ou favorables à la politique conduite par Claude Allègre. C'est donc dans un contexte véritablement explosif que Jack Lang prend les commandes du ministère de l'éducation nationale.

Le SAGES n'est pas a priori opposé à l'idée de réformer notre système éducatif, comme l'attestent les diverses propositions qu'il a déjà formulées et présentées au ministère. Si ces propositions concernent essentiellement les professeurs agrégés, elles participent également d'une réflexion générale sur l'école. La dernière en date, livrée avec ce numéro, en est une preuve manifeste.

Thierry KAKOURIDIS  
Secrétaire Général

## I Le mot du président

### Un rideau de fer entre le second degré et le supérieur ?

**L**es textes actuellement en vigueur établissent déjà de fortes disparités en ce qui concernent les garanties statutaires et les possibilités offertes aux différentes catégories d'enseignants, mais ces différences étaient restées bien virtuelles. Or voilà que la pratique administrative leur donne une nouvelle vigueur, tant en ce qui concerne l'exercice du magistère des enseignants qu'en ce qui concerne leur liberté d'expression ou, pour mieux dire, l'exercice *extériorisé* de leur sens critique. Va-t-on, au sein du corps des agrégés, vers l'érection d'un véritable rideau de fer entre

ceux qui auront eu la possibilité d'être affectés dans le supérieur et ceux qui seront restés "coincés" dans le second degré ?

### 1) Quels sont les enseignants juridiquement indépendants ?

En premier lieu, on trouve les *professeurs d'université*, dont l'indépendance est même un Principe Fondamental Reconnu par les Lois de la République, *i.e.* un principe dégagé par le Conseil Constitutionnel, qui s'est fondé sur la possibilité de cumul de l'emploi (et du traitement) de professeur d'université avec la qualité (et le traitement) de parlementaire (député ou sénateur). La valeur constitutionnelle de ce principe met donc cette indépendance à l'abri des lois, ce qui constitue l'affirmation et la protection la plus forte de l'indépendance des professeurs d'université. Ajoutons que les professeurs de droit sont les seuls à pouvoir ouvertement critiquer une décision de justice sans encourir de sanction judiciaire.

En second lieu, on trouve les autres enseignants de l'université, *titulaires* ou *vacataires*, dont l'indépendance se trouve affirmée dans la loi de 1984 (84-52 du 2 janvier 1984) sur l'enseignement supérieur, l'article 57 disposant que :

*Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes de tolérance et d'objectivité.*

Il ne s'agit ici que d'une protection législative, dans un sens plus restrictif qu'en ce qui concerne les seuls professeurs d'université. Ajoutons que les *maîtres de conférence* et les *assistants* sont inamovibles, ce que ne sont pas les *PRAG* (ni les *PRCE*, bien entendu) ; il faudrait tout de même que l'emploi du *PRAG* soit supprimé pour qu'il change d'affectation contre sa

volonté, la procédure de suppression de poste étant assez contraignante.

Ensuite, pour nous limiter ici à l'enseignement public, on trouve les enseignants exerçant dans le *second degré* et le *primaire*, ne bénéficiant légalement d'aucune libéralité particulière, c'est-à-dire soumis au régime commun des fonctionnaires, en particulier au devoir de réserve et à celui de discrétion.

Enfin, si l'on veut être complet, il faut évoquer le cas des *représentants syndicaux*, qui jouissent d'une protection et d'une liberté d'expression très élargies, y compris dans le second degré, et qui peuvent ainsi servir de porte-voix aux critiques et libres analyses de leurs collègues.

## 2) L'organisation de l'administration dans le supérieur et dans le secondaire.

Dans l'enseignement supérieur, les directeurs (d'IUT, d'écoles d'ingénieurs, d'instituts,...) sont des universitaires élus par leurs pairs (exemple : président d'université) ou nommés par le ministre sur proposition d'un conseil (exemple : directeur d'école d'ingénieurs). En un mot, les plus hautes autorités exécutives et administratives sont des enseignants exerçant un mandat, les personnels purement administratifs travaillant sous leur autorité, suivant leurs directives, et n'ayant à l'égard de l'ensemble des enseignants qu'une autorité très limitée (ne pas se garer ici, laisser la porte du bureau ouverte pour laisser travailler les peintres,...). Ajoutons qu'à la différence des PRAG et des PRCE, les enseignants-chercheurs ne sont pas l'objet d'une notation, mais d'une promotion par les seuls pairs. Et qu'en ce qui concerne les PRAG, cette notation, pour contestable et illégitime qu'elle soit (nous avons déjà abordé cette question à de multiples reprises) est toujours donnée par un universitaire, même s'il la délivre à titre administratif.

Dans l'enseignement secondaire, le recrutement des proviseurs privilégie l'aspect administratif ; les proviseurs sont avant tout des gestionnaires, et leur nomination résulte de considérations purement administratives. Ces administratifs (s'ils ont été professeurs, ils ne le

sont plus, et ne le seront plus, ce qui se traduit d'ailleurs par un changement de corps, à la différence des professeurs d'université chefs d'établissement, qui restent dans leur corps d'origine) notent les professeurs en tant qu'administratifs et sur le plan administratif. Par ailleurs, les différents rapports commandés par les récents ministres (Fauroux, entre autres) sur l'organisation du second degré et les modalités de recrutement aboutissent tous à la conclusion qu'il faut leur donner beaucoup plus de pouvoir en ce qui concerne le recrutement (et le licenciement !) des professeurs et l'organisation de leur travail, le proviseur devant devenir le manager de l'équipe pédagogique dont le professeur ne serait plus qu'un employé malléable et révocable. Dans ce sens, la régionalisation souvent réclamée n'est que la première étape devant conduire à la toute puissance du chef d'établissement. Cette montée en puissance des administratifs, des managers, se traduit même dans le recrutement des inspecteurs généraux (pour les inspecteurs pédagogiques régionaux, il y a longtemps que ça a commencé !). En témoignent les nominations uniquement politiques de MM. Geismar (ancien compagnon politique et syndical de la majorité en place) et Deschamps (ancien secrétaire général de la FSU) à des postes d'inspecteurs généraux (de quoi ? Peu importe !). Ainsi, même les inspecteurs généraux, sauf exceptions de plus en plus rares (et en baisse), ne sont plus des pairs brillants ayant de ce fait une légitimité disciplinaire ; cette dernière a laissé place à une *légitimité* purement administrative qui, si elle n'exclut pas *a priori* la compétence universitaire et disciplinaire, s'en méfie ou s'en désintéresse au point de ne pas l'inclure parmi ses préoccupations. Ajoutons que le peu de résistance manifestée par certains inspecteurs généraux, c'est encore trop pour l'administration, qui entend réduire définitivement au silence ceux qui sont passés au travers du filtre idéologique ou qui ont été nommés à une époque révolue et condamnée à l'oubli officiel.

## 2) De la presqu'île à l'île.

Comme on vient de le voir, la liberté d'expression et la compétence disciplinaire sont

très étroitement encadrées dans le second degré. Ajoutons-y le passage par l'IUFM, la subordination de la titularisation de l'agrégé à l'obtention de la "partie pratique" du concours. Restait une certaine tradition de libre expression, défendue voire encouragée par les syndicats. Mais ce sentier étroit qui reliait le second degré au monde universitaire, tant par sa substance que par l'exercice quotidien du métier et de la liberté d'expression, battu de plus en plus par les embruns de la caporalisation par l'administration et les pseudo-pédagogues ignorants des sciences de l'éducation, risque d'être bientôt submergé. Et nos collègues dans le second degré de se retrouver enfermés dans une structure contraignante et dans une interdiction d'exercer en toute indépendance leur magistère, privés de toute liberté d'expression au grand jour, condamnés à se taire ou à n'espérer faire entendre leur voix que par la bonne volonté de leurs porte-parole.

Mais justement, et les syndicats, direz-vous, qu'ont-ils fait, que font-ils ?

Les plus gros ont d'abord inspiré les réformes qui nous accablent. Ils ont ensuite cherché à exclure de la liberté de parole et d'expression les syndicats petits ou naissants en demandant et en obtenant les dispositions scélérates de la Loi Perben. Il faut ainsi savoir que seuls les syndicats reconnus comme représentatifs peuvent appeler à la grève dans la Fonction publique. Ainsi, ces syndicats revendiquent un monopole d'expression au nom des personnels qu'ils syndiquent, en se réservant le droit de détourner les préoccupations de leurs adhérents. Dans les media, les commentaires qui ont suivi la grève du 16 mars illustrent trop bien cette situation, puisqu'il n'était pas ou peu question des griefs des enseignants contre les dispositions dangereuses, abêtissantes et liberticides des réformes en cours.

Aujourd'hui, au niveau national, à côté du SAGES, seuls quelques associations et quelques individus courageux se battent pour le maintien d'une certaine qualité de formation. C'est encore trop aux yeux de l'administration et des enseignants qui rêvent d'être les gourous pédagogiques de leurs collègues, puisque les gros syndicats, sous peine d'apparaître pour ce qu'ils

sont au grand jour, sont parfois contraints de reprendre à leur compte certaines revendications étrangères à leurs véritables préoccupations, avant de les détourner à nouveau.

En conséquence, l'administration commence à multiplier les mesures d'intimidation à l'égard des individus les plus lucides et les plus actifs pour analyser et critiquer les réformes en cours. Pour ceux-ci, il va bientôt devenir indispensable de passer par l'intermédiaire d'un syndicat, non seulement pour défendre leurs intérêts individuels, mais même pour pouvoir simplement obtenir l'expression libre de leurs critiques ou de leurs analyses.

3) Le SAGES, un pont entre le secondaire et le supérieur, et l'ultime organe syndical ne cherchant pas à étouffer ou à dévoyer les analyses des professeurs agrégés affectés dans le second degré.

Que nos collègues agrégés de l'université en poste dans le second degré continuent à négliger de faire valoir la nature universitaire de leur titre, de leurs qualifications et des préoccupations de leur enseignement, qu'ils laissent d'autres la nier, et il ne faudra pas longtemps avant que des agrégés de l'université deviennent véritablement des agrégés du second degré, voire des agrégés au second degré (comme les seuls allusions qu'ils auront le droit de formuler). C'est pourquoi le lien avec l'université est capital, car seul garant de l'indépendance et de la liberté pédagogique indispensables, nécessité que nous rappelons dans notre dernière proposition sur une meilleure utilisation des compétences.

Ce lien avec l'université pour les professeurs agrégés exerçant dans le second degré, seul parmi l'ensemble des syndicats d'enseignants, le SAGES l'invoque et le défend. En effet, quand les autres syndicats demandent plus d'université pour les agrégés, c'est plus de tutelle universitaire, de subordination prolongée, aveugle et obéissante aux apprentis sorciers de la pédagogie et des théories ronflantes. Alors que le SAGES envisage le caractère universitaire non comme une obligation administrative comparable au paiement

d'un droit de timbre, mais comme condition de compétence, de sens critique et d'émancipation. Ce point de vue s'exprime non seulement dans notre proposition de création de postes *Sec-Sup*, c'est-à-dire dans la possibilité d'exercer à l'université en universitaire, mais également dans celle d'exercer en tant qu'universitaire dans le second degré. Comme nous le disons dans notre dernière proposition : "[les professeurs agrégés] sont par ailleurs chargés de développer l'autonomie et le sens critique des lycéens et de faire œuvre de conception en matière d'enseignement. C'est pourquoi on ne saurait les placer dans une situation de dépendance. La liberté de pensée ne saurait être enseignée par des personnels caporalisés ou bâillonnés, et cette exigence se trouve renforcée maintenant que certaines questions sont abordées de façon très contemporaine (histoire récente, ECJS, problèmes économiques, éthiques et écologiques...). Dans la formation du citoyen éclairé il est indispensable d'éviter les dérives que des directives gouvernementales, éventuellement contradictoires et partisans, changeantes au gré des aléas de la vie politique, ne manqueraient pas de provoquer." Ajoutons les tentatives passées, présentes et à venir de ceux qui veulent faire cesser de jouer à l'école le rôle que lui assigne notre constitution. C'est pourquoi il importe que les professeurs chargés de défendre et de mettre en œuvre cette conception de l'école aient pleinement conscience de leur rôle, bien au-delà des directives et instructions hiérarchiques. Ils doivent pouvoir informer et alerter les organes souverains. Et comme les membres de notre représentation nationale sont aujourd'hui accaparés par des préoccupations plus urgentes (en particulier les situations de détresse qui se multiplient) ou plus porteuses (le développement économique), ils ont tendance à déléguer aveuglément ces questions "mineures" au ministre de l'éducation nationale et à ses conseillers voire, pour certains d'entre eux, à les subordonner à une conception économique.

L'entrevue que j'ai eue il y a un peu plus d'un an avec deux députés socialistes censément spécialistes des questions d'enseignement m'avait déjà ahuri. Non seulement ces personnes faisaient montre d'une grande méconnaissance des

questions abordées (par moi ou par eux), mais surtout, ils n'étaient pas là pour s'informer et pour débattre, mais pour me convaincre que le ministre s'occupait de nos intérêts avec intelligence et bienveillance. Au demeurant, ils ne connaissaient pas davantage la substance des réformes que Claude Allègre voulait mettre en place. J'eus beau changer d'angle d'attaque, de sujet, rien n'y faisait. Sur les concours d'entrée aux grandes écoles ? "Oui, vous avez raison, ce qui est important, c'est l'égalité des chances, c'est pourquoi il faudrait que les épreuves soient moins difficiles (NDLR : moins exigeantes), comme ça tout le monde pourrait y réussir". On comprendra peut-être pourquoi je n'avais pas voulu relater en son temps le contenu de cette entrevue surréaliste. Au reste, les nombreuses entrevues obtenues par les membres de différentes associations avec leurs députés et dont les comptes-rendus ont été publiés sur Internet étaient de la même teneur.

Tout ceci explique pourquoi le gouvernement n'a rien vu venir avec Claude Allègre. Sa nomination d'abord, qui était la promesse d'une agression contre les CPGE et les grandes écoles. Son maintien, son encouragement même (encore plus fort et plus bruyant de la part de ses adversaires politiques), ensuite.

Certes, un député ne peut pas tout connaître ni tout défendre ; l'importance et l'urgence de certains dossiers, la préoccupation d'être réélu, incitent à se désintéresser des questions d'enseignement, à les déléguer. Comme pour une juridiction, l'ordre du jour de l'Assemblée Nationale a tendance à s'engorger, et le jugement collégial réfléchi et argumenté a tendance à faire place à la procédure expéditive, allégée, ne respectant pas suffisamment le principe du contradictoire, plus généralement le respect des principes, et laissée à l'appréciation d'une seule personne. Mais l'école n'est pas une "petite affaire" à régler à la va-vite entre deux portes, et il n'y a guère d'appel possible (cf. le problème du décret scélérat sur les heures supplémentaires), encore moins de rétroactivité possible lorsque les funestes effets se matérialisent.

Ces dernières années, il est sorti beaucoup d'ouvrages sur les dérives de l'enseignement dans le second degré ("Enseigner l'ignorance",

"L'horreur pédagogique"...). Certains propos, certaines reproductions qui y figurent, pourraient relever du non respect du devoir de réserve et faire l'objet de sanctions, voire d'interdictions préalables (procédure de référé). Mais ces témoignages par des acteurs critiques et lucides sont particulièrement utiles pour comprendre ce qui est en train de se produire dans l'enseignement secondaire. Ils ne peuvent être remplacés par des ouvrages de journalistes ou d'enseignants-chercheurs "enquêtant" dans le second degré. Car les enseignants qui exercent dans le second degré ne sont pas une variété de fourmis aveugles dont l'homme moyen ne pourrait comprendre l'organisation et les besoins que par l'intermédiaire d'un entomologiste chargé de les étudier et de les expliquer. Non, ces enseignants sont capables de réfléchir, de s'exprimer, de faire des propositions intelligentes sur tout ce qui les concerne en tant qu'enseignants. C'est du moins ce que nous croyons au SAGES. Que surtout ils continuent à réfléchir, à s'exprimer et à proposer, car sinon ils risquent de ne plus pouvoir le faire.

Denis ROYNARD

## I Audience à la D.P.E.

Audience du 11 Février 2000 à la Direction des personnels enseignants.

Etaient présents pour le ministère : MM Hennetin (sous-directeur des personnels enseignants), De Mons (Sous-directeur en charge des personnels de l'enseignement supérieur) & Goullier (Sous-directeur en charge des personnels détachés, i.e. DPE C6).

