

MESSAGES

N°26

avril-mai 2002

Directeur de la publication : Denis Roynard
Responsable de la publication : Virginie Hermant
N° D'ISSN : *en cours*
Imprimerie Heller, Z.A. de Pont de Joux R.N. 96, 13390 Auriol

Prix du numéro : 2 euros

Dans ce numéro

| | |
|----|-------------------------------------|
| 1 | Le mot du Président |
| 4 | Démission de Thierry Kakouridis |
| 4 | Compte-rendu du congrès du Sages |
| | 4 Les tables rondes |
| | 10 L'assemblée générale |
| 12 | IUFM : lettre au Ministre Jack Lang |
| 13 | Audiences |
| 13 | Une conférence de Robert Redeker |

• Le mot du Président

"Ce n'est pas le chemin qui est difficile, c'est le difficile qui est le chemin"

Cette citation de Kierkegaard, rappelée par notre collègue Robert Redeker au cours de la conférence qu'il donnait à l'ouverture de notre Assemblée Générale -texte en fin de numéro- tombe à point nommé pour ce nouveau mot du Président : défendre l'agrégation et les professeurs agrégés comme ils doivent l'être est difficile, c'est notre chemin, et nous ne devons pas en changer.

Chemin difficile : parce qu'il faut que des professeurs s'investissent lourdement, lucidement et ensemble pour défendre l'agrégation et pour la défendre bien; et parce qu'à côté des difficultés inhérentes à l'organisation et à l'efficacité du type d'action collective qu'est le syndicalisme dans le milieu professoral, il s'agit en même temps de faire croître le nombre de professeurs susceptibles de donner plus d'ampleur et d'impact à cette action.

1) Nous défendre par nous-mêmes tout en restant nous-mêmes

A l'heure où j'écris le présent éditorial, il n'y a, parmi les membres actifs qui œuvrent pour le SAGES, ni employé de bureau spécialisé, ni gestionnaire de profession ou de vocation : par nécessité matérielle, ce sont des professeurs agrégés et de chaire supérieure qui se font formés aux tâches et aux compétences requises par le bon fonctionnement du SAGES et qui en assurent le développement et le fonctionnement depuis sa création.

Parmi les compétences requises (et il ne s'agit pas uniquement de tenir une comptabilité rudimentaire), il en est qui n'appartiennent pas à la panoplie naturelle des professeurs agrégés, ou du moins qui n'y figurent pas sous la forme ou au degré exigé : il a donc fallu les développer ou les adapter, car elles sont absolument nécessaires si nous voulons être autre chose que des velléitaires de bonne volonté.

Le SAGES entend œuvrer pour que les professeurs agrégés et de chaire supérieure soient des professeurs au sens propre du terme, donc pour que les conditions en soient réunies et assurées par les pouvoirs publics : pour ce faire, certains de ces professeurs doivent sortir, au moins partiellement, de ce qui constitue leur vocation et leur mission, pour mieux en défendre la nature et l'exercice, tout en demeurant au service de l'instruction.

La satisfaction simultanée de ces deux exigences chez les mêmes individus constitue un lourd défi. Mais ce défi, nous continuons à le relever. Le SAGES entend en effet préserver un mode de syndicalisme qui ne soit pas une énième déclinaison du modèle bureaucratique que nous connaissons déjà.

1) Une question quantitative, mais aussi d'organisation

Les décharges syndicales dont bénéficie le syndicat - environ trois en tout, fractionnables en parts aussi petites et en nombre aussi grand que souhaité - permettent de dégager de la disponibilité pour certaines personnes qui s'investissent lourdement dans des tâches particulières et doivent développer des compétences devant bénéficier au syndicat. Ainsi, pour les

besoins de la cause, au moyen des décharges syndicales - et

aussi grâce à beaucoup de volonté et d'efforts -, un professeur agrégé de physique est devenu en même temps juriste, et un professeur agrégé d'anglais, un praticien chevronné des nouvelles techniques d'information et de communication.