Etaient présents pour le SAGES : Djamel Echikr, Frédérique Evenou, Thierry Kakouridis, Christian Le Bourdon, & Denis Roynard.

**L**

l'audience commence à 10h, et se déroule dans une ambiance franche et cordiale, beaucoup plus détendue que celle de l'après-midi au Cabinet.

Denis Roynard présente la délégation du SAGES, ainsi que le syndicat lui-même, en insistant sur les résultats aux dernières élections aux CAPN et sur l'ouverture du SAGES au second degré. Il demande que pour la répartition des sièges à l'issue des prochaines élections aux CAPN et CAPA (horizon 2002), on en revienne au mode de calcul qui constitue normalement la règle en pareille matière, c'est-à-dire la répartition au plus fort reste. Il argumente son propos en signalant que pour un organisme paritaire, il ne s'agit pas de dégager une majorité de gouvernement, puisque l'administration représente à elle seule 50% de la composition des commissions, mais d'assurer une représentation aussi fidèle que possible des différentes positions syndicales. Denis Roynard réclame également le retour au principe du vote par correspondance pour les agrégés en poste dans le supérieur, car l'éparpillement des différents sites rattachés aux universités a provoqué une forte baisse du taux de participation dans le supérieur, et que l'administration doit encourager le civisme au lieu de dissuader les électeurs par des obstacles matériels (distance, manque d'information).

Frédérique Evenou aborde ensuite l'analyse et la critique du rapport Bancel. Elle commence par demander que soient publiés les documents d'accompagnement dudit rapport, et déclare que ledit rapport, malgré son ton policé, constitue une déclaration de guerre aux enseignants.

M. Hennetin demande à qui a été adressé l'analyse présentée par le SAGES. Il lui est répondu qu'elle a été très largement diffusée, en particulier dans les différents organes du ministère. Frédérique Evenou indique que si les recommandations du rapport Bancel permettaient éventuellement de moins fatiguer les enseignants, elles auraient comme corollaire qu'ils ne feraient plus cours, du moins pas en dispensant un savoir en toute indépendance des conflits d'intérêts gouvernementaux, économiques, etc. Constatant que l'on dérive avec le rapport vers une logique d'intégration, elle pose une question de droit : peut-on assigner aux professeurs une autre mission que l'instruction sans débat à l'Assemblée nationale ?

Est ensuite mise en exergue l'illégitimité des propositions du rapport Bancel, et affirmée l'impossibilité de nous transformer en employés de bureaux. Concernant la violence dans les établissements scolaires, Frédérique Evenou indique qu'à côté de la source externe qui est indéniable, il convient de ne pas rajouter de violence à l'intérieur en déconsidérant les professeurs. Sachant que M. Bancel vient d'être nommé Directeur de l'enseignement scolaire, il est difficile de croire que ce n'est pas pour mettre en pratique ce qu'il préconise dans son rapport.

M. Hennetin indique qu'il transmettra nos analyses et nos critiques, mais que la question ainsi présentée ne relève pas de ses attributions, et donc qu'il n'en débattrait pas lors de la présente séance.

Frédérique Evenou indique que l'indépendance nécessaire du savoir n'est pas négociable, que la demande des professeurs concerne l'attribution de moyens pour l'exercice de leur mission, alors qu'il apparaît que l'administration veuille modifier la mission elle-même. Elle invoque l'objection d'illégitimité juridique qui pourrait déboucher sur la désobéissance civique. Denis Roynard précise qu'en termes juridiques, le SAGES fera jouer si nécessaire la doctrine dite des "baïonnettes intelligentes" qui, intégrée dans les textes régissant les militaires, n'a aucune raison de n'être pas appliquée en ce qui concerne les professeurs.

Frédérique Evenou indique que les professeurs sont en train de se réveiller !

Christian Le Bourdon évoque le mouvement de refonte des statuts, et déclare que c'est pour nous l'occasion de spécifier les choses. En préambule, il rappelle que le SAGES considère que **la qualité d'agrégé est constitutive de droits et de devoirs**, et qu'il n'est pas sain que ceux-ci enseignent en deçà de leur niveau d'intervention de référence. Il précise que dans le second degré, la place des agrégés est normalement au Lycée, et que le Collège ne doit être qu'une exception. Il déplore que cette idée partagée par le ministre dans ses propos, ne soit pas mieux suivie d'effet. Outre les propositions déjà formulées et rédigées par le SAGES, il présente les demandes suivantes :

- que les néo-agrégés soient affectés en lycée pour leur stage, prenant acte de la primarisation des collèges ;
- en TZR, puisque c'est le lot commun des premières affectations, réserver l'agrégé pour des remplacements en lycée.

Il fait ensuite remarquer que la suppression des délégations rectores (DR), si elle a mis fin à quelques avantages indus, est malheureuse et inopportune lorsqu'elle a pour conséquence de faire revenir les agrégés en collège. Il démontre que la bonification de 90 points pour les lycées est trop faible pour être affecté au lycée le plus proche, transformant la demande de mutation en véritable farce. Il conclut en demandant une forte augmentation de la bonification (250 points au lieu des 90 points actuels) pour qu'elle puisse avoir l'effet désiré. Christian Le Bourdon suggère ensuite de découpler le mouvement intra-académique en deux phases :

- un premier mouvement spécifique aux agrégés pour l'affectation en lycée ;
- un second mouvement général.

Il aborde ensuite les questions d'attribution de classes à l'intérieur des lycées, en précisant que l'attribution de classes post-baccalauréat et d'examen fait partie des droits et devoirs des professeurs agrégés que nous mettons en préambule. Il évoque ensuite le problème aigu des charges de travail et de la première chaire. Il expose le principe et le détail de la proposition du SAGES, consistant à attribuer un coefficient par classe, en donnant quelques exemples chiffrés. A propos de la RTT, outre l'exposé de la proposition technique du SAGES, Christian Le Bourdon fait remarquer que nous n'avons déjà pas bénéficié du passage à 39 heures. Il demande par ailleurs à ce que la participation à certaines activités comme l'aide individualisée ou l'ECJS se fasse uniquement sur la base du volontariat et ne puisse être imposée.

Denis Roynard rappelle à cette occasion la vocation universitaire du professeur agrégé, qui implique en particulier que la charge de service qu'on lui impose n'aboutisse pas dans les faits à l'empêcher d'exercer ses activités universitaires,

qu'il s'agisse de rédiger des publications, de dispenser des vacances dans les établissements d'enseignement supérieur, et plus généralement de se livrer aux activités de nature spéculative qui sont liées à la qualité d'universitaire et d'intellectuel.

Christian Le Bourdon précise que l'on ne peut pas faire intervenir n'importe qui en premier cycle universitaire, surtout avec le public actuel. Il rappelle que les agrégés sont les mieux à même d'assurer la transition entre second degré et supérieur, tant par leur connaissance des carences des anciens lycéens que par leur maîtrise du programme d'enseignement du premier cycle universitaire. Il conclut en disant qu'il faut laisser un minimum de disponibilité aux professeurs agrégés et aux établissements universitaires.

M. de Mons partage notre analyse sur l'idée d'une meilleure articulation entre second degré et supérieur, et indique que les sujets abordés sont en débat.

Christian Le Bourdon précise que nos disciplines sont ce pour quoi nous sommes professeurs, et que nous souhaitons donc pouvoir les enseigner au plus haut possible.

Thierry Kakouridis aborde ensuite la question des postes mixtes (Sec-Sup). Il commence par évoquer et critiquer les dispositions de la circulaire Duwoye qui ne satisfont pas le SAGES, même si elles partent d'un bon sentiment :

- elles sont inapplicables en l'état faute de dispositions pratiques ;
- elles n'ont prévu la définition des obligations de service que par l'addition de deux moitiés de service (7,5 h/semaine + 192 h/an), sans considération des contraintes inhérentes à la diversité des niveaux d'intervention et aux déplacements entre établissements ;
- elles ne tiennent aucun compte de la forme nouvelle de la mission.

Il insiste à nouveau sur l'importance des passerelles entre second degré et supérieur. Il indique l'inopportunité du rattachement au second degré, et présente la proposition du SAGES qui rattacherait le professeur agrégé à l'établissement universitaire dans le cadre d'une véritable

affectation, non sous celle d'un détachement ou d'une mise à disposition. Il souligne les dangers d'application discrétionnaire et partisane que le flou du texte fait courir, créateur d'inégalités de droit et de fait, toutes deux condamnables. Il récapitule les différents volets de la proposition du SAGES :

- le recrutement dans le supérieur conditionne celui dans le second degré ;
- le supérieur doit être réservé aux seuls agrégés, pas aux certifiés ; il faut que le tarissement proclamé de professeurs certifiés dans le supérieur soit effectif ;
- le rattachement du professeur agrégé à l'enseignement supérieur.

Christian Le Bourdon s'indigne contre le scandale des retenues pour congés de maladie appliquées aux PRAG, et précise que la proposition Sec-Sup ne doit surtout pas aboutir à étendre la champ d'application de ces dispositions sociales particulièrement iniques.

Thierry Kakouridis précise que ce ne doit pas être non plus être un moyen de muter de force dans le second degré des professeurs agrégés déjà à 100% à l'université. Il détaille ensuite certains modalités pratiques de notre proposition :

- constitution de bassins d'établissements du second degré (principalement des lycées) rattachés à une université, en prenant en compte les critères géographiques ;
- publication large et officielle des postes sec-sup, contrairement à la situation envisagée par la circulaire Duwoye de juillet 1999 ;
- découplage de la phase d'affectation dans le second degré, avec un première affectation des agrégés recrutés sur postes sec-sup, suivie du mouvement complémentaire.

Christian Le Bourdon demande que l'on offre en cas de besoin aux agrégés recrutés sur un poste sec-sup les supports de postes du second degré prévus pour les stagiaires, ce qui constituerait un degré de liberté supplémentaire.

Thierry Kakouridis souligne un autre avantage de notre proposition, qui est l'accès de certaines disciplines aux postes de PRAG, la philosophie par exemple (il est justement question

de mettre en place un enseignement d'épistémologie dans les formations scientifiques).

Christian Le Bourdon rappelle le caractère indifférencié des besoins du second degré, et celui spécifique des établissements d'enseignement supérieur qui recrutent sur présentation de candidatures et avec des profils affichés.

M. de Mons réaffirme avec solennité le principe de prééminence des agrégés sur les certifiés pour les postes dans l'enseignement supérieur. Il reconnaît la spécificité du recrutement dans le supérieur. Il abonde dans notre sens en rappelant que les procédures de publication des postes et de recrutement des PRAG a été avancée dans le calendrier universitaire pour que l'affectation des PRAG soit mieux prise en compte dans le mouvement du second degré. Relativement à la matière faisant l'objet de la circulaire évoquée, il nous apprend qu'un décret est en préparation, et que notre analyse particulièrement intéressante sera intégrée dans la réflexion des personnes chargées d'élaborer le décret.

Il évoque les contraintes budgétaires relatives aux chapitres (NDLR : il n'appartient normalement pas à l'administration d'opérer des transferts d'attribution de crédits entre chapitres une fois que ceux-ci ont été votés par le Parlement). Il convient que le second degré et le supérieur sont actuellement deux mondes ayant des logiques d'attribution de services très différentes (respectivement hebdomadaire et annuelle). Il justifie le parti pris de la circulaire Duwoye en indiquant qu'il est plus facile, pour couvrir des besoins apparus tardivement, de recruter dans le supérieur des professeurs déjà sur place. Il affirme ensuite que la logique 50% second degré- 50% supérieur n'est pas celle des universitaires, qui ont tendance à s'approprier les personnels enseignants. Enfin, à propos de l'attribution exclusive aux agrégés des postes d'enseignement dans le supérieur, il fait état de protestations de chefs d'établissements disant "qu'ils ont déjà suffisamment de théoriciens" et "qu'ils ont surtout besoin de praticiens, de personnels pour les laboratoires de langues et autres tâches à caractère pratique et technique, pour lesquelles les certifiés donnent pleine

satisfaction". Aussi, malgré l'opinion qu'il partage avec nous, il lui apparaît que persuader les chefs d'établissement de l'importance de la dimension universitaire des enseignants à temps plein que l'on recrute demande encore beaucoup de travail.

Christian Le Bourdon indique que les agrégés présentent un inconvénient qui est tu par ces mêmes chefs d'établissement mais qui est bien réel ; c'est que les professeurs agrégés font de l'ombre à bien des maîtres de conférences et des professeurs d'université, alors que le risque est beaucoup plus réduit avec les certifiés.

M. de Mons sourit, et affirme que le ministère a résolument l'intention d'aller dans le bon sens. Il fait remarquer que l'évolution prévisible des effectifs d'étudiants s'oriente vers la baisse, qu'il y a davantage de liberté de choix de l'établissement que pour les parents dans le second degré. Il indique que la sélection attire, en citant le cas des IUT et des BTS. Il reconnaît le manque de méthode des étudiants de premier cycle. Il signale que rien pour l'instant ne prévoit la possibilité d'affecter partiellement des professeurs des classes préparatoires aux grandes écoles dans les universités.

Thierry Kakouridis insiste pour que le principe que constitue le recrutement de certifiés dans le supérieur reste limité aux seules hypothèses pour lesquelles il est prévu, à savoir l'absence de candidats agrégés ou d'agrégation dans la spécialité concernée. Il dénonce la prise en considération de l'affectation préalable du certifié pour assimiler le certifié à l'agrégé lorsqu'ils sont en concurrence sur un poste.

Denis Roynard précise que si la sécurité juridique la plus élémentaire oblige à ne pas remettre en cause l'affectation des certifiés déjà en poste (réserve faite des cas où recours contentieux a été intenté), l'administration ne saurait pour autant s'appuyer sur une situation de fait illégitime pour justifier en droit un recrutement de certifié "déjà dans le supérieur" au détriment d'un agrégé.

M. de Mons indique que le ministère a été inondé d'interventions multiples à ce sujet ; il dit être informé que le SAGES a déposé un recours au Conseil d'Etat, mais que les universités de leur côté n'aiment pas ne pas pouvoir recruter qui elles veulent. Il rappelle que cette année, il n'a été

publié que des postes de PRAG, pas de postes de PRCE.

Thierry Kakouridis demande que les postes soient publiés comme postes de professeurs agrégés et non comme postes de professeurs du second degré, ce qui contribuera à lever l'ambiguïté. Il rappelle "l'affaire" du poste 1261 qui met en lumière les procédés frauduleux parfois utilisés pour recruter un certifié en lieu et place d'un agrégé.

M. de Mons précise que les pressions pour recruter des certifiés concernent essentiellement l'EPS et l'enseignement des langues dans les IUT et les écoles d'ingénieurs.

Thierry Kakouridis réagit vivement à propos de l'enseignement des langues aux non spécialistes, et s'indigne que des chefs d'établissement scientifiques, pourtant totalement incompetents dans ce domaine, se permettent d'assigner aux professeurs de langues des objectifs pédagogiques au rabais, estimant à 500 mots le bagage nécessaire à leurs futurs ingénieurs. M. de Mons indique "qu'ils se foutent que ce soient des agrégés ou des certifiés" (NDLR : on l'avait compris).

Christian Le Bourdon souligne la contradiction qu'il y a de la part des universités à vouloir recruter qui elles veulent comme enseignants, alors que pour devenir maître de conférence, il faut absolument un doctorat.

Denis Roynard souligne le manque de transparence dans le recrutement de professeurs agrégés suivant les dispositions de la circulaire Duwoye, qui présente les mêmes coupables caractéristiques que celles du recrutement des ATER, i.e. l'absence d'égalité des conditions de candidature, voire l'absence d'information digne de ce nom, privilégiant les candidats "renseignés".