Pour autant, nous ne nous cacherons pas qu' il demeure difficile, même plus de six ans après la création du SAGES, de disposer toujours d'un nombre suffisant de personnes pour les différentes besognes nécessaires. Qu'il demeure difficile d'organiser un travail d'ensemble coordonné et évolutif destiné à augmenter le nombre de nos adhérents et le nombre de personnes qui votent pour le syndicat, ou destiné à traiter l'ensemble des dossiers collectifs et individuels qui réclament l'intervention du SAGES, là où celle des autres syndicats est inexistante, inefficace ou opposée à celle commandée par les intérêts que nous défendons.

2) Persévérer sans se désunir, car l'enjeu est capital

Il n'est pas facile non plus d'adopter des priorités . Les moyens humains et matériels, qui ne sont pas encore à la hauteur des objectifs du syndicat, malgré les efforts méritoires de tous ceux qui s'investissent ou se sont investis dans le combat du SAGES, contraignent à faire des choix.

On peut le déplorer, on peut s'en agacer, s'en désespérer au point de renoncer, on peut "craquer", par dépit ou par impatience ; je suis moi-même parfois fugitivement animé de ces sentiments, et je ne pense pas être le seul parmi ceux qui se sont beaucoup impliqués dans l'existence et la construction du SAGES.

Cela dit, je constate que, grâce au SAGES, est né un syndicalisme de professeurs authentiquement intellectuel -à la différence des autres syndicats enseignants- et authentiquement syndical -à la différence des autres organisations intellectuelles- ; que cette forme de syndicalisme, non seulement a vu le jour, mais continue de se développer.

Alors, si nous devions "lâcher la cognée" par découragement ou par suite de querelles intestines relatives à l'organisation, au choix des priorités, voire à de simples questions de prérogatives, il en résulterait de très funestes conséquences pour l'agrégation et pour les professeurs agrégés et de chaire supérieure.

Et nous serions condamnés à un terrible constat : à savoir qu'il serait impossible de rassembler les professeurs qui désirent demeurer des professeurs véritables, intellectuels et indépendants, et qui souhaitent que leurs jeunes collègues agrégatifs puissent devenir tels, après avoir donné la preuve de leurs aptitudes et de leur mérite en obtenant l'agrégation ; qu'il serait impossible de défendre collectivement et efficacement cette exigence qu'ils ont pourtant en commun ; que les seuls syndicats parvenant à regrouper un nombre significatif de professeurs seraient ceux qui ont définitivement renoncé au caractère savant, intellectuel et indépendant du professeur, à supposer qu'ils l'aient jamais défendu, voire toléré. Ce serait non seulement le SAGES qui en pâtirait, ce qui n'affecterait au fond qu'une personne morale, mais surtout l'idée même que des professeurs intellectuels

indépendants puissent se regrouper et se défendre dans un syndicat sans devoir renier publiquement et irrévocablement les traits fondamentaux de leur vocation.

C'est pourquoi, si nous croyons bonne, nécessaire et possible une telle idée et sa mise en œuvre, si nous reconnaissons que le SAGES y a effectivement œuvré, nous n'avons pas le droit de nous décourager; ni de décourager ceux qui s'y consacrent , ou ceux qui y croient sans encore s'y consacrer, ou sans encore nous connaître.

3) Tenir le cap que nous nous sommes fixés depuis le début

Nous sommes et nous devons rester en équilibre, en maintenant simultanément un haut degré d'exigence intellectuelle et une véritable efficacité syndicale.

Nous devons à tout prix éviter de sombrer dans des comportements de masse, bêlant de concert les mêmes propos réducteurs, sous le prétexte d'être comme les autres et de se consoler à bon compte de la tension permanente qui existe entre nos exigences et la réalité : de tels comportements sont peut-être habituels au sein d'autres syndicats enseignants, nous les trouverions malvenus au SAGES. Mais nous devons également éviter la fuite dans l'isolement : si une telle fuite peut, dans certains cas et temporairement, constituer le meilleur moyen individuel de protection contre les agressions ambiantes, elle abandonne le terrain de l'action et de la représentation aux syndicats majoritaires et aux chefs de service de la rue de Grenelle, dont l'"idéal" semble être de voir les professeurs se muer en employés éducatifs dociles et conformes, et qui finiront par atteindre leur but si aucune défense collective ne s'y oppose.

L'exigence intellectuelle qu'il s'agit de maintenir ne doit pas seulement résider dans nos aspirations et nos doléances, mais également et en premier lieu en nous-mêmes : abstenons-nous, à l'intérieur de nos publications, et au cours de nos échanges, de verser dans la facilité, dans la provocation, voire dans la vulgarité, vers lesquelles la fréquentation d' autres scènes syndicales et l'agacement pourraient nous précipiter ; ne pas relâcher cette exigence, c'est aussi faire en sorte que nos listes de discussion Internet ne deviennent pas des zones d'échanges de propos irrespectueux, dépourvus de raison et de raisonnement.

En un mot, il importe que nous préservions ce qui nous distingue d'autres syndicats, qui ne réside ni dans le nom de notre syndicat, ni dans la catégorie statutaire des personnels que nous syndiquons : notre qualité de professeur intellectuel et indépendant.

Cette qualité, nous la tenons de plein droit, de nos seuls mérites, et non d'une quelconque loterie dont nous serions les heureux gagnants. C'est l'évaluation et la promotion de nos qualités suivant des critères généraux et impersonnels qui nous ont valu notre position et nos prérogatives. Ce sont ces mêmes caractères que nous devons continuer à défendre, ce qui n'est possible qu'à travers une action collective, grâce à des personnes qui ont les qualités requises, qui défendent vraiment ce qu'elles affirment défendre, pas seulement pour elles mais également pour les autres, et qui disposent de la détermination, de la lucidité et des moyens nécessaires. L'exigence d'efficacité syndicale, c'est le développement des outils de défense collectifs et

individuels, et l'impact des actions menées par le SAGES. Continuons à combattre, partout où nous devons le faire, et comme il convient de le faire.

4) Faire comprendre les dangers et susciter l'engagement

Si l'on excepte les considérations politiques, économiques ou juridiques difficilement accessibles au non initié, ou trop lointaines pour être "ressenties", la plupart des facteurs directs de dégradation et de menaces qui nous concernent sont connus et présentés depuis longtemps au sein des différents cercles enseignants. Mais, pour faire le tri entre de simples éventualités et de véritables menaces, il faut savoir aller au-delà de l'analyse qualitative pour que les contre-mesures soient en proportion des périls.

Comprendre et peser, puis ensuite convaincre de ce que sont les enjeux les plus importants n'est pas toujours aisé : les professeurs agrégés et de chaire supérieure sont par nature et par vocation les femmes et les hommes d'une discipline, ce qui constitue un grand avantage pour les élèves et étudiants auxquels ils s'adressent, mais qui, en revanche, les éloigne parfois des questions générales. Mon propos n'est pas ici de condamner le principe et les actions des associations constituées en vue de la défense d'une discipline, ni de réclamer, en même temps, que le SAGES s'occupe de tout ce qui a trait, même de très loin, aux préoccupations des professeurs. Mais il est nécessaire que chacun comprenne que, dans la situation actuelle, au-delà des horaires et les programmes, ce sont les fondations mêmes du système d'instruction publique qui sont en danger, et, en particulier ...l'agrégation, les agrégés et, nous ne le rappellerons jamais assez, leur vocation à enseigner dans les classes de première, de terminale, dans les CPGE ou dans le supérieur. Sachons, donc, dépasser les problèmes qui nous concernent de près pour accéder à des questions plus englobantes, afin de ne pas commettre, par exemple, l'erreur de tel professeur de physique qui, observant les carences de ses étudiants dans sa matière, les mettrait sur le compte d'un manque de connaissances en physique quand elles relèvent de difficultés d'expression ou de lacunes en mathématiques.

Faire comprendre qu'il serait irresponsable, malgré le manque de temps ou d'argent, de laisser agir les destructeurs de l'instruction publique ou autres syndicats et associations qui cautionnent cette destruction relèverait de l'inconscience, cela aussi est difficile.

Difficile également de vaincre les réserves et les réticences ; certains professeurs attendent, pour adhérer, que nous soyons plus nombreux, plus connus, que nous ayons fait davantage, que nous disposions d'un commissaire paritaire national... Et, même dans nos rangs, certaines personnes se sont prises à craindre d'éventuelles retombées négatives que pourraient nous valoir les recours engagés par le SAGES, perdus...ou même gagnés !