Djamal Echikr aborde alors la question du service des PRAG. Il commence par rappeler notre hostilité au décret Lang, et demande que le service de 384h soit abaissé à 288h. Il fait ensuite état de la variété des missions des PRAG (directeurs des études, chefs de département, responsables de laboratoires, des relations internationales, de centres de documentation, de réseaux informatiques, etc.) et de leur actuelle

absence de prise en considération. Il fait remarquer l'élasticité de l'obligation de recherche des enseignants-chercheurs, qui leur permet de libérer le temps nécessaire à l'accomplissement d'autres tâches, facilité dont ne bénéficient pas les professeurs agrégés, qui ont un service lourd et incompressible d'enseignement. Il ajoute que les tâches administratives sont explicitement énoncées dans leurs statuts, alors que pour les professeurs agrégés, il s'agit d'une situation de fait non prise en compte administrativement et juridiquement, et très imparfaitement sur le plan des rémunérations (NDLR : certaines rémunérations risquant même d'apparaître illégales si elles ne sont pas prévues par les textes, avec tous les risques de non versement ou d'obligation de reversement que cette qualité emporte). Il rappelle que les tâches administratives ou techniques évoquées supra prennent de plus en plus d'importance et sont de plus en plus confiées aux professeurs agrégés, du fait de la prééminence de la recherche dans l'avancement des enseignants-chercheurs. Il déplore l'anarchie constatée dans la rémunération et la prise en compte desdites activités (primes, décharges) selon les établissements, voire au sein du même établissement. Il présente la proposition du SAGES, fondée sur une prise en compte plus juste et plus codifiée des différentes missions, avec des critères de calcul. Il reprend les grandes lignes de notre proposition déjà rédigée :

- principe de l'équivalence en décharges de service évaluées en pourcentage, en tenant compte des tâches et des effectifs d'étudiants concernés, les professeurs agrégés ayant déjà beaucoup de travail et un grand nombre d'entre eux ne souhaitant pas effectuer ces tâches en plus mais à la place d'heures d'enseignement ;
- possibilité de convertir la décharge en prime ou en heures supplémentaires.

Denis Roynard indique que l'on attend toujours le décret promis, qui concerne également les enseignants-chercheurs.

M. de Mons rappelle qu'il existe déjà des possibilités de décharge pour les PRAG doctorants. Djamal Echikr et Thierry Kakouridis rappellent que les agrégés ont leur place en tant

que tels à l'université, pas uniquement comme enseignants-chercheurs potentiels. M. de Mons répond qu'en réalité, il y a beaucoup d'agrégés en thèse.

Christian Le Bourdon s'indigne de la perversion du système, qui amène à "presser le citron agrégé" tant qu'il n'est pas maître de conférences, et demande s'il y a une véritable carrière pour le PRAG à l'université.

Thierry Kakouridis soulève le cas des doctorants effectuant leur recherche à l'extérieur de leur établissement, qui non seulement ne bénéficient pas de facilités, mais qui sont souvent mal considérés.

Christian Le Bourdon aborde ensuite le problème de l'accès au corps des agrégés. Il commence par rappeler que le SAGES demande la suppression de l'accès au corps par liste d'aptitude, contribuant par ses critères et ses modalités d'attribution à déprécier la qualité universitaire de l'agrégation. Il indique que le SAGES est favorable à son remplacement par l'instauration d'une classe exceptionnelle des certifiés, présentant par ailleurs les mêmes avantages en termes de rémunération et de temps de service devant les élèves. Il rappelle que le SAGES demande la suppression de l'accès à la hors-classe pour les agrégés par liste d'aptitude. Concernant l'agrégation interne, il rappelle que le SAGES y est favorable, parce qu'elle permet d'apporter du sang neuf et qu'elle permet une promotion légitime. Il précise que l'agrégation, fût-elle interne, doit rester un concours objectif de haut niveau disciplinaire, raison pour laquelle le SAGES demande la suppression des épreuves trop subjectives de didactique des lycées, particulièrement floue dans ses exigences, et exagérément fonction des "sensibilités" des uns et des autres. Il met en exergue l'avantage que présenterait une agrégation interne plus exigeante sur le plan disciplinaire pour les agrégés internes eux-mêmes, leur ouvrant plus largement un accès dans le supérieur que l'actuelle connotation "second degré" et pédagogique de ladite agrégation leur ferme dans les faits. Concernant la question de savoir ce qu'il convient de changer dans les épreuves de l'agrégation interne, Christian

Le Bourdon précise que ce sont les aptitudes déjà évaluées et reconnues par le CAPES, et qu'il y faut privilégier ce qui constitue le cœur de la discipline. Il insiste sur l'importance de la suppression de toute épreuve de didactique, à l'écrit au moins, et également à l'oral, même si la présence à l'oral serait un moindre mal. Enfin, prenant acte du déroulement en février des épreuves de l'agrégation interne, Christian Le Bourdon demande que les postes non attribués à ce concours soient reversés à l'agrégation externe en juillet. Outre que cette disposition permettrait d'éviter de perdre des postes d'agrégés et satisferait les candidats externes, puisqu'elle ne pourrait qu'augmenter les postes attribués en externe, elle éviterait de surcroît la tentation d'attribuer à tout prix l'agrégation interne à des candidats manifestement pas au niveau dans la crainte de perdre les postes.

Denis Roynard aborde ensuite la question de l'évaluation et de la promotion des professeurs agrégés. Il rappelle qu'actuellement, il existe une notation par le chef d'établissement, agrémentée d'une inspection pour les professeurs exerçant dans le second degré. Il réaffirme le caractère universitaire et disciplinaire des agrégés. Abordant plus spécifiquement le cas des PRAG, il souligne l'incompétence et l'illégitimité des chefs d'établissements à les noter, pour des raisons disciplinaires d'une part (un physicien notant un littéraire par exemple), et même lorsque le notateur se prononce sur une discipline qui englobe la sienne et qu'il n'a lui-même qu'un champ de connaissance disciplinaire très étroit, les publications scientifiques ayant exigé de lui plus de nouveauté et d'audace que de culture générale dans sa matière. Il ajoute que le chef d'établissement n'a en aucune hypothèse vocation à porter une appréciation sur les travaux extérieurs du professeur agrégé qu'il note (articles dans les revues, ouvrages, etc.). Denis Roynard indique ensuite que la notation d'un professeur n'appartient pas à la tradition universitaire, qu'elle est contraire à l'indépendance du professeur dans l'exercice de son enseignement, indépendance proclamée de façon très générale au début de la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur, et qui n'opère aucune

référence restrictive aux seuls enseignants-chercheurs. Il évoque ensuite l'incompétence de la CAPN pour se prononcer sur la spécificité de certaines tâches ou activités du PRAG qui nécessitent une évaluation spécifique, ce qui doit passer par des organes spécifiques d'évaluation, voire un contingentement particulier. Il étaye son propos par le cas de professeurs d'université de première classe promus à la première classe sur un contingent spécifique de directeurs d'établissements, faute de pouvoir mener les activités de recherche nécessaires à une promotion de "droit commun". Il renvoie à cette occasion à l'intervention de Djamal Echikr à propos de la prise en compte des activités hors enseignement des PRAG. Il fait également état de la position qu'a exprimée sur cette question la Directrice de l'enseignement supérieur, Madame Demichel, le 13 janvier 2000, convenant que l'actuelle notation était inadaptée aux PRAG. Denis Roynard annonce que le SAGES élaborera prochainement une proposition pour une évaluation et une promotion des PRAG sur le modèle du CNU des enseignants-chercheurs, i.e. la création d'un Conseil National de l'Agrégation (CNA). A côté de l'évaluation particulière de certains mérites, Denis Roynard plaide pour le maintien d'une composante d'avancement à l'ancienneté, condition indispensable pour assurer l'indépendance du professeur agrégé (comme celle des magistrats dont elle est l'un des éléments fondamentaux du statut).

Il aborde ensuite le cas des professeurs agrégés dans le second degré. Il déplore d'abord la dérive du second degré vers le pédagogisme, mais constate qu'elle est hélas devenue une réalité. Il rappelle ensuite la vocation des agrégés à professer dans l'enseignement supérieur, d'où la proposition "sec-sup" du SAGES (cf. supra). Il conclut en affirmant que sauf à scinder le corps des agrégés, ce qui n'est souhaitable pour personne, il faut étendre la logique d'évaluation développée supra pour les PRAG aux agrégés en poste dans le second degré. Concernant l'Inspection générale, Denis Roynard indique que les inspecteurs généraux sont dans l'ensemble respectés et appréciés par les professeurs agrégés ; qu'on ne peut pas en dire autant de tous les IPR,

dont beaucoup sont des agrégés au tour extérieur. Grimaces de nos interlocuteurs. En conséquence, il indique que l'Inspection générale pourrait fournir l'un des éléments d'appréciation du dossier que constitueraient les professeurs agrégés au Conseil National de l'Agrégation. Denis Roynard indique que le SAGES est en train de rédiger une proposition technique détaillée sur le sujet qui vient d'être développé.

Thierry Kakouridis prend la parole pour aborder le problème de l'accès à la hors-classe des professeurs agrégés, en particulier les critères retenus et le nombre de points attribués aux candidats ayant accédé au corps par concours (20 points seulement). Il demande que soient attribués davantage de points aux agrégés par concours, à défaut de priver les agrégés au tour extérieur de la possibilité d'accès à la hors-classe.

Denis Roynard fait état de la discrimination opérée à l'avantage des scientifiques, puisque la qualité d'ancien élève d'école d'ingénieurs donne des points alors que celle de titulaire du diplôme d'expert-comptable n'en donne aucun. Il demande donc que soit inclus dans les barèmes tout ce qui peut être assimilé à une école d'ingénieurs.

Revenant sur la question de la scission du corps des agrégés, Denis Roynard remarque que, curieusement, elle existe au lycée, puisqu'existe un corps de professeurs de chaire supérieure, et que l'administration ayant instauré en classes préparatoires la coexistence de deux corps de fonctionnaires juridiquement distincts mais en charge des mêmes classes avec le même enseignement (situation à ne pas rapprocher de la coexistence des agrégés et des certifiés au lycée), il ne comprend pas très bien quelles sont les réserves de l'administration à envisager pour les PRAG des critères de promotion et d'évaluation spécifiques.

M. de Mons indique que le fait que le SAGES évacue la recherche scientifique de son discours constitue un problème. Thierry Kakouridis répond que beaucoup d'enseignants-chercheurs ont purement et simplement évacué la recherche de leur activité et donc de leur service (sourires entendus en face).

Denis Roynard rappelle que le plus brillant des chercheurs enseignant dans le cours de troisième cycle le plus brillant n'enseigne guère plus de un pour cent des connaissances dont on puisse lui attribuer la paternité (même conjointe), que dans les faits il enseigne donc des connaissances dues à d'autres que lui. Il poursuit en disant que le problème n'est donc pas la recherche, du moins pour ce qui concerne l'enseignement lui-même, mais l'irrigation de l'enseignement par les résultats de la recherche (ce qui est déjà le cas, l'excellence de la formation des agrégés leur donnant qualité pour puiser aux mêmes sources que leurs collègues enseignants-chercheurs). Il importe également de maintenir une activité de nature spéculative pour les professeurs agrégés dans le second degré, laquelle est actuellement menacée par la mise en application des propositions du rapport Bancel. Denis Roynard met en garde contre le travers consistant à n'envisager le contact avec la recherche que sous l'angle de publication d'articles de recherche dans les revues scientifiques.

Djamal Echikr aborde ensuite la question de la rareté des postes de professeurs agrégés proposés à l'étranger.

M. Goullier répond que les postes publiés transcendent la notion de corps lorsqu'ils sont des postes de responsabilité qui répondent à une "logique de compétence". Mais lorsque le poste présente une exigence disciplinaire, il est proposé prioritairement aux professeurs agrégés.

Thierry Kakouridis rappelle que le SAGES demande que soit instaurée la possibilité d'une année sabbatique pour les professeurs agrégés. Et Djamal Echikr regrette que pour les professeurs agrégés, ce soit l'adage "qui va à la chasse perd sa place" qui s'applique. Denis Roynard fait remarquer que l'insécurité de retour dans le poste est un obstacle à la mobilité temporaire pour le professeur agrégé.

M. Goullier répond qu'une réflexion est conduite au ministère sur l'insertion des professeurs de retour de l'étranger, mais que cette démarche est toute nouvelle. Il indique que la plupart des professeurs ne cherchent pas à revenir sur leur ancien poste, mais à trouver un poste qui

les valorise. Il rappelle que pour le moment, les professeurs expatriés bénéficient d'une priorité de retour dans leur académie d'origine.

Thierry Kakouridis indique pour conclure que le SAGES réclame que les agrégés soient à nouveau titularisés par le ministre dès leur réussite au concours.

L'audience se termine à 12h10.

## I Audience au Cabinet du ministre

**L**e 11 février 2000 à 15h10, le SAGES a été reçu au Cabinet du ministre de l'Education nationale. La délégation de notre syndicat est identique à celle du matin à la Direction des Personnels Enseignants : elle est composée de Djamal Echikr, Frédérique Evenou, Thierry Kakouridis, Christian Le Bourdon et Denis Roynard. Pour le Cabinet sont présents Mme Anne-Christine Lang et Mme Laure Meynadier, conseillers techniques, et M. Jacques Soulas, conseiller auprès du ministre.

L'entrevue est un peu bousculée dès le départ, puisque M. Soulas déclare être pressé (il ne restera que 45 minutes), devant satisfaire, dit-il, à "d'autres obligations" (NDLR : ce manque de disponibilité nous paraît pour le moins suspect, considérant que rendez-vous avait été pris plusieurs semaines auparavant et que notre entretien ne devait durer que deux heures). Il déclare en outre ne souhaiter intervenir que sur les questions intéressant les PRAG, arguant à la fois du manque de temps et, plus étonnant, du fait qu'il n'est en charge à aucun titre du dossier Bancel (ce qui est pour le moins contradictoire avec ce que nous avons lu ça et là, en particulier dans "La lettre de l'Education" n° 284 du 8 novembre 1999 où il est écrit qu' "une série de tables rondes vont être montées. D'abord sur les conditions de travail des enseignants : des réunions auront lieu dès ce mois sous l'égide de Sonia Henrich, inspectrice générale de l'éducation nationale, et de Jacques

Soulas, conseiller au cabinet de Claude Allègre. Le ministre attendrait de ses participants qu'ils aillent 'plus loin' que le rapport Bancel, qui n'a pas déclenché son enthousiasme".) A la question de savoir s'il a tout de même lu l'analyse du rapport Bancel élaborée par notre collègue Frédérique Evenou, M. Soulas répond par l'affirmative avec un air particulièrement contrarié. Il ne se départira d'ailleurs pas d'une certaine forme d'agacement et de crispation en réponse à nos questions et à nos analyses. L'agressivité avec laquelle réagit Mme Lang lorsque la question est enfin abordée, montre que l'analyse défendue par le SAGES indispose et irrite le ministère.

Après une rapide introduction par Denis Roynard, durant laquelle le score du SAGES parmi les PRAG aux élections de décembre 1999 (environ 20%), la demande d'une réforme du mode de répartition des sièges dans la CAPN et du rétablissement du vote par correspondance pour les PRAG, et l'ouverture du SAGES au second degré font l'objet de prises de notes de la part de M. Soulas, nous abordons les sujets touchant à l'enseignement supérieur.

Sur la proposition concernant la création de postes mixtes "sec-sup", présentée par Thierry Kakouridis, M. Soulas indique l'accord de principe du ministre sur la "philosophie" de la chose. Le SAGES rappelle que la circulaire DPE/A1 du 12 juillet 1999, signée par M. Patrick Duwoye, Directeur des personnels enseignants, n'est pas applicable en l'état, et que le principe de l'addition pure et simple de deux moitiés de service pour définir les obligations de service des professeurs en "poste partagé" (7,5 heures hebdomadaires + 192 heures annuelles) est à tout à la fois simpliste, inique et irréaliste.

M. Soulas convient que cette circulaire est incomplète et indique qu'il y aura une remontée de la DPE vers le Cabinet pour ce qui concerne le détail du dispositif et des aménagements. Des projets seront soumis à la concertation, et la proposition technique du SAGES figurera parmi les thèmes de proposition et de réflexion.

Thierry Kakouridis aborde ensuite la question du nombre de postes de PRAG offerts en 2000, le chiffre de 500 proposé par Mme

Demichel ayant été récusé par la Conférence des Présidents d'Université (CPU), présidée par M. Legrand (cf. compte rendu de notre audience du 13 janvier dans le précédent numéro).

M. Soulas nous informe de la volonté du ministère de "ne pas modifier l'équilibre actuel", de ne pas modifier les "ordres de grandeur actuels" (i.e. la proportion de PRAG parmi les enseignants à l'université). Il fait également état de la difficulté actuelle de créer des postes de maîtres de conférence (MCF), une grande partie de ceux créés en 1999 l'ayant été grâce à des transferts de supports budgétaires "ATER" vers des postes de MCF. Cette transformation à coût constant ayant déjà été effectuée, il sera dorénavant beaucoup plus délicat de créer de tels postes, car ceci entraînera désormais un véritable coût. Le propos est ensuite étayé par le fait qu'il n'y a eu que très peu de créations de postes de professeurs des universités, ceux-ci ne pouvant bénéficier du même type de transformation budgétaire (NDLR : il y en a tout de même eu quelques-uns, ouverts selon cette technique). M. Soulas indique également que la baisse de créations de postes, tous corps confondus, est également imputable à une baisse des flux d'étudiants. Cette information (ou plutôt ce leitmotiv) nous a déjà été livrée à la Direction de l'Enseignement Supérieur puis à celle des Personnels Enseignants (NDLR : il apparaît que l'enseignement supérieur est lui aussi frappé par les mesures dites de "carte scolaire", qui ont ici pour nom les fameuses normes San Remo).