Courage ! Demeurer les bras croisés, ou les baisser à la moindre déconvenue, être animé par la peur de perdre et non par la volonté de combattre n'est pas une attitude envisageable ! Ne permettons pas que la difficulté fasse place à l'impossibilité, que le chemin ardu que nous empruntons devienne une voie sans issue !

Ne serait-ce que pour prouver notre détermination, nous devons continuer à agir, plutôt que de capituler en n'ayant rien tenté. J'exhorte ceux qui doutent ou ceux qui demeurent encore dans l'expectative, à partager notre combat et notre courage, plutôt que de compter, de loin, les points et les combattants.

5) Difficile d'avoir du succès sans attirer les convoitises

Comme le faisait remarquer un délégué régional du SAGES présent à l'Assemblée Générale, bien des organisations ont été infiltrées et ont ensuite complètement dérivé de leur objet et de leur état d'esprit initiaux.

Tout jeune et petit qu'il soit -par la taille...-, le SAGES n'en échappe pas pour autant à certains appétits, car il gêne les autres syndicats et l'administration, car il a acquis au fil des ans, à force de patience, d'efforts, et de talents, une identité qui intéresse les repreneurs, moins soucieux de perpétuer cette identité que de la détourner ou de l'exploiter au profit de leurs propres intérêts.

Ce que je redoute ici et contre quoi je mets en garde n'est ni fiction ni fantasme ; nous avons plusieurs fois dû faire face à des agitateurs, à des observateurs ou à des intellectuels spécialisés dans l'instillation du pessimisme et du défaitisme, "grâce" à qui - lorsqu'ils ne se contentaient pas d'observer - nous avons appris que "le SAGES n'est pas assez gros", que "c'est par le biais des syndicats majoritaires qu'on a une chance de faire remonter ses aspirations au ministère", qu' "il ne faut pas procéder ainsi, selon les syndicalistes expérimentés", et que nous indisposions "le ministère et les autres enseignants avec (v)nos exigences et (v)notre intransigeance".....

Ne nous y trompons pas : le capital du SAGES, celui qui aiguise les appétits, n'est pas son nombre d'adhérents, son nombre d'électeurs ou le solde de son compte en banque. Non quantifiable, ce capital est, en réalité, constitué d'une part de son patrimoine intellectuel -analyses, propositions et réserve de professeurs agrégés talentueux que représente l'ensemble de ses adhérents- et d'autre part, de sa précieuse détermination à œuvrer collégialement, durablement et efficacement.

Préservez ce capital, qui rend compte de l'objet et de l'état d'esprit qui sont ceux du SAGES depuis sa création. Ne

permettons pas qu'il soit vidé de sa substance. Nous nous réjouissons de ce que le SAGES soit désormais connu au point qu'il attise les convoitises. Nous devons nous attendre en même temps à être de plus en plus chahutés, de l'extérieur, voire...de l'intérieur. Difficile, certes, mais c'est notre chemin !

Denis Roynard, Président.

Les prochaines élections professionnelles auront lieu en décembre 2002.

Mobilisons-nous dès maintenant !

• Démission de Thierry Kakouridis

Nous publions ci-après la lettre de démission de Thierry Kakouridis du poste de secrétaire général du SAGES.

Je vous prie de bien vouloir prendre acte de ma démission du poste de Secrétaire général du SAGES.

J'ai pris cette décision difficile, après mûre réflexion, en raison du profond désaccord qui existe aujourd'hui entre une majorité des membres du bureau et moi-même concernant l'action du SAGES et, incidemment, son fonctionnement, tout particulièrement celui de son bureau. Je prends acte de ce grave désaccord et en tire les conséquences.

Je me tiens à la disposition du président du SAGES, à qui je transmettrai l'ensemble des documents en ma possession. Je lui demande par ailleurs de faire le nécessaire dans les plus brefs délais afin que soient résiliés l'abonnement Internet souscrit à Wanadoo, la ligne téléphonique 04 42 29 36 71 (répondeur + fax), ainsi que la domiciliation de la machine à affranchir SATAS à mon domicile. Je lui demande également de prendre contact au plus vite avec l'hébergeur du site Internet du SAGES (Axinet) afin que les adresses électroniques sages@le-sages.org et sec.gen@le-sages.org soient annulées ou suspendues jusqu'à nouvel ordre, et que les paramètres de connexion et les codes de téléchargement soient modifiés. Enfin, il lui appartient de signaler au plus vite à la préfecture des Bouches-du-Rhône et à la BNF ma démission du poste de responsable de la publication de MESSAGES.

Il appartient au bureau de trouver au plus vite un mode de fonctionnement qui permette de pallier au mieux et au plus vite la vacance du poste de secrétaire général, en particulier pour ce qui concerne la mise en page de MESSAGES, sa publication et son envoi aux adhérents, la gestion et la mise à jour du site Internet et des forums électroniques, les fichiers d'adhérents et, plus généralement, l'ensemble de mes responsabilités.

Il incombe également au bureau de faire part aux adhérents du SAGES de ma démission et de publier un appel à candidatures au poste de Secrétaire général, conformément aux statuts du SAGES.

Enfin, je forme des vœux pour que le SAGES, dont j'ai été l'un des principaux promoteurs depuis sa création, devienne un syndicat prospère et influent, par les idées qu'il porte et la manière de les promouvoir.

Veillez agréer, chers Collègues, l'assurance de mes sentiments distingués.

Thierry Kakouridis

Thierry Kakouridis, notre secrétaire général, a décidé de quitter le bureau. Membre cofondateur du syndicat, il occupait cette fonction depuis le début. Nous rendons

hommage à sa grande disponibilité, à son activité incessante, à son souci permanent du développement du syndicat, au caractère chaleureux qu'il mettait dans ses contacts personnels, à toutes ces marques d'un fervent enthousiasme qui ont largement contribué à faire du SAGES ce qu'il est devenu. Et nous ne pouvons que regretter que Thierry Kakouridis n'ait pas souhaité participer à la poursuite d'une politique qu'il avait si bien su promouvoir jusque là.

Le Bureau.

• Compte-rendu du Congrès des 18 et 19 mars 2002

Les tables rondes : lundi 18 mars

Première table ronde, animée par Denis Roynard : droit des professeurs agrégés, nature et défense.

L'exposé rappelle l'intérêt essentiel de la question pour le SAGES et ses adhérents : nous devons être en mesure de défendre les intérêts collectifs, d'une part, et les intérêts individuels, d'autre part, en maintenant un bon équilibre entre ces deux obligations.

Les droits des professeurs agrégés sont à découvrir, à conquérir, à défendre, à appliquer et à faire appliquer.

Il est fait état de la préoccupation du bureau et de son objectif à plus long terme, qui est de répartir la charge de travail, de former à la collecte d'informations, à la vigilance, à l'alerte, au traitement de dossiers; nous devons être toujours plus complets, plus efficaces, plus rapides, plus en avance, plus forts; et cette assemblée générale devra se prolonger par d'autres réunions, ou via internet (en particulier après les élections), par le biais de formations, de diffusion de documents et de "cédéroms", d'une liste de discussion....

Nous soulignons également le fait que les réponses aux interrogations de nature juridique, ne doivent pas être données dans l'urgence et à l'occasion de questions particulières soulevées de façon ponctuelle, mais viser au-delà, dans la durée.

Les questions abordées sont ensuite les suivantes :

- 1) nature des droits
- 2) défense des droits

Nous ne publions pas l'intégralité de l'intervention dans ce numéro de MESSAGES déjà abondant, mais un abrégé, dont les parties sont plus ou moins développées et rédigées selon les points abordés.

1) Nature des droits

a) La complexité, le flou, et parfois, l'imprévisibilité du droit

Même réduit aux seuls professeurs agrégés, le droit est une question complexe : il nous faut recenser des éléments pertinents, les mettre en relations, les hiérarchiser (nombre et prolifération de textes); mais nous devons, de plus, faire face aux marges de manœuvre et d'interprétation qu'il est parfois très difficile, voire presque impossible de prévoir, en particulier lors de l'apparition de textes nouveaux (dont on ne sait d'avance comment la jurisprudence va les interpréter ou les appliquer) ou de situations non explicitement prévues, a priori, par les textes d'application (situations de fait ou statutaires : cf notamment notre recours contre la notation des agrégés).