Djamal Echikr dénonce le manque de transparence, voire les irrégularités flagrantes concernant le recrutement dans le supérieur des enseignants dits du "second degré", en particulier le recrutement de professeurs certifiés en lieu et place d'agrégés malgré la réglementation en vigueur. La circulaire du directeur des personnels enseignants ajoute à l'incohérence du système, en cela qu'elle invite (mais n'oblige pas) les présidents d'universités à constituer des commissions ad hoc pour le recrutement de professeurs dits du "second degré", tout en exigeant que des procès verbaux de sélection et de classement des candidats soient établis. Djamal Echikr dénonce également la scandaleuse obligation faite aux PRAG de solliciter un avis de

sortie du chef d'établissement pour pouvoir être recruté par un autre établissement d'enseignement supérieur.

M. Soulas indique qu'il est très délicat d'empiéter sur les prérogatives d'autonomie des universités. Thierry Kakouridis fait toutefois observer que cette autonomie en matière de recrutement a quand même ses limites, puisqu'il est impossible de recruter un MCF sans doctorat. Pourquoi tolérer alors, au nom de l'autonomie des universités, qu'un certifié puisse être recruté sur un poste d'agrégé ? M. Soulas prend note de cette remarque mais s'étonne que le SAGES tienne à relever des dysfonctionnements selon lui assez marginaux. Djamel Echikr fait état de nombreux exemples qui donnent à cette marginalité un caractère très relatif.

Denis Roynard indique que si cette prérogative d'autonomie peut s'entendre concernant le recrutement, elle ne saurait s'étendre aux cas des personnels qui souhaitent quitter un établissement universitaire pour en rejoindre un autre. M. Soulas prend note de cette remarque. Il réaffirme par ailleurs la volonté du ministre de tarir le recrutement des professeurs certifiés dans le supérieur, et surtout le principe de ne pas recruter un certifié au détriment d'un agrégé. Nous en prenons bonne note.

Djamel Echikr rappelle ensuite l'hostilité du SAGES au service horaire des PRAG, tel qu'il a été défini par le décret Lang de 1993 relatif à leurs obligations de service, et insiste pour que l'on passe enfin de 384 HTD à 288 HTD.

Il présente ensuite les revendications et les propositions du SAGES relatives au décompte des activités hors enseignement des PRAG, ainsi que l'iniquité qui résulte des différences de santé budgétaire entre établissements, aboutissant à rémunérer les professeurs non pas sur ce qu'ils font, mais sur ce qu'on peut ou veut leur donner.

M. Soulas rappelle qu'un décret d'octobre 1999 remplace la prime pédagogique par la prime de responsabilité pédagogique, ladite prime étant désormais convertible en décharge horaire, et qu'ainsi un fondement légal a été donné pour la conversion de ces activités en heures. Il reconnaît toutefois que la circulaire d'application à destination des chefs d'établissements n'est

toujours pas parue ; elle le sera très prochainement, nous dit-il.

Denis Roynard souligne le flou extrême, tant du décret que des futures dispositions de la circulaire qui sont évoquées, puisqu'en l'absence d'indications chiffrées et même d'éléments de référence, ils laissent une trop large marge de manœuvre au chef d'établissement, et ne prévoient aucun mécanisme de médiation en cas de désaccord. Il demande si par ailleurs ces heures peuvent être imposées.

M. Soulas répond qu'on ne pourra les imposer, qu'elles ont toujours été attribuées sur la base du volontariat. Plus généralement, il renvoie au décret et à la circulaire ("vous verrez"). Il indique ensuite que le décret sur les agrégés doctorants, prévoyant une décharge de service accordée sur proposition du conseil scientifique, paraîtra sous peu (NDLR : ce printemps verra une floraison de règlements pour les agrégés !).

Djamel Echikr rappelle que si le cas des agrégés doctorants mérite beaucoup de bienveillance et d'attention, tant dans l'intérêt des agrégés que des établissements, les agrégés ont aussi leur place ès qualité à l'université.

M. Soulas répond que la clé d'entrée dans le supérieur est en principe le doctorat, et que la recherche reste nécessaire pour y "faire carrière". Sur ce point, le ministre ne transigera pas. Thierry Kakouridis répond que le SAGES ne se découragera pas pour autant. Il évoque ensuite, avec Denis Roynard, le cas des agrégés effectuant leur recherche dans une unité ne relevant pas du conseil scientifique de leur établissement (ex : un agrégé de Lettres dans un IUT ou dans une université scientifique), et qui risquent donc fort d'être systématiquement sacrifiés au détriment des autres, et sans aucune possibilité de recours administratif. A cela, M. Soulas répond que les conseils scientifiques étant des organes démocratiques, il faut croire au bon sens, que les choses iront de mieux en mieux, que des financements sont prévus. Il s'étonne ainsi que nous émettions tant de réserves alors que l'on fait déjà beaucoup pour les agrégés.

Christian Le Bourdon en profite pour demander pourquoi "on" ne crée pas de postes de professeurs de chaire supérieure à l'université. M.

Soulas répond que les motivations ayant abouti à la création de ce corps ne sont pas du tout les siennes, et qu'il n'envisage donc pas d'élargir cette catégorie. En particulier, il s'agit là de professeurs entièrement consacrés aux seules tâches d'enseignement à haute dose, et que l'université a d'autres préoccupations. Christian Le Bourdon répond que la massification de l'université est un fait, que les besoins d'enseignement et d'un encadrement solide et à plein temps y existent au moins autant que dans les classes préparatoires. Il décrit plus largement la situation dans les universités, et l'insuffisance du niveau de la seule maîtrise, même agrémentée d'un DEA, pour pouvoir répondre aux exigences pédagogiques et disciplinaires qui sont celles de l'enseignement en premier cycle universitaire. Il rappelle que les agrégés sont particulièrement indiqués pour répondre à l'augmentation des effectifs et aux nécessités qui sont celles de l'enseignement en premier cycle. M. Soulas proteste qu'il s'agit là d'une caricature (NDLR : ceux qui enseignent à l'université savent sans doute mieux que quiconque que la situation décrite pas nous n'est pas une caricature). Mme Meynadier fait remarquer que le taux d'échec diminue à l'université (NDLR : naturellement ou artificiellement ?)

Denis Roynard aborde ensuite la question de la promotion et de l'évaluation des professeurs agrégés, comme il l'a fait le matin même à la DPE. Après avoir exposé la nécessaire prise en compte de certains mérites, il insiste sur l'indispensable maintien d'une composante d'avancement à l'ancienneté, meilleure garantie d'indépendance. M. Soulas répond qu'il serait difficile de ne pas scinder le corps des agrégés si l'on appliquait les principes d'évaluation et de promotion selon le modèle en vigueur chez les enseignants-chercheurs, ce que demande le SAGES et que souhaite également Mme Demichel, Directrice de l'enseignement supérieur. Thierry Kakouridis annonce à M. Soulas que le SAGES soumettra prochainement au ministère une proposition technique sur l'évaluation et la promotion des professeurs agrégés, tant dans le supérieur que dans le second degré.

M. Soulas quitte l'audience à 15h55, en emportant le dossier complet que nous lui avons remis. Sont alors abordés le rapport Bancel et l'analyse que nous en avons faite.

Frédérique Evenou prend alors la parole en affirmant que le rapport Bancel est "la goutte d'eau qui fait déborder le vase", d'autant qu'il ne s'agit hélas pas seulement de propositions, mais que certaines mesures sont déjà appliquées ou en cours d'application. Elle demande la raison de l'absence des documents d'accompagnement auxquels le rapport fait référence à plusieurs reprises, et souhaite savoir comment on peut se les procurer. Elle signale que cette absence a exigé un travail d'analyse linéaire du texte souvent allusif du rapport pour en restituer la signification entière, mais que ce travail a été facilité par le recoupement avec d'autres documents, dont le rapport Meirieu et les récentes déclarations publiques du ministre de l'Education nationale lui-même. Frédérique Evenou affirme qu'on ne peut donc lui opposer l'objection d'interprétation tendancieuse, pas davantage non plus qu'on ne peut rétorquer qu'il ne s'agit là que de simples propositions n'engageant que leurs auteurs.

Mme Lang demande qu'on lui cite des exemples de mesures déjà appliquées. Elle affirme ensuite que les documents mis en référence dans le rapport Bancel ne sont que des tableaux de chiffres, qu'elle a siégé dans les commissions Bancel, et qu'elle connaît donc bien le dossier.

Frédérique Evenou donne comme premiers exemples la frénésie de réunionite, à propos de tout et de n'importe quoi, dont la pré-rentree sur trois jours, sans autre objet que de faire perdre du temps aux professeurs, les TPE, et l'ECJS (éducation civique juridique et sociale), en remarquant au passage que le délai obligatoire de 14 mois pour la mise en application de cette nouvelle "discipline" n'a pas été respecté. Elle rappelle ensuite que dans sa lettre de mission au recteur Bancel, le ministre demande principalement qu'on s'occupe d'organiser notre temps, et aux rapporteurs qu'ils définissent ensuite les actes et les tâches nécessaires pour justifier ces nouvelles obligations de présence. On aurait mieux compris que soient d'abord déterminés les

actes et tâches censés être désormais nécessaires dans les établissements, et qu'il soit procédé ensuite au calcul du temps nécessaire pour les effectuer.

A propos des références, Frédérique Evenou répond que les références du rapport Bancel aux dossiers d'accompagnement excluent qu'il ne s'agisse là que de données chiffrées : elle donne comme exemples les déclarations de M. Boissinot concernant la compétence disciplinaire des professeurs (NDLR : ce qui fait défaut, ce sont en particulier les transcriptions des tractations avec les syndicats. Quant à l'intervention de M. Boissinot, qui figure dans les pages 11 à 13 du document II, soustraite comme les autres à la connaissance du public, elle consiste, si on se fie à la page 5 du rapport Bancel qui s'en autorise, à prétendre que "le véritable sens" de la compétence disciplinaire se limite à "constituer le socle sur lequel s'appuie la compétence de l'enseignant et de lui permettre d'acquérir la maîtrise des savoirs qu'il aura pour tâche de transmettre (...) le découpage du savoir par discipline ne devrait être qu'un mode d'organisation, aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur (...) Il faut être capable de recomposer les savoirs autour du besoin des élèves par un travail en équipe effectué au sein des établissements. Il n'existe aucune raison pour que la discipline de l'enseignant (...) se confonde systématiquement avec les domaines d'apprentissage des élèves". Ces affirmations se passent de commentaire).

Mme Lang répond tout d'abord que le délai de 14 mois entre la publication des programmes et leur entrée en application a été institué pour permettre aux éditeurs (NDLR : pas aux professeurs, aux éditeurs !) d'être en mesure de publier les manuels en temps voulu, et qu'en l'espèce, le ministère n'a pas "souhaité" qu'il y ait de manuel.

Concernant l'analyse du rapport Bancel proprement dit, Frédérique Evenou dit s'être livrée à une analyse rigoureuse, linéaire et neutre, absolument nécessaire tant ce qu'on en saisit à la première lecture est stupéfiant, et que ce qu'elle a lu est recoupé par tant d'autres interventions (Ph. Meirieu, C. Allègre) que le doute n'est plus possible. Elle fait par ailleurs remarquer qu'il y a

bel et bien des manuels pour l'ECJS, dont le contenu thématique consiste trop souvent à reprendre telles quelles les actions du gouvernement actuel (ex : les 35h, le PACS, les ZEP). Mme Lang réplique vivement : faut-il que les élèves soient privés de cette information ? A quoi Mme Evenou réplique à son tour que l'obligation de réserve transforme le professeur en diffuseur passif de la propagande ministérielle, puisqu'il doit s'abstenir de tout commentaire critique sur tout ce qui est abordé dans l'ECJS. Elle donne l'exemple de son propre fils revenant d'un cours d'éducation civique portant sur les ZEP avec des citations de Claude Allègre et Ségolène Royal collées sur le cahier ; à quoi Mme Lang répond qu'il s'agit là du libre choix du professeur.

Frédérique Evenou souligne ensuite que les professeurs, déjà très occupés, n'ont pris connaissance du rapport Bancel que par certaines des mesures d'application qui viennent d'être évoquées, car ils n'ont pas eu le temps de lire le rapport, encore moins de l'analyser. Malgré quoi ils arrivent à la même conclusion qu'elle, qui a lu et analysé le rapport dans le détail : tout est fait pour nous empêcher de préparer nos cours, donc d'en être les auteurs, soit parce qu'on nous en dissuade, soit parce qu'on nous en accuse, soit encore parce qu'on nous en empêche matériellement en nous en distrayant par d'autres activités. Frédérique Evenou indique que, de ce point de vue, le débat entre le ministère et les professeurs est un perpétuel malentendu, car les professeurs demandent des moyens supplémentaires pour faire leur travail, celui pour lequel ils ont été formés et recrutés, alors que l'administration veut les en empêcher pour leur imposer, au travers d'une série de nouveautés, une "nouvelle manière de travailler". Il s'agit bien de les empêcher de "faire la classe". Ce malentendu s'alimente de la confusion entre deux significations du mot classe : la division administrative d'une part (liste d'élèves dont tel professeur a la charge à telles heures dans telles salles) ; et d'autre part l'institution d'une relation entre un professeur non seulement compétent mais personnellement impliqué dans sa discipline, et un groupe de jeunes qui par là deviennent des élèves. La confusion entre la classe comme division

administrative et la classe comme relation pédagogique est ce qui permet à l'administration de dénigrer la seconde, alors qu'il faudrait simplement assouplir la première. Frédérique Evenou ajoute qu'aucun chef d'établissement ne lui a jamais refusé jusqu'à présent, dans le cadre de ses obligations statutaires définies en heures de cours, de tels assouplissements d'horaires, d'effectifs, ni de lieu géographique pour réaliser un projet pédagogique particulier.

Faire la classe, comme elle le rappelle, c'est transmettre un savoir, par tous les moyens, et à cette fin tous les moyens sont bons : les professeurs n'ont pas attendu les "sciences" de l'éducation pour faire preuve d'inventivité pédagogique, ce qui suppose que le professeur ait une autorité. Cette autorité, qui a comme condition son indépendance intellectuelle et pédagogique, est elle-même fondée sur l'indépendance du savoir transmis par rapport à toutes les puissances économiques et politiques dont l'affrontement définit une conjoncture. Et c'est précisément ceci, cette indépendance corrélative du professeur et du savoir qu'il transmet, qui est actuellement dans le collimateur. Il s'agit de transformer les intellectuels que sont les professeurs, et qu'ils doivent demeurer, en exécutants dociles ou en simples moniteurs, en s'attaquant au fondement de leur autorité : les disciplines constituées. Les disciplines gênent car elles existent indépendamment des pouvoirs, qui veulent donc reléguer au second plan la compétence disciplinaire, voire la supprimer pour faire de l'école l'instrument de leurs visées. Or la culture que l'on doit transmettre aux jeunes générations est un patrimoine dont on hérite, et dont les sociétés savantes et les autorités académiques sont les gardiennes ; alors que ce que l'on fabrique artificiellement en fonction des besoins contingents d'une conjoncture économique et politique ne mérite pas le nom de culture, mais celui d'idéologie. Mais les professeurs, contrairement aux espoirs du ministère, sont loin d'être chloroformés : accablés par la multiplicité des nouvelles obligations qu'on invente pour eux chaque semaine, ne pouvant plus, comme à l'accoutumée, travailler " le nez sur le guidon ", qu'ils aient étudié ou non le rapport Bancel, ils

s'interrogent : que veut-on nous faire faire ? Et ce qu'on nous demande de faire est-il légitime que nous le fassions ?

En effet, considérées séparément, les nouvelles manières de travailler ont chacune leur qualités et leurs défauts, et ressemblent de près ou de loin à des manières de travailler auxquelles nous avons déjà eu recours. D'où des discussions sans fin entre les collègues. La pluridisciplinarité existe déjà, tout comme les autres adaptations et ouvertures évoquées dans le rapport Bancel. Mais les textes ministériels mis bout à bout (Bancel, Meirieu, ECJS, TPE) font apparaître que ces innovations font un système dont la signification d'ensemble est inacceptable parce que d'une toute autre nature que de simples innovations pédagogiques.

Mme Lang proteste que rien de ce qui est dénoncé dans notre analyse du rapport Bancel (NDLR : elle l'aurait donc lue ?) ne figure dans la lettre de mission adressée par le ministre au recteur Bancel, qui seule engage le ministre. Frédérique Evenou, tout en répliquant qu'elle a déjà répondu précédemment à cette objection, présente à Mme Lang la fameuse lettre de mission, saisie sur le site du ministère, mettant en évidence que la mission concerne bien "l'organisation du temps de travail des enseignants". Mme Lang affirme, le texte sous les yeux, que ce n'est pas la lettre du ministre. Mme Evenou dit avoir rencontré la même dénégation de la part du ministre lui-même, lors d'une émission télévisée. Consentant enfin à lire le paragraphe incriminé, Mme Lang en souligne la deuxième phrase "il n'est pas question d'accroître les obligations de service des enseignants en face des élèves". Mme Evenou réplique qu'il n'est pas question de les diminuer non plus, mais au contraire d'y ajouter d'autres "actes et tâches" qui relèvent désormais des nouvelles missions de l'enseignant, ce qui ramène au problème précédent.

Frédérique Evenou reprend que ce qui est inacceptable, c'est, par le système des nouvelles activités et nouvelles "disciplines", la redéfinition des missions des professeurs et par là de l'institution scolaire (NDLR : ce qui est d'ailleurs indiqué explicitement dans le texte du rapport Bancel). Or l'instruction n'est pas un service public

transformable à la demande, mais une mission de l'Etat, relevant d'abord des droits de l'homme : le droit à l'instruction, la liberté de penser, et permettant ensuite au citoyen de faire son devoir de citoyen : juger les évolutions de la société et les initiatives des pouvoirs politiques afin de se déterminer en toute connaissance de cause. Or la redéfinition du jugement proposée par le rapport Bancel, qui caractérise les nouvelles missions assignées à l'école, c'est la jugeote, l'astuce, la ruse, la capacité à deviner les évolutions de la société afin de s'y adapter par avance pour en tirer profit, et non pas le jugement tel que nous l'entendons : le regard souverain de la raison développé grâce à l'instruction. Cette rénovation du jugement fait écho à la nouvelle mission que le Rapport Meirieu assigne désormais à la philosophie : "un instrument d'intégration sociale". Même si nous en avons la tentation, compte tenu de notre épuisement et parfois démoralisation, nous n'avons pas le droit d'accepter de passer notre temps sur nos lieux de travail pour mieux nous transformer en gardiens de l'ordre social aussi corrompu soit-il. La résistance à cette "évolution" est un impératif catégorique, un devoir à la fois moral et citoyen. Nous ne sommes pas en effet les employés d'un gouvernement, mais des fonctionnaires de l'Etat. Il n'est pas légitime que l'on abandonne ou transforme une mission fondamentale de l'Etat sans débat parlementaire. L'instruction est l'institution du citoyen d'une libre République. Si l'instruction est devenue obsolète, eu égard aux évolutions, il faut se demander dans quel régime politique nous sommes. Mais il est vrai qu'il est aussi question en haut lieu de redéfinir et le citoyen, et la république.

Quoi qu'il en soit, peut-on changer les missions d'une institution qui n'est pas un service public sans consultation authentiquement démocratique du souverain ou de ses représentants ? Pas davantage qu'on ne peut changer la nature des choses par décret administratif : une telle démarche, violente en son principe, ne peut susciter que violence en retour. Car la réforme envisagée, même si on fait abstraction de son illégitimité et son illégalité, est profondément utopique, aveugle à la nature des choses et à la nature des gens auxquels elle

prétend s'appliquer. D'une part, les professeurs ne sont pas et ne peuvent pas devenir les gardiens de l'ordre social établi. Le professeur est un intellectuel, un travailleur indépendant, pas un exécutant subalterne. On ne peut pas transformer un intellectuel en moniteur ou en employé de bureau. La division du travail que la réforme projette entre conception et exécution est une absurdité si on veut l'appliquer au travail intellectuel. D'autre part, les élèves. Que demandent les élèves ? Des professeurs. Et cette demande n'est pas seulement quantitative, mais qualitative. La dévalorisation médiatique des professeurs ainsi que du savoir qu'ils enseignent aux yeux des élèves ainsi que de leurs parents est l'une des raisons de la violence dans les établissements scolaires. Qu'est-ce donc que la violence, sinon le laisser aller, autre nom de l'indiscipline (NDLR : la corrélation entre l'augmentation de la violence dans les établissements scolaires et les actions du ministère en direction de l'école commence à apparaître, même dans la presse officielle. Cf. *Le Monde* du 27 janvier 2000. Des élèves n'hésitent pas à dire que depuis la rentrée 97, ils ne peuvent plus travailler sereinement dans leurs lycées). Les élèves demandent des professeurs qui se tiennent debout, grâce au rapport qu'ils entretiennent avec la discipline qu'ils représentent, des professeurs avec lesquels ils peuvent se confronter, voire s'affronter, non des laquais soumis au service d'une prétendue commande sociale. Les élèves des lycées sont des adolescents, pour lesquels l'école a une fonction de médiation entre le milieu familial et la vie sociale. En voulant rendre l'école "poreuse" à la famille et à la société, pour mieux la réduire en servitude, on la rend incapable de remplir cette fonction indispensable à la structuration de la personne.

Pour résumer : les propositions du rapport Bancel ne sont pas négociables, ce pourquoi le SAGES sur ce point n'a aucune solution technique à proposer. Nous avons un devoir à la fois moral et citoyen d'y résister. La négociation suppose en effet un accord préalable, en l'occurrence sur l'indépendance nécessaire du savoir, et par conséquent de ceux qui le transmettent, à l'égard des évolutions et fluctuations de la conjoncture

économique et politique. De cette indépendance, le rapport Bancel est la négation. Les négociations actuelles reposent sur un malentendu entre les professeurs et les autorités de tutelle concernant la mission qui doit être assignée à l'école républicaine, ou démocratique si on préfère ce terme. Quand les professeurs demandent qu'on les laisse travailler, ou qu'on leur donne les moyens de travailler d'une manière plus efficace, on veut les obliger à "travailler autrement", c'est-à-dire, en réalité, à d'autres fins. Pour résister, d'ailleurs, il ne sera même pas nécessaire de lever le petit doigt : il suffira de cesser de compenser sur le terrain, auprès de nos élèves, comme nous le faisons ordinairement au prix d'un effort épuisant, les méfaits des initiatives ministérielles qui s'abattent régulièrement depuis presque trente ans sur l'institution scolaire.

Mme Lang répond que Frédérique Evenou fait une lecture erronée du rapport, fait valoir ensuite qu'il y a une contradiction entre sa contestation de ce qui n'est pas la transmission du savoir stricto sensu et le fait qu'elle dise avoir pratiqué l'interdisciplinarité, les PAE, l'aide individualisée, etc., c'est-à-dire tout ce qui est énuméré dans le texte relatif au rapport Bancel, et que le désir du ministre était seulement de recenser pour le faire reconnaître "ce qui se fait" dans les établissements (NDLR : ce qui confirme a contrario que ces nouvelles activités ne relèvent pas, dans l'esprit de leurs promoteurs, des moyens multiples de la transmission du savoir).

Frédérique Evenou indique qu'elle y a souscrit en libre indépendance, par choix, quand c'était possible, si la chose s'avérait nécessaire pour les élèves dont elle avait la responsabilité, et qu'il y a une grande différence entre reconnaître ce que font certains et l'imposer uniformément à tous. Pour ce qui est du travail en équipe, Frédérique Evenou souligne qu'il y a entre les professeurs une telle diversité de personnalités, de niveaux de compétences et de tempéraments que la plupart du temps le travail en commun n'est pas possible, ni même seulement souhaitable. En tout état de cause, il est illusoire de prétendre imposer l'équipe ou l'établissement comme cadre de référence des nouvelles missions de "l'enseignant".

Mme Lang répond à Frédérique Evenou qu'il s'agit là de sa lecture du rapport Bancel (NDLR : chacun pourra se référer au texte original pour s'assurer qu'il s'agit bien d'une lecture littérale), qu'il n'est nullement question de remettre en cause les disciplines, que nous voyons le mal là où il n'est pas, qu'il n'a jamais été question de "toucher" aux savoirs et aux disciplines, bien au contraire. Frédérique Evenou lui présente alors les pages 5 et 6 du rapport Bancel, saisie par ses soins sur le site du Ministère, et que Mme Lang s'étonne de lui voir entre les mains parce qu'elle les confond avec les très secrets documents d'accompagnement du Rapport.

Mme Lang déclare par ailleurs que notre discours qui défend les disciplines, elle le connaît déjà, qu'elle l'a déjà entendu de la part de syndicats minoritaires (NDLR : c'est donc que 1/ les syndicats majoritaires souscrivent à leur approche ; 2/ la Commission Bancel s'aligne sur les syndicats minoritaires, puisqu'elle ne remet pas en cause, "au contraire", les compétences disciplinaires ; 3/ les syndicats majoritaires, pour ne pas dire Le Syndicat, n'ont rien compris, et 4/ il n'y a rien à comprendre, parce que c'est le principe de contradiction qui est devenu obsolète).

Frédérique Evenou précise, ce que Mme Lang lui accorde d'un grognement excédé, que défendre les disciplines signifie défendre l'indépendance du savoir par rapport aux besoins d'une conjoncture, d'une société, d'une politique, soit défendre la laïcité. A la suite de quoi Mme Lang contraint Frédérique Evenou au silence en répétant à trois reprises sur un ton comminatoire "je vous ai assez entendue" (NDLR : le SAGES, fort déçu que le ministère n'ait pas opposé à Frédérique Evenou un fonctionnaire susceptible de soutenir une discussion argumentée au lieu de seulement crier et s'irriter dès qu'est prononcé le mot "discipline", regrette qu'il n'y ait pas eu sur place une caméra invisible, tant le spectacle était divertissant. Il a fallu attendre les salutations d'usage dans les couloirs du ministère pour entendre enfin le mot clef du malentendu entre les pouvoirs politiques et les défenseurs que nous sommes des autorités intellectuelles. A la question de Frédérique Evenou, s'agira-t-il encore pour nous d'enseigner ? Mme Lang a répondu : "oui,

mais d'enseigner à tous". Ce qui signifie que ce n'est pas ce que, à l'heure actuelle, nous nous employons à faire, et dans des conditions de plus en plus difficiles. Il est clair que la démocratisation proclamée de l'enseignement ne consiste nullement dans l'esprit des élites politiques à se donner les moyens, intellectuels aussi bien que financiers, de faire accéder le plus grand nombre à une culture digne de ce nom, mais à fabriquer en urgence une culture "scolaire" dite démocratique, qui, sous couvert de rendre possible, et au moindre coût, la réussite de tous, officialise la vulgarisation, ce fléau de l'intelligence. On ne peut mieux exprimer le mépris du peuple, lisible déjà dans le terme de "massification" que l'on accole désormais mécaniquement au noble mot d'enseignement).

Thierry Kakouridis aborde ensuite le problème de l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur, rappelant, entre autres, que pour Claude Allègre, l'anglais n'est pas une langue étrangère, mais une compétence au même titre que l'informatique, opinion que ne partage pas du tout le SAGES. L'anglais est certes une langue véhiculaire, ce que tient à rappeler Mme Lang, elle-même angliciste, mais c'est avant tout une langue, au même titre que les autres, à laquelle sont attachées une histoire et une culture qui lui donnent son identité. Le débat risquant de prendre l'allure d'une querelle entre spécialistes, nous en restons là (NDLR : ceux que la question intéresse pourront lire l'article intitulé "*Global English : A European Perspective*", publié sur le site Internet du SAGES dans la rubrique "Expériences professionnelles").

Mme Lang répond que les élèves des LEP et ceux qui suivent des formations professionnelles courtes ont également besoin de l'anglais, et que l'enseignement de cette langue tel que nous l'envisageons n'étant pas à leur portée, il leur faut un autre enseignement, réduit à ce qu'il y a d'utile "pour eux". Elle déclare que le discours du SAGES sur l'aspect culturel est dépassé (NDLR : les collègues apprécieront !), qu'il n'a plus lieu d'être, que c'est un anglais véhiculaire qu'il faut aux élèves non destinés à suivre des études d'anglais. Elle justifie donc ainsi le statut

particulier de l'anglais comme outil. Comme exemple d'objectif souhaitable et raisonnable, elle indique la compréhension orale de la BBC. Christian Le Bourdon dénonce alors l'utopie et la démagogie de ce discours, car les élèves ainsi formés ne seront pas en mesure de se débrouiller avec un bagage trop léger. Quant à pouvoir comprendre la BBC, il trouve l'exemple mal choisi, ce dont convient Mme Lang, car il s'agit d'une compétence requérant des mécanismes et des connaissances que les élèves de LEP n'ont pas. Il demande quels sont alors les objectifs du ministère, sinon de faire croire aux élèves qu'ils vont être capables de fonctionner avec le maigre bagage qu'on leur a donné.

Mme Meynadier fait quant à elle le constat du manque d'efficacité de l'enseignement des langues dans les universités, alors que dans les écoles d'ingénieurs, cet enseignement est très réussi. Thierry Kakouridis attribue cette réussite, entre autres, au caractère obligatoire de l'enseignement des langues, voire au rôle prépondérant que joue l'évaluation des connaissances linguistiques dans l'évaluation générale des élèves ingénieurs. S'ensuit un débat sur le caractère obligatoire à donner à l'apprentissage des langues et à la certification des compétences linguistiques pour que les étudiants y attachent enfin l'importance souhaitable. Thierry Kakouridis intervient à propos du CLES (Certificat national de compétence en langues pour l'enseignement supérieur), inscrit dans la nouvelle réforme de l'enseignement des langues aux non spécialistes dans le supérieur, et souligne les problèmes de reconnaissance que va rencontrer ce certificat au niveau international, voire simplement national, sachant qu'il existe déjà de nombreux tests largement reconnus au niveau international, en particulier par les entreprises (TOEIC, TOEFL, etc. pour l'anglais). Il réprovoque plus encore que la réforme prévue, inspirée par le rapport de M. Jean-Claude Bouvier (angliciste et ancien président de l'Université de Provence), prévoit d'axer toute la pédagogie des langues sur la préparation à ce certificat.

Mme Lang tente de justifier avec une certaine maladresse le choix du CLES. Mme Meynadier regrette quant à elle que les tests

universellement reconnus soient tous d'origine américaine, ce à quoi Thierry Kakouridis répond qu'il faut savoir ce que l'on veut : faire mine de résister à la mondialisation et se replier sur soi-même, ou donner aux étudiants français des qualifications attestées par des diplômes largement reconnus. On ne peut pas tout à la fois vouloir harmoniser les systèmes éducatifs, rendre les formations et les diplômes lisibles à l'étranger, et croire dans le même temps que des compétences en langues pourront être sérieusement attestées par un certificat encore inconnu, et qui sera certainement amené à le rester, à l'extérieur mais sans doute aussi à l'intérieur de nos frontières. Silence de nos interlocuteurs (voir dans ce numéro l'article de Thierry Kakouridis sur la réforme de l'enseignement des langues dans les universités).

Thierry Kakouridis et Denis Roynard abordent ensuite la question de la régionalisation du CAPES, et du risque que la migration envisagée de la préparation du concours vers les IUFM fait courir aux préparations à l'agrégation, que la présence de candidats au CAPES contribuait à "rentabiliser" aux yeux de l'administration universitaire. Nos interlocuteurs ne manifestent pas de réaction particulière à ces propos.

Djamal Echikr revient sur le rapport Bancel, et s'inquiète des nombreuses attaques dont les mathématiques font l'objet depuis plusieurs années. Il note qu'en ce qui concerne les récentes évolutions du programme de mathématiques en classe de seconde, les domaines qui relèvent de "l'activité", comme les statistiques, prennent une importance croissante, ce qui est alarmant.