Une description est faite au cours de la table ronde de la séquence des opérations qui conduisent des faits aux recours. L'attention des participants est attirée sur la différence qui peut exister entre le sens commun d'un terme ou d'une expression et sa signification et sa portée juridiques, et sur la circonspection qu'il convient conséquemment d'adopter après lecture de textes légaux et réglementaires.

Est soulignée la nécessité, et ce, malgré la complexité, le flou et l'imprévisibilité du droit, de ne pas se limiter aux sentiers battus et rebattus, d'être audacieux et novateurs, volontaristes, de créer nous mêmes du droit, comme y invite le Professeur René Chapus (in " Droit administratif général, tome I ", Montchrestien):" *L'absence de recours pourra avoir pour conséquence l'absence d'une règle qui devrait être changée. Il faut être reconnaissant aux requérants systématiques (il y en a et il en est d'ingénieux) : leur passion procédurière contribue souvent de façon importante à la formation de la jurisprudence.*". Le sérieux et l'efficacité d'une telle entreprise obligent à un effort de documentation, d'apprentissage et de réflexion, un effort dans la collecte des preuves, voire une véritable construction en amont d'un contentieux.

b) Droits collectifs et droits individuels

Sont envisagés, sur des exemples, les natures des droits collectifs et des droits individuels, et la politique du SAGES en matière de défense desdits droits.

c) Droit pénal, droit civil, droit administratif

Sont rappelés la nature de ces différents droits, toujours sur des exemples, ainsi que la nécessité du ministère d'avocat pour la plupart des contentieux civils et pénaux, nécessité qui justifie, au vu de la modicité de la cotisation, que le SAGES donne, pour le moment, la primauté au droit administratif.

d) Où trouver les sources de nos droits ?

Sont mentionnées différentes sources et le moyen d'y accéder, ceci devant faire l'objet d'un prochain "SAGES pratique".

e) Les efforts nécessaires à une meilleure connaissance de la nature de nos droits et une meilleure valorisation de cette connaissance

L'effort doit venir des organes dirigeants du SAGES, notamment par le biais de séances de formation, destinées aux délégués régionaux et aux adhérents volontaires, de sorte qu'un nombre croissant de personnes puissent contribuer à améliorer cette connaissance et sa diffusion ; cet effort passe également par d'éventuelles coopérations avec d'autres organismes (notamment pour la loi Perben).

Les adhérents du SAGES peuvent, à tout moment, contribuer à la connaissance de nos droits, en demeurant vigilants quant au non respect de ces droits, en nous alertant en cas de doute, et en collectant des informations éventuelles destinées à ceux qui auront été formés à les intégrer à notre base de connaissances.

f) Présentation plus précise de la nature de quelques droits du professeur agrégé

Divers exemples ont été donnés.

g) Cas particulier des délégués syndicaux

Les délégués syndicaux, du fait de leur fonction, bénéficient d'une plus grande liberté d'expression, aussi convient-il, dans la mesure du possible, de s'appuyer sur leur relative immunité pour faire entendre ce que l'on ne peut pas dire soi-même ou pas avec la même fermeté.

2) La défense des droits

a) Mieux les connaître, mieux les faire connaître, mieux les revendiquer

Il s'agit de faire connaître ses droits (il s'avère malheureusement souvent que l'on a des droits dont on méconnaît l'existence) et de les faire connaître: la diffusion de la nature et de l'étendue des droits est déjà une défense desdits droits, la première et la plus indispensable (le principal pouvoir des chefs d'établissements n'est pas celui qu'ils tiennent des textes, mais celui qu'on ne leur conteste pas).