Mme Meynadier proteste de la très grande importance des statistiques, faisant état de l'étonnement des responsables de l'Ecole Polytechnique de ne pas leur voir accorder davantage d'importance dans les lycées et les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques. Djamal Echikr indique que ses propos visent la part des statistiques qui se prête le plus à la "quincaillerie pédagogique" (du bon usage de la calculatrice, en particulier de la touche "random"), non à ce qui est utile aux futurs ingénieurs, et qui exige une formation plus

complète et plus rigoureuse. Il se demande s'il ne faut voir derrière la réforme des programmes de mathématiques la trace des physiciens de "la main à la pâte".

Thierry Kakouridis fait remarquer que ce qui est tout particulièrement apprécié chez nos ingénieurs à l'étranger, ce sont justement leurs compétences en mathématiques, leur capacité de conceptualisation et de formalisation. Il serait donc suicidaire de vouloir détruire ce qui marche. L'harmonisation européenne montre ici ses limites.

Christian Le Bourdon s'inquiète à son tour des évolutions concernant l'enseignement des lettres, constatant un recul des connaissances minimales et l'invitation récurrente à alléger les contenus. Il note que tout ceci se ressent sur les capacités de découpage grammatical des élèves, et que cette difficulté a été masquée en modifiant les épreuves du brevet qui facilitent le découpage en indiquant un pré-découpage ("découpez suivant les pointillés"). Il déplore l'inquiétante orientation de l'enseignement des lettres consistant à privilégier exagérément la communication et l'expression au détriment de l'argumentation stricte et étayée, la fin programmée de l'épreuve de dissertation, etc.

Mme Lang répond qu'il n'est pas question de supprimer la dissertation. Elle nie que l'évolution se fasse au détriment de l'argumentation en soulignant l'accent important mis sur la rhétorique. Elle indique que le programme est bien équilibré entre l'étude de la langue et celle de la littérature, et renvoie pour étayer son propos à la consultation du nouveau programme de seconde sur le site Internet du ministère.

Christian Le Bourdon déclare que l'on jugera sur pièces, mais que ses craintes ne sont pas dissipées pour autant. Il demande s'il y aura institution d'un contrôle continu en terminale L. Mme Lang répond que le ministère envisage clairement la terminale L comme pré-universitaire, et que le contrôle continu ne concerne a priori que l'informatique et les mathématiques à destination des littéraires.

Thierry Kakouridis demande pourquoi n'est pas créée une agrégation d'informatique, appuyant ainsi la remarque de Djamal Echikr, selon laquelle

il est tout à fait anormal que les professeurs de mathématiques soient régulièrement sollicités pour assurer un enseignement d'informatique, parfois tout simplement de bureautique (NDLR : encore un avatar du rapport Bancel).

Mme Lang répond que dans le second degré, l'informatique doit être au service de telle ou telle discipline ou activité, mais ne doit pas être enseignée comme discipline à part entière. Elle indique que la disparition de l'option informatique dans les terminales scientifiques a été motivée par le faible nombre d'élèves concernés, et la volonté de faire profiter désormais tout le monde de l'enseignement informatique.

Frédérique Evenou déplore que l'usage de l'informatique fasse partie des critères d'évaluation des TPE. Mme Lang la rassure en lui indiquant qu'il s'agit simplement d'obliger les élèves à rédiger au moyen d'un traitement de texte.

Thierry Kakouridis remet ensuite à Mmes Lang & Meynadier une proposition sur l'éducation musicale rédigée par notre collègue Jean-Yves Pungier.

Christian Le Bourdon aborde ensuite la question du service des agrégés dans le second degré et l'application de la RTT aux professeurs agrégés, le "coefficiementage" des heures en fonction du niveau d'enseignement. Il rappelle notre revendication de voir titularisés les agrégés dès leur réussite au concours, leur vocation à enseigner prioritairement dans les lycées, etc. (cf notre intervention du matin).

Mme Lang indique que pour l'instant 1 heure = 1 heure, et que l'attribution d'un coefficient 0,5 à certaines tâches comme le suivi individuel n'est pas à l'ordre du jour, pas plus d'ailleurs que la remise en cause de l'heure de première chaire. Elle fait remarquer qu'il y a lieu de prendre en compte la pénibilité de certaines classes, les secondes par exemple, et que même si certaines classes étaient plus exigeantes en termes de préparation et de correction de copies, le professeur s'y retrouvait dans l'intérêt du travail.

Frédérique Evenou demande que l'on ne confonde pas la pénibilité en présence des élèves et le temps de travail en dehors de leur présence. Christian Le Bourdon, quant à lui, objecte qu'une

classe de terminale L demande beaucoup plus de travail de la part d'un professeur qu'un horaire équivalent en seconde, qu'il convient de distinguer travail, fatigue, compétence et degré de satisfaction et d'épanouissement. Il dénonce la désinvolture et le cynisme du ministère lorsqu'il entend remplacer une rétribution méritée et objective par la simple satisfaction et l'épanouissement (NDLR : version moderne des palmes académiques "morales" de ce bon Topaze). Mme Lang revient à la charge sur le degré de satisfaction du professeur et sur le degré de motivation des élèves. Christian Le Bourdon demande que l'on cesse de se moquer de nous, nous qui avons du métier et savons parfaitement de quoi nous parlons, puis il revient sur la question de la RTT et du coefficiementage des heures.

Mme Lang nous demande si nous voulons vraiment remettre en cause les dispositions du décret de 1950. Denis Roynard précise que nous ne redemandons pas la modification des principes contenus dans le décret, mais leur aménagement par le coefficiementage.

Christian Le Bourdon revient sur la question de la RTT et demande une revalorisation financière urgente des agrégés, notamment en cette période de croissance, pour que soit rattrapé le retard accumulé depuis 1982. Il rappelle qu'en termes de pouvoir d'achat, le salaire d'un agrégé aujourd'hui est équivalent à celui d'un certifié en 1982, à quelque 2 ou 3% près. Il déplore par ailleurs les attaques du ministre Claude Allègre contre les enseignants ("ils ne travaillent déjà que 18h, voire moins"), et met le ministère en garde contre l'exaspération que ces agressions répétées ont provoquée. Les professeurs en ont assez qu'on ne leur applique pas les dispositions communes de la Loi au seul motif qu'ils seraient des privilégiés. Mmes Lang & Meynadier prennent note de cette mise en garde et de cette exaspération, mais restent muettes.

Christian Le Bourdon aborde ensuite la question de l'accès au corps des agrégés (cf. notre proposition).

Mme Lang indique que s'il y a moins d'épreuves à l'agrégation interne qu'à l'agrégation

externe, quelles que soient les épreuves supprimées, ce sera une "agrégation light". Christian Le Bourdon doit alors expliquer à nouveau le diagnostic et la proposition du SAGES.

Denis Roynard demande quelques précisions sur la création du CAPES de religion. Mme Lang répond que les certifiés de religion n'enseigneront que dans les départements relevant du régime concordataire (l'heure tardive nous empêche de creuser le sujet).

Thierry Kakouridis aborde la dernière question à l'ordre du jour : la délivrance du grade de maitre aux agrégés. Mme Meynadier indique que le ministre est toujours en train d'y réfléchir (NDLR : sans doute n'a-t-il pas encore commencé sa réflexion, le sujet ne nécessitant pas a priori que l'on y passe des mois !). Le SAGES trouve choquant qu'il ne soit pas encore question de faire reconnaître chez nos partenaires européens le niveau et la nature des compétences des professeurs agrégés, comme c'est le cas notamment pour le DEA, le DESS et le diplôme d'ingénieur. Il reproduit la savoureuse anecdote entendue dans le bureau de Mme Demichel, selon laquelle le SNES aurait demandé que le grade de maitre soit décerné aux bi-admissibles, sans formuler cette demande pour les professeurs agrégés. Le ministre aurait refusé tout net de récompenser un échec.

La réunion se conclut à 17h 35.

# I Réforme de l'enseignement des langues dans le supérieur

**J**e souhaite revenir ici sur le projet de réforme de l'enseignement des langues dans le supérieur -car c'est bien ce dont il s'agit- tel qu'il résulte de la note de Mme Francine Demichel au ministre, puis du rapport de la commission présidée par Jean-Claude Bouvier, remis à la Direction des Enseignements Supérieurs en juillet 1998.

Mme Demichel indique dans sa note que "la pratique<sup>3</sup> des langues est globalement très déficiente dans les établissements d'enseignement supérieur et particulièrement dans les universités". On ne peut qu'approuver ce constat, bien qu'il ne s'applique pas aux grandes écoles, qui ont, pour la plupart, et nous le savons bien, mis en œuvre de solides politiques en la matière. Mais les grandes écoles ne sont pas l'université...

Sur quoi débouche le constat alarmant de Mme Demichel ? Non pas sur la nécessité de repenser avant tout l'enseignement des langues et la place que celles-ci doivent occuper dans toutes les formations universitaires, et de définir ainsi des objectifs politiques, mais sur la simple idée qu'il faudrait mettre en place une nouvelle modalité d'évaluation de leur enseignement : le "Certificat national de compétence en langues pour l'enseignement supérieur (CLES)". Lorsqu'on comprend, en lisant le projet, que ce certificat aurait pour but de fournir une "validation qui soit reconnue au niveau international et particulièrement européen", on est alors en droit de s'interroger sur ce qui, dans un diplôme franco-français, qui plus est totalement inédit, pourrait bien se voir reconnu hors de nos frontières alors

<sup>3</sup> Ce n'est pas tant la pratique des langues que leur enseignement qui est en vérité remise en cause par la directrice de l'enseignement supérieur.

même que nos diplômes nationaux ne le sont pas tous encore ! D'autre part, quelle est l'utilité d'un nième certificat, alors qu'il existe déjà une multitude de tests et autres diplômes de compétences en langues fort bien reconnus au niveau national et international (TOEIC, TOEFL, et Cambridge, CIE, DBE et DSE de l'Institut Cervantes, examens du Goethe Institut, etc.) ?

Revenons à la note de Mme Demichel. On y devine, ce qui est particulièrement inquiétant, que l'enseignement des langues doit être orienté essentiellement sur la préparation au CLES. Or, nombre de professeurs de langues savent bien que le formalisme inhérent à toute préparation à un examen, en bref le bachotage, n'a rien de très gratifiant sur le plan professionnel ni d'efficace sur le plan de l'apprentissage d'une langue. Et je déplore, comme beaucoup, que dans certains établissements d'enseignement supérieur, des collègues ne fassent que du TOEFL ou du TOEIC, providentiellement assistés par ordinateurs, rivés au contenu et à la progression imposés par leur manuel ou leur CD-Rom, sans considération pour la langue elle-même -je ne parlerai même pas de la culture- et sans percevoir qu'ils risquent gros à se laisser priver ainsi de leur liberté pédagogique. Car c'est renoncer à sa liberté pédagogique, l'abandonner à d'autres, que de se laisser imposer ce que l'on doit enseigner et comment on doit l'enseigner ! Dans toute discipline, la définition d'objectifs et de moyens pour y parvenir doit être et rester premièrement de la responsabilité des professeurs de ladite discipline ! En effet, peut-on envisager (avec bienveillance) une note d'un directeur de l'enseignement supérieur, fût-il aussi compétent que Mme Demichel, et un projet y afférant, sur la manière d'enseigner et de valider le droit, la physique ou l'économie ? Alors pourquoi les professeurs de langues devraient-ils accepter qu'on corsette leur savoir et leurs compétences, qu'on leur fixe des objectifs restreints, et qu'on leur donne comme seul moyen pour les atteindre des outils conçus par d'autres ? Mon propos n'est pas ici de fustiger le multimédia ni de nier son utilité, à condition, bien sûr, que les professeurs de langues ne le considèrent pas comme la panacée universelle, voire comme la confortable car ministérielle justification de leur propre paresse,

de leurs propres complexes, voire de leurs propres lacunes !

Inquiétante, donc, est la liste des cinq fonctions des centres de langues universitaires dont le projet prévoit la création : 1) Autoformation guidée en langues, initiale et continue ; 2) Evaluation de la formation ; 3) Ingénierie didactique en équipe : élaboration de supports de travail ; 4) Mise à disposition de ressources pédagogiques pour les apprenants et les enseignants : documentation écrite, orale, audiovisuelle, logiciels... ; 5) Recherche universitaire et en particulier recherche-action/développement.

Reprenons ces points l'un après l'autre. L'autoformation, d'abord, qui nie insidieusement au professeur son rôle, son magistère, son autorité et sa compétence. L'évaluation de la formation, ensuite, qui concerne ainsi en grande partie l'auto-apprentissage de la langue, et qui tout à la fois prive le professeur d'une juste évaluation de son enseignement, et permet à ceux qui ont renoncé à leur métier de se dédouaner à peu de frais en cas de mauvais résultats. L'ingénierie didactique en équipe, encore, qui laisse entrevoir une application dans le supérieur des recommandations honteuses contenues dans les rapports Bancel et Monteil, que nos collègues du second degré connaissent trop bien, et contre lesquels il importe aujourd'hui de lutter avec la dernière énergie. Car de toute évidence, travailler en équipe, comme l'entend le ministère, revient pour tout un chacun à se plier à l'avis de la majorité des collègues, parfois sous l'autorité décisionnelle de l'un deux, dont le seul mérite se résume à l'acceptation inconditionnelle des injonctions plus ou moins feutrées de sa hiérarchie administrative et, le cas échéant, de la "mise à disposition de ressources pédagogiques pour les apprenants et les enseignants", ce qui constitue la 4<sup>ème</sup> fonction assignée à un centre universitaire de langues. Notons au passage qu'il n'est pas question d'étudiants ou d'élèves mais "d'apprenants", terminologie démagogique désormais en vogue par le fait de Philippe Meirieu, grand pédagogue, ou pour mieux dire, pédagogue reconnu ... par le ministère !

Plus insidieuse encore est la 5<sup>ème</sup> fonction d'un centre de langues, à savoir la "recherche

universitaire". En effet, afin que les langues pour non spécialistes puissent enfin acquérir leurs lettres de noblesse (!!!) dans les hautes sphères de notre enseignement supérieur, il importe de leur donner une dimension universitaire, que seule, évidemment, la sacro-sainte recherche pourra leur conférer. Et du même coup, les PRAG, PRCE et autres non docteurs ou chercheurs institutionnels se verront placés sous la houlette -ou la férule- de pseudo-chercheurs en langues étrangères pour non spécialistes, qui auront eu l'heur un jour de pondre une thèse de circonstance en sciences de l'éducation au titre évocateur : "De l'utilisation du menu contextuel dans un programme d'autoformation".

Cessons donc toutes ces âneries, qui ne font que légitimer l'autorité artificielle de ceux qui n'y connaissent rien ou, pis, flattent l'ego de collègues en mal de reconnaissance<sup>4</sup>, cependant qu'elles occultent les vraies qualités professionnelles - disciplinaires et méthodologiques - de professeurs qui peuvent s'en tenir sans complexe à ce qu'ils savent déjà, à ce qu'ils apprennent quotidiennement quand leur conscience professionnelle le leur dicte, et qui peuvent ainsi enseigner avec efficacité et sérénité. Les élèves et étudiants eux-mêmes ne s'y trompent pas, qui décèlent souvent la supercherie de tout "enseignement" dit "innovant" ou "de haute technologie", et qui rient de voir un professeur (de langue) se donner des airs de contrôleur de la NASA, devant ses consoles et ses boutons, prodiguant ses conseils de terrien à des astronautes en perdition, et qui ne demanderaient pas mieux que d'avoir en face d'eux un vrai maître de la discipline que l'on est censé leur enseigner. Des élèves et des étudiants à qui l'on ne demande rien (et pour cause !), mais qui savent mieux que quiconque gratter la très fine couche de vernis pour ne trouver dessous que vacuité et vanité !

Je n'ai pas "épluché", à dessein, l'intégralité du projet d'enseignement des langues aux spécialistes d'autres disciplines, ce que fait d'ailleurs fort bien, dans le n°4 de CONTACT

---

<sup>4</sup> La véritable reconnaissance, pas celle de profanes éblouis par une rhétorique ou un jargon fumeux, mais celle que confèrent la maîtrise véritable d'une discipline et la passion conséquente de l'enseigner.

(bulletin de liaison de l'UPLEGESS) mon collègue et ami Michel Savio, président de l'Union des Professeurs de Langues des Grandes Ecoles. Je souhaite tout simplement que les professeurs de langues, qu'ils exercent à l'université ou en école d'ingénieurs, se posent, encore ou enfin, en tout cas véritablement la question de savoir ce que doit être un enseignement de langue, à quoi et à qui il doit servir, et comment, ainsi, il doit être dispensé. Je souhaite également qu'une réflexion collective soit enfin conduite, et que des suggestions soient soumises à celles et ceux qui, au ministère, prennent les décisions qui naturellement déterminent l'avenir des langues, des professeurs de langues et de leurs étudiants ou élèves.

Je terminerai en formant des vœux pour que jamais, au grand jamais, l'on ne désigne par leur acronyme les Centres Universitaires de Langues ! Ou alors, qu'on en inverse l'ordre des mots pour en faire des Centres de Langues Universitaires, afin, au moins, que les plus chanceux d'entre nous puissent dire avec une certaine fierté : "I haven't a CLU"<sup>5</sup> !

Thierry KAKOURIDIS

## I Rapports Pair & Monteil

### A. LE RAPPORT PAIR

**L**e rapport PAIR, publié en février 1998, avait pour thème de réflexion "la rénovation du service public de l'Education nationale".

Dans ce texte rédigé visiblement à la hâte, le rapporteur confond manifestement buts et moyens, confusion flagrante dissimulant mal le choix essentiellement pragmatique et utilitaire que présuppose la réflexion de M. Pair. Dans ce contexte, il appert que le système éducatif est pris en otage, traité comme moyen et non pas comme

---

<sup>5</sup> I haven't a clue : Je n'en ai pas la moindre idée.

une fin en soi, devenant un instrument artificiellement fabriqué afin de réaliser concrètement le modèle économique et politique dont l'idéal est décrété (majorité parlementaire et jeu de l'alternance oblige) a priori partagé par tous ou, au pire, par le plus grand nombre !

En effet, comme en témoigne la présentation du rapport, la définition des enjeux de la réforme apparaît curieusement subordonnée à la modification des structures organisationnelles de l'Education nationale. Pis, le rapport Pair privilégie contre toute logique l'évolution des institutions sans avoir seulement pris la peine au préalable de rappeler le rôle de l'Ecole, dont elles tirent pourtant leur existence, leur légitimité et leur valeur. De fait, le rapport appesantit à l'envi une bureaucratie hautement hiérarchisée dont il dénonce par ailleurs les méfaits en préambule.

Ainsi, tant au niveau local qu'au niveau académique ou encore ministériel, M. Pair propose de superposer des autorités intermédiaires dont on s'aperçoit vite qu'elles restent totalement ou presque dépourvues de capacité réelle au sens juridique du terme. Par suite, l'auteur entend faire la démonstration, en toute incohérence, que la démocratie à l'école justifie pleinement la suppression de l'autonomie de ses partenaires sur le terrain, qu'il voit désormais évoluer et "respirer dans un cadre normé" (5.4), cachant à peine "l'effet de serre" que cette "prise en main" prévoit habilement de provoquer. En étouffant ainsi l'ensemble des acteurs de l'Education nationale, le "Ministère Providence" leur dénie toute autorité effective au profit d'une responsabilité de surface abstraitement répartie.

Comment M. Pair voit-il plus précisément s'articuler ce système ?

### **1. Au niveau local (écoles, établissements secondaires)**

Le rapport propose tant dans le primaire que dans le secondaire la création par regroupement d'établissements d'une structure tampon placée sous l'autorité d'un nouveau "super chef d'établissement" (1.1).

Cet établissement n'est pas pour autant doté d'une réelle autonomie. Il a seulement pour

fonction de favoriser mécaniquement une régulation de proximité qui sous prétexte de cohésion et de souplesse ne peut au contraire qu'engendrer pesanteur et paralysie. A ce stade, l'évaluation des personnels techniquement menée par un nouvel évaluateur (l'obsession du modernisme et du jeunisme à outrance aggravée d'un délire procédurier est récurrente dans le texte) dont le rapport ne précise d'ailleurs que fort superficiellement la qualité (sous-inspecteur d'académie, inspecteur adjoint) se montre particulièrement dangereuse et pernicieuse pour l'enseignant lui-même, dont la vocation singulière et personnelle n'est jamais envisagée humainement, puisqu'elle dépendrait par trop étroitement du jugement arbitraire de personnels administratifs, et ce, plus consternant encore, d'après des critères uniquement quantitatifs, alors qu'aucune formation ne prévoit de légitimer cette compétence en matière de pédagogie, présumée innée chez les serviteurs obéissants de l'administration centrale (1.5). Dans un tel cas de figure, le bon professeur ne risque-t-il pas à son tour d'être dévoyé en propagateur zélé d'une théologie positive pour ne pas dire positiviste de l'Education ?

Dans le même esprit, c'est-à-dire dénué de toute "énergie spirituelle" précisément, le rapport vise également (2.3) à conforter les équipes de direction dans leur rôle indirectement répressif, en attribuant notamment à ces personnels un jugement pédagogique vis-à-vis d'enseignants placés de près ou de loin sous leur autorité, signe latent d'un abus de pouvoir institutionnel, marginalisant de surcroît l'Inspection régionale ou académique, seule habilitée jusqu'à présent à porter un regard objectif du fait de sa naturelle distance à l'égard des problèmes internes à l'établissement. L'imposture démagogique du Ministère va jusqu'à rendre suspecte la nécessité d'une telle indépendance et s'empresse de la contraindre par la mise en place d'un cordon ombilical complètement artificiel.

### **2. Au niveau académique**

M. Pair renforce dans ce domaine, comme il a été dit précédemment, de manière notable (3.4)

les "fonctions stratégiques du Recteur". Le rapport place en effet sans ambiguïté sous son autorité les inspecteurs pédagogiques qui seront dirigés par un chef de service, lui-même dépendant directement du Recteur, ce dernier disposant ainsi d'un nouvel échelon hiérarchique entre l'inspection pédagogique régionale et l'Inspection générale, entre lesquelles il devient en quelque sorte une "force d'interposition". On voit tout de suite de quelle nature est cette force !

### 3. Au niveau ministériel

Enfin M. Pair propose, sous couvert d'une meilleure articulation des responsabilités et des tâches, un renforcement du contrôle idéologique en confiant une mission purement administrative à l'Inspection générale, qui se voit chargée de l'évaluation périodique du bon fonctionnement des académies (4.1). Cet alourdissement de la hiérarchie de l'Education nationale se justifie, selon ce même rapport, par quelques "principes communs" (5) qui ne s'appuient malheureusement sur aucune responsabilité ni aucune démocratie réelles présentées pourtant en exergue du document comme les véritables enjeux de la réforme. Sous prétexte toujours de souplesse et de cohésion M. Pair propose au contraire une "normalisation" abusive laissant très peu de place à la différenciation (5.4) ainsi qu'à l'initiative. De même, il apparaît clairement qu'une régulation continue (5.5) refondée à partir d'une évaluation subjectivement établie tant par les unités administratives que par les personnels qui y officient, et harmonisée d'en haut, s'avère particulièrement lourde et dangereuse car elle ne repose sur aucun projet défini dans le long terme. De plus, l'enjeu pour le moins théorique et impalpable dont il est implicitement question ne vient malencontreusement que fort tardivement conclure ce rapport en excipant ex abrupto de quatre valeurs vides de sens dès lors que l'auteur n'a pas cru nécessaire de les relier plus étroitement à son propos.

Par conséquent, nous assistons à un détournement des premiers principes de la science éducative d'une manière on ne peut plus expéditive : la responsabilité se métamorphose en

faculté d'encadrement, l'équité en faculté d'intégration, la continuité en faculté de programmation, et la lisibilité en faculté de centralisation. Chacun des actes fondateurs est censé justifier à lui seul la soumission à la hiérarchie dans le dessein de se conformer à la volonté de son Premier Moteur : former les individus à une société marchande où l'Ecole s'apparente elle-même à un lieu de marchandage, en réformant les ressources, entendez la culture et les hommes. Bref, déstabiliser pour mieux asservir, la technique n'est-elle pas aussi vieille que le monde ?

Dans cette même perspective, le "management par le sens", en l'absence de toute finalité éthique et spirituelle, se traduit par une accumulation de sens interdits qui conduit inmanquablement le rapport Pair à faire l'éloge du SENS UNIQUE !

### B. LE RAPPORT MONTEIL

Le rapport Monteil a conclu en juin 1999 sur sa solution aux problèmes de "l'évaluation des enseignants".

Ce rapport, à la différence du précédent, part de constats tout à fait pertinents tels que l'incontournable subjectivité inhérente à l'appréciation des inspecteurs pédagogiques, les multiples causes et effets de source, ainsi qu'à l'approximation d'un jugement qui doit le plus souvent s'exercer dans un contexte nettement aléatoire aux contours impressionnistes, la personnalité enfin de l'Inspecteur lui-même, lié aux contraintes formelles de son barème d'évaluation. Le rapport met parfaitement en lumière la difficulté qui subsiste à évaluer en situation de manière objective un enseignant lambda, et propose donc, dans un but on ne peut plus louable, de profiter de l'évaluation individuelle du professeur pour infléchir l'orientation collective de la mission d'enseigner. Cependant, après un début encourageant, le rapport dérive très rapidement vers l'énoncé d'un faux problème astucieusement travesti en querelle d'experts pour qui il s'agit de convenir qu'évaluation sommative et formative ont fait leur temps, en atteignant leur seuil d'incompétence, et

qu'il convient maintenant de dessiner le cadre d'une évaluation du troisième type, dont les critères, n'en doutons pas, demeureront à tout jamais irréfutables tant qu'ils resteront indéfinissables. Pour défendre cette axiomatique ordonnée autour du principe acquis de la nécessité d'une norme collective pour juger de l'efficacité du rendement individuel, le rapport dégage trois grandes séries de propositions susceptibles de remédier manu militari aux défaillances du système. Bref, il n'y a jamais eu de bons professeurs en ce siècle de laïcité pourtant promis aux plus grands exploits, faute d'évaluation normative sérieuse et rigoureuse laissée à la seule appréciation d'expertises minutieuses. Dès lors l'éducation devient une marchandise quantifiable plutôt que qualifiable et, sachons vivre avec notre temps, si chacun a trop longtemps survécu dans sa classe en bricolant ses cours à la petite semaine, il est urgent de nous mettre enfin au travail et d'apprendre notre métier !

Comment le rapport Monteil entend-t-il mettre en œuvre ces généreuses et bienveillantes dispositions ?

Concernant la première série de propositions, (paragraphe 1), nous constatons à notre tour avec quelle désagréable désinvolture, bien que par un brillant raccourci, la mission d'enseignement se dilue imperceptiblement dans celle d'éduquer, assimilant sans scrupule instruction et éducation au mépris des traditions les plus ancestrales qui ont toujours tenté de dissocier libertés publiques et libertés privées, en préservant l'idée d'un projet autonome et individuel de l'enfant, et en réservant notamment au domaine familial le droit de choisir les valeurs auxquelles son propre projet éducatif et social se réfère. Ainsi l'Ecole entendrait-elle se substituer au pouvoir de décision qui, en dernière analyse, n'appartient qu'au seul libre-arbitre, certes accompagné et éclairé par l'expérience, des jeunes qui lui sont confiés. Déposséder la cellule parentale de son rôle d'éducateur revient à lui retirer toute responsabilité en s'arrogeant trop facilement le droit d'y suppléer. Aussi, évaluer en matière d'éducation ne signifie pas pour nous enrôler par des méthodes normatives dont les

postulats autorisent sans transition le passage au contrat idéologique.

Concernant la deuxième série de propositions, (paragraphe 2) nous lui reprochons d'inscrire au fondement de l'évaluation le principe très controversé, et pour cause, d'une indispensable globalisation de l'inspection soumise à un "regard croisé" du savoir et du savoir-faire, dévitalisant la discipline en la subordonnant à l'habileté technique et au pédagogisme (1.3). L'idée d'un rapport d'activité triennal, en soi intéressante, mais qui resterait dans le dossier de l'enseignant, consiste purement et simplement à ficher ce dernier, permettant ainsi de mieux surveiller son évolution idéologique et pourquoi pas une approche personnelle de sa propre fonction. Intégré dans un cadre quasi militaire, le professeur débutant se voit, autre exemple, placé sous haute surveillance pendant deux ans et mis sous observation presque clinique. Enfin, concernant la troisième série de propositions, (paragraphe trois), nous souhaitons faire remarquer que la création d'un conseil des études (plus tardivement qualifié de scientifique et de pédagogique par le rapport Bancel à la 16<sup>ème</sup> proposition) masque difficilement sa véritable motivation en imposant dans un prodigieux amalgame, l'assimilation abusive des projets éducatif, pédagogique et d'établissement, objectifs certes toujours à développer, à condition qu'ils se réalisent dans le respect de la diversité comme des identités en présence.

La "triple préoccupation" sur laquelle s'achève le rapport Monteil ne ressemble-t-elle pas à la caricature de toute justice qui se voudrait immanente, et dont Racine disait déjà dans *Les Plaideurs* qu'elle ne peut inviter qu'à "apprendre à hurler avec les loups" ?

Isabelle AGNERAY-FLIPO  
Déléguée de l'académie de Nice

# 1 Le Point

*Lettre adressée à la rédaction du Point, suite à la parution dans l'édition du 11 février d'un dossier sur l'école.*

**P**rofesseur agrégé d'anglais et Secrétaire général du SAGES, je me suis immédiatement précipité sur le numéro 1430 du Point, en date du 11 février 2000, consacré à l'école.

La lecture de l'article de M. Emmanuel Saint-Martin et des témoignages dont il est émaillé a déclenché chez moi une salve continue de hurlements de colère et d'indignation. D'abord parce que, comme la presque totalité de la presse française, Le Point se fait le porte-voix du seul ministre de l'Education nationale et de ses affidés, sans laisser la parole à celles et ceux, de plus en plus nombreux, qui voient dans la politique de l'actuel ministre de l'Education nationale une dangereuse remise en cause de l'identité même du professeur : sa compétence disciplinaire et la nécessaire indépendance que celle-ci lui confère pour exercer son magistère. Qui commencent à comprendre que l'on veut casser leur métier, celui pour lequel ils ont été formés et recrutés, redéfinir leur rôle, et rompre ainsi unilatéralement le contrat qu'ils ont signé avec l'Etat, dont ils sont les serviteurs.

Le titre de votre dossier - "Pourquoi l'école n'est pas faite pour vos enfants" - annonçait clairement la couleur puisqu'il s'agissait d'une affirmation et non pas d'une question, qui aurait pu faire croire à un réel débat, ce à quoi répugne, semble-t-il, la presse française<sup>6</sup>. Informer le lecteur tout en le désinformant, voilà résumée la politique éditoriale de publications prétendument sérieuses et fiables.

Reprenons en détail l'argumentaire monolithique et partisan (et donc peu rigoureux) de M. Saint-Martin. Dans le sous-titre (p. 62), on peut lire que "de l'avis même des enseignants (...)

le responsable de (l')échec (de l'école est) un système éducatif fermé sur lui-même et dont le héros n'est pas l'enfant, mais le respect des dogmes, des habitudes et du corporatisme". De quels enseignants s'agit-il tout d'abord ? Pas de tous, contrairement à ce que laisse supposer le propos, pas même de la majorité, mais seulement de certains collègues séduits par le discours de pédagogistes invétérés, disciples de Philippe Meirieu et de quelques autres, tous grands prêtres des "sciences" de l'éducation, c'est-à-dire, en vérité, du sacrifice du savoir formateur et libérateur au profit de la simple animation, moyen privilégié de la socialisation. Et que peut-on lire dans l'article de M. Saint-Martin ? "Si l'enfant est le grand absent du système éducatif, c'est d'abord parce qu'y règnent en maîtres les disciplines, les 'matières'." L'affirmation est forcément juste puisque corroborée par un chantre des "sciences" de l'éducation, M. Philippe Joutard, qui, en expert reconnu (par qui ?), pérore ainsi : "Trop souvent, ce n'est pas pour l'amour de l'enseignement qu'on devient prof, mais pour celui du français, des maths ou de l'histoire. (Si les lauréats du CAPES ou de l'agrégation ont) une qualité scientifique indéniable (...) on est sûr qu'ils ne pourront jamais enseigner correctement". Et M. Joutard de poursuivre en duo avec M. Claude Thélot : "il serait indispensable de faire comprendre aux futurs professeurs que leur discipline dans l'enseignement secondaire n'est pas un but en soi-même. Les connaissances des élèves valent en grande partie par les compétences sur lesquelles elles débouchent, qu'ils retiendront d'ailleurs beaucoup plus que les connaissances elles-mêmes." Qu'est-ce qui autorise ainsi ces messieurs à porter un tel jugement sur les lauréats de concours qui les destinent précisément à l'enseignement, et dont plusieurs épreuves - des leçons - sont justement de nature à tester leurs compétences pédagogiques<sup>7</sup> ? Et puis, on ne peut enseigner que ce que l'on connaît, que ce pour quoi on a été formé. C'est donc à une attaque en règle contre le savoir académique, et par là même contre ce qui fait de notre système éducatif l'un des plus solides du monde, que se livrent

<sup>6</sup> Le Monde et le Monde de l'Education, par exemple, se font presque systématiquement le relais de la propagande ministérielle.

<sup>7</sup> Je ne parle pas ici des épreuves de didactique inscrites au CAPES, voire à l'agrégation interne;

M. Joutard, agrégé d'histoire (!) et son acolyte M. Thélot, polytechnicien (!), tous deux promus, soit dit en passant, par un système qu'ils vilipendent aujourd'hui<sup>8</sup>. A qui peut-on faire croire que la médiocrité des élèves est imputable à des professeurs enfermés dans leur tour d'ivoire ? Qui peut-on convaincre que notre système éducatif est soudainement en panne du seul fait de celles et ceux qui en ont fait le succès ? Une des réponses nous est livrée par le témoignage aussi révélateur que significatif d'une mère d'élève anglaise mariée à un Français : "A Paris, dans son lycée (privé), notre fille Lucie a été très malheureuse. Elle était nulle et rapportait des copies et bulletins avec des 'incompétente', 'graves lacunes', 'manque de rigueur'. En fin de première, on lui a conseillé de songer à des études courtes. Lucie a préféré partir dans un lycée anglais. Contraste saisissant : 'encouragements, conseils'... Au lieu de dire 'nulle', on lui disait: 'Tu peux y arriver.' " Commentaire conclusif du journaliste : "Résultat, Lucie, 'médiocre' en France, a intégré la prestigieuse université d'Oxford." A en croire la mère de Lucie, ce n'est qu'en fin de première qu'elle a opté pour un lycée anglais. Peut-on raisonnablement croire que son admission à Oxford doit être attribuée à une seule année de scolarité hors du système français ? En d'autres termes, les "péripéties" de la pauvre Lucie dans son lycée français ne lui ont-elles été d'aucune utilité pour intégrer la "prestigieuse" université ? Voilà un bel exemple de désinformation ! Mais dans l'hypothèse où l'expérience de Lucie (un vrai conte de fées) paraîtrait quelque peu atypique, le lecteur sera convaincu de sa véracité grâce au témoignage éclairé d'un ancien professeur de français qui, devenue principale de collège, s'autorise néanmoins à porter un jugement sur les enseignants, dont elle n'est plus, et à laquelle le journaliste consacre un bel encadré ! Il est vrai qu'un peu de publicité pour "L'insurgée", ouvrage qu'elle publie ces jours-ci, ne peut qu'aider à promouvoir le pédagogisme. En bref, "la principale se rebiffe", et nous "expose les conséquences concrètes de (la) prédominance de

<sup>8</sup> Rien de tel qu'un agrégé binômé avec un polytechnicien pour poignarder le système dans le dos. Les Brutus et autres Iago sont légion dans ce domaine.

la discipline sur la pédagogie : 'L'élève a beau être entouré d'une multitude d'adultes (NDLR : d'adultes, pas de professeurs !) qui virevoltent (NDLR : et pourquoi pas papillonnent ?) autour de lui, il n'est pour chacun d'eux qu'une tranche d'individu, un élève de maths, d'anglais ou d'espagnol.'" Comme si les professeurs ne se parlaient jamais. Comme s'ils étaient assez bêtes pour ne pas envisager un élève comme un individu nécessairement instruit dans diverses disciplines. Comme si, enfin, ne voyant que midi à leur porte, ils ignoraient la complexité et les interactions inhérentes au système.

Les témoignages que cite M. Saint-Martin dans son article ne sont pas tous signés, bien que celui de la mère de Lucie, attribué à une dénommée Corinne Martin (nom de jeune fille : Smith ?) laisse quelque peu rêveur. Ainsi, on peut s'interroger sur l'authenticité du témoignage anonyme de "Nathalie, professeur de français dans un collège de Bretagne" et de "Philippe, prof de français à Paris", ou d'un "très bon connaisseur du système", ou encore d'un "haut fonctionnaire de l'Education nationale"<sup>9</sup>, d'une "principale de collège (NDLR : pas la même que "l'insurgée"), ou enfin d'un "enseignant adepte de pédagogie active", sans compter le "tout le monde (qui s'accorde à trouver les programmes et emplois du temps (de lycée) trop chargés." Et quand bien même ces "témoignages" seraient authentiques, ils n'en demeurent pas moins marginaux (exception faite du "tout le monde" qui n'a qu'une valeur très relative, à en juger par le parti pris du journaliste) et surtout orientés dans le même sens. Vos lecteurs ont droit à plus de rigueur et d'objectivité, M. Saint-Martin !

Poursuivons ! L'élève, nous dit-on, n'est pas au centre du système, d'où les dysfonctionnements dudit système. Ce postulat démagogique, pierre angulaire de la démonstration, est appuyé par le jugement d'experts autoproclamés des "sciences" de l'éducation et d'autres thuriféraires de la mouvance, ou pour mieux dire, de la dérive pédagogue, que le journaliste cite abondamment d'un bout à l'autre de son article. C'est ainsi que,

<sup>9</sup> Même si le nom de ce haut fonctionnaire n'est pas cité, en vertu de la sacro-sainte obligation de réserve, on se doute bien qu'il n'ira pas contredire le dogme en vigueur !

au fil des pages, le lecteur est invité à déplorer le fait que les "enseignants (...) regardent avec dépit leurs élèves bâiller en cours", que les élèves "subissent l'école", que "contrairement à d'autres pays européens (...), l'élève est (...) en France une donnée plus qu'un sujet", que "l'élève auquel s'adressent les programmes est un élève qui n'existe pas", que l'on se heurte à "la résistance sourde des enseignants", et, pour tout dire, que l'on n'applique pas la loi du 10 juillet 1989 (NDLR : Loi Jospin), qui stipule que "le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des enseignants", etc. Le pompon de la référence en matière de diagnostic des maux dont souffre l'école revient à l'autorité des autorités, sorte de *deus ex machina* sorti tout droit du chapeau du ministre Claude Allègre ; j'ai nommé Pierre-Gilles de Gennes, prix Nobel de physique, dont M. Saint-Martin reprend les propos très "main-à-la-pâte"<sup>10</sup> qu'il avait tenus dans Le Monde du 26 février 1999 : "Je vois"<sup>11</sup> un garçon (rétif) de troisième, qui doit chercher les prolepses dans un chapitre de roman. Alors qu'il ne sait même pas expliquer oralement, en termes simples, l'action de ce chapitre". Notons au passage qu'est pour le moins douteuse et contestable l'autorité pédagogique d'un monsieur, certes brillantissime, mais qui a été instruit par un précepteur pendant toutes ses études secondaires, et n'a connu de l'instruction publique que les bancs de l'Ecole Normale Supérieure de la rue d'Ulm ! Parcours somme toute assez banal, qui peut donc avoir valeur d'exemple !

Heureusement, il existe ici et là des "faiseurs de miracles", qui n'ont de cesse de "s'intéresser aux élèves pour les intéresser"<sup>12</sup>, tel ce Monsieur Jean-Luc Muracciole qui, bien qu'il se défende de vouloir confondre "MJC et école", fait l'apologie

---

<sup>10</sup> Trop de maths, trop d'abstraction ; pas assez de prise directe avec la réalité des choses.

<sup>11</sup> La boule de cristal semble être le seul instrument dont disposent ceux qui ne mettent jamais les pieds dans une salle de classe.

<sup>12</sup> C'est très exactement la "devise" des systèmes éducatifs anglo-saxons dont on fait l'éloge dans l'article de M. Saint-Martin. Ce que le lecteur ne sait peut-être pas, c'est que ces systèmes éducatifs sont en pleine déconfiture, et que les parents avertis placent souvent leurs enfants dans des écoles "à la française".

de "projets culturels" dont on ne comprend pas très bien en quoi ils consistent vraiment, sinon qu'ils reposent sur une utilisation massive de "livres, films, CD-ROM et (...) conférences par dizaines", et qu'il ont l'heur de laisser "les très nombreux visiteurs (...), ministres pour certains, (...) béats d'admiration." Autre "exemple" de pédagogisme réussi sur le terrain : "l'école de la deuxième chance" à Marseille, dont la philosophie, bien que louable et respectable, ne s'applique qu'aux élèves en situation d'échec total, sortis prématurément du système, c'est-à-dire une minorité. M. Saint-Martin voudrait-il faire croire que tous les élèves sont dans la situation de ceux que l'on rescolarise ici qu'il ne s'y prendrait pas autrement, le corollaire idéologique universel étant, en toile de fond, la redéfinition des obligations de service des professeurs et, surtout, ce à quoi s'emploie avec enthousiasme le Recteur Bancel dans son funeste rapport, l'organisation de leur emploi du temps : "Mais il y a un truc", affirme M. Saint-Martin dans son dithyrambe, "tous les professeurs sont là 35 heures par semaine, qu'ils donnent un cours ou non. Beaucoup plus que dans un lycée."<sup>13</sup>

Si l'élève n'est pas au centre du système, le professeur, lui, l'est. Le professeur et ses enfants, qui sont, aux dires du journaliste, les seuls bénéficiaires de l'école telle qu'elle est aujourd'hui. Jugez plutôt : La "réussite (des enfants d'enseignants) est bien sûr tout à l'honneur de cette corporation. Seulement, osons le truisme, si l'école réussit si bien aux enfants d'enseignants, c'est qu'elle est mal adaptée, en tout cas moins bien, aux autres." Comme pour le reste, la justesse de la remarque de M. Saint-Martin est immédiatement confirmée par un autre Croisé des "sciences" de l'éducation, M. Michel Develay, qui ose affirmer de manière aussi provocatrice que caricaturale que "l'école est faite pour les fils d'enseignants, mais comme ils ont bon cœur, ils acceptent les autres." Et M. Saint-Martin de conclure : "En clair, l'école française réussit parfaitement avec des enfants qui, grâce à leur culture familiale, à l'aide dont ils peuvent bénéficier chez eux, lui sont livrés 'prêts à

---

<sup>13</sup> Pour en savoir plus sur le rapport Bancel et sur l'analyse détaillée qui en a été faite, se reporter à l'adresse Internet suivante : <http://www.le-sages.org/bancel.html>

l'emploi!" On croirait du Meirieu ! Et c'en est ! Mais quelle absurde amalgame on fait là, en confondant la cause et l'effet. Car si les enfants d'enseignants sont statistiquement mieux armés pour suivre une scolarité normale voire brillante, ce n'est pas parce que leurs parents ont adapté le système à leurs rejetons, mais parce qu'ils continuent de faire la classe chez eux, au milieu de leurs livres. Quel mal y a-t-il à ça ? Faudrait-il interdire au savoir, au nom d'un égalitarisme dogmatique, de pénétrer dans le foyer de parents dont le seul "privilege" est d'être aussi des professeurs ?

Parlons encore de privilèges ! Parlons des prétendus privilèges financiers des enseignants, cette fois-ci, qui permettent à M. Saint-Martin de donner un autre coup de patte à la profession, totalement hors de sujet au demeurant : "Les salles des profs ont beau retentir des lamentations sur la dévalorisation du métier, les enseignants sont encore ceux qui se débrouillent le mieux en matière d'ascension sociale. De ce point de vue, les instituteurs font mieux que les cadres moyens, catégorie socio-professionnelle à laquelle ils sont censés appartenir (NDLR : censés seulement !) ; et les professeurs du secondaire mieux que les professions libérales." FAUX ! Le journaliste n'a semble-t-il pas pris la peine de vérifier les chiffres, qui révèlent très clairement qu'en termes de pouvoir d'achat, un professeur agrégé gagne aujourd'hui à peu près ce que gagnait un professeur certifié en 1982. Vous parlez d'une ascension sociale !

Je pourrais écrire encore et encore sur les louanges imméritées des tenants du pédagogisme à tous crins, casseurs outrageusement médiatisés des professeurs et de leur métier, que chante allègrement M. Saint-Martin. Je me contenterai de conclure ici, après avoir relevé le plus sommairement possible la subjectivité, le parti pris et l'ignorance de ce journaliste, en l'invitant, lui et ses confrères, à faire preuve de plus d'honnêteté dans la préparation et la rédaction de leurs articles, et à respecter ainsi la déontologie que leur dicte pourtant leur profession, tant leurs responsabilités sont grandes, puisque leur est confiée la tâche essentielle, dans une démocratie, d'informer le citoyen le plus objectivement possible afin que ce

dernier se forge une opinion en toute connaissance de cause.

Thierry KAKOURIDIS  
Marseille (13)

## 1 L'Education nationale est-elle un service public ?

**L**e SNES et bien d'autres disent vouloir défendre le "service public de l'éducation". Mais l'éducation est-elle un service public, au même titre que la SNCF, la poste ou EDF ? Les élèves (et leurs parents) sont-ils de simples usagers (certains disent "clients"), qui ont droit à une prestation dès lors qu'ils payent ? Et les professeurs sont-ils donc des prestataires de services ? C'est pourtant bien ce qu'implique un "service public" ; et c'est peut-être ce que veulent certains syndicats qui, sous couvert de vouloir nous mobiliser contre les réformes, donnent au ministre un blanc seing en utilisant une terminologie trompeuse qui fait perdre aux professeurs le sens véritable de leur mission.

L'éducation n'est pas un service public ! Elle ne procède pas d'une logique de consommation, d'une relation entre clients et fournisseurs, comme c'est le cas pour l'eau, l'électricité ou le téléphone. Elle est, en revanche, comme la justice ou la santé, *une mission régaliennne de l'Etat*. Elle est ce par quoi l'Etat garantit à chaque citoyen son droit inaliénable à l'instruction. Elle est un droit obligatoire, au même titre que la vaccination ou le respect des règles et des lois ; elle participe des droits qu'a acquis notre société civilisée pour se prémunir contre les épidémies, contre l'incivilité et l'ignorance.

On ne va donc pas à l'école comme on prend le train, comme on va à la poste ou comme on

allume la lumière. On y va pour devenir un citoyen responsable, capable de faire ses propres choix. Celles et ceux qui forment le futur citoyen ont des responsabilités d'une nature fondamentalement différente de celles des Fonctionnaires d'un service public. Et ce n'est pas l'élève, qui plus est, qui paye pour être instruit ou soigné : c'est la société solidaire, l'Etat, qui ne paie pas au même élève son billet de train, ni ses timbres, ni sa facture d'électricité ou de téléphone !

Aux Etats-Unis, où l'éducation de qualité est nécessairement privée et donc payante (dans les deux sens du terme), il y a bien longtemps que les professeurs des établissements publics doivent répondre aux besoins sociaux de leurs usagers (élèves et parents) en animant au lieu d'instruire, en complimentant au lieu d'évaluer, en craignant au lieu d'être craints. D'ailleurs comment pourraient-ils instruire et évaluer, être craints et respectés, eux dont les compétences, jugées inutiles, ont été remplacées par l'art de plaire ou de ne pas déplaire à leurs élèves ? Et nos collègues outre-atlantique ne peuvent que se taire, car ils savent que c'est pour ça qu'on les paye ! Est-ce bien ça que nous voulons ? Si nous persistons à dire, croire et faire croire que l'Education nationale est et doit rester un "service public" - dont rien n'interdit a priori qu'il puisse être privatisé et donc livré à la concurrence (cf. France Telecom) - au lieu d'une mission régaliennne de l'Etat, alors oui, c'est bien ce que nous voulons !

Thierry KAKOURIDIS

## **I AVEC**

**N**otre collègue Isabelle AGNERAY-FLIPO, agrégée de philosophie et déléguée du SAGES dans l'académie de Nice, vous informe de la création d'une nouvelle association : AVEC (Académie pour la Valorisation de l'Enseignement et de la Culture).

Nous vous invitons à consulter son site Internet à l'adresse suivante :

**<http://msn.ifrance.com/AVEC/avec.htm>**.

### **FORUMS**

Le SAGES a mis en place plusieurs forums électroniques dont un est réservé exclusivement à ses adhérents. Si vous disposez d'une adresse électronique et d'un accès à Internet, et n'êtes toujours pas inscrit(e) à ces forums, rendez-vous à la rubrique « Forums » de notre site Internet, accessible à partir du sommaire.