Le travail du SAGES, de son bureau et des ses délégués, certes, mais aussi celui de tous ses adhérents est de s'instruire et d'instruire autrui sur la question. Les outils de cette instruction "en cascade" sont l'un des processus à développer à l'avenir ; pour l'heure, nous sommes souvent obligés de parer aux situations les plus pressées ou les plus efficacement défendables: nous faisons en effet les frais de la situation catastrophique héritée de nos aînés immédiats (à distinguer des aînés plus anciens qui ont conquis nos droits, parfois au prix de leur carrière et de leur vie !) . Contraints donc, pour le moment, à la consolidation des murs porteurs et à la défense vis à vis des attaques les plus graves, nous sommes conscients du travail qui reste à fournir, de ce qui demeure toujours à actualiser, d'autant que la mondialisation, l'harmonisation européenne et la libéralisation sont à nos portes, et frappent fort !

b) Les actions gracieuses et d'intimidation

Elles sont intentées par les adhérents, les délégués ou par le président, auprès du chef de service ou du Ministère. Si elles ne sont pas toujours efficaces de façon directe, elles sont utiles à plus long terme, démontrant que le professeur a fait ce qu'il fallait pour régler son problème, ce qui crée un précédent.

Il s'avère aussi que souvent, "montrer ses muscles" est suffisant.

c) La défense contentieuse et la conquête des droits collectifs

La conquête de nouveaux droits se fait soit auprès des parlementaires (voir la question du PC sur la loi Perben, et sur les PRAG), soit auprès du ministère. Les résultats obtenus jusqu'ici par cette voie sont maigres (NDS sur l'abandon du recrutement des PRCE, contredite ensuite par une autre NDS prise sous la pression du SNESUP, attaquée et annulée au contentieux puis « mal interprétée », toujours sous la pression du SNESUP, nouvelles attaques dont nous attendons le résultat ; ou dossier de hors-classe présenté par les agrégés eux-mêmes : mais dans ce cas encore, les choses sont loin d'être claires, et nous avons porté l'affaire au contentieux).

Nous avons présenté en audience de nombreuses propositions argumentées en fait, en droit et en équité, mais le ministère fait preuve d'immobilisme. Cela dit, nous n'avons pas, loin de là, renoncé aux audiences : une pause est marquée depuis quelques mois dans le seul but d'établir un rapport de force favorable.

Cela peut paraître paradoxal, mais la conquête des droits est le plus souvent la conquête de droits existants, non ou mal transposés (par exemple, la question de la notation dans l'enseignement supérieur)...

Lorsque nous envisageons la défense des droits, il s'agit de la défense des droits existants. Deux cas typiques sont ceux des mutations dans le second degré avec le mouvement déconcentré, et le recrutement dans l'enseignement supérieur : il s'agit d'attaques caractérisées contre des prérogatives statutaires (affectation exceptionnelle des agrégés en collège, respect des vœux, limitation des prérogatives des recteurs ; vocation prioritaire des agrégés à enseigner dans le supérieur). Le mécanisme de défense est ici le recours pour excès de pouvoir qui vise à l'annulation pour des règles de forme ou de fond.

Il est expliqué ce qu'est un recours en excès de pouvoir, comment il faut le rédiger et ce qu'on peut en obtenir.

d) La défense contentieuse des situations individuelles

Les situations individuelles présentent sur le plan contentieux des spécificités qui sont tantôt avantageuses, tantôt désavantageuses.

Parmi les spécificités avantageuses, il y a la possibilité de faire du plein contentieux sans ministère d'avocat. Qu'est-ce que le plein contentieux ou le contentieux de pleine juridiction ?

Le recours en excès de pouvoir vise à obtenir une annulation (d'une sanction, d'une mutation...), éventuellement avec affirmation par le juge d'un principe important : le juge saisi dans un recours de plein contentieux a pour mission de

remplacer (quand il donne raison au requérant) les décisions dont il est saisi par ses propres décisions qui se substituent à celles qui étaient contestées.

On peut donner comme exemple typique le cas d'un recours portant sur une rémunération, une indemnité ; le juge ne se contente pas alors d'infirmer ce qu'a fait l'administration, il calcule ce qui aurait dû être versé et enjoint l'administration de le verser, éventuellement sous astreinte.

Qui doit intenter le recours ? C'est ici le professeur, car c'est lui qui a intérêt à agir à titre principal, et non son syndicat. Le coût n'en est que de ...15 euros.

La structure du recours : faits, discussion, conclusion :

Des indications sont données sur la structure logique et rédactionnelle que doit avoir le mémoire d'un recours, avec dans l'ordre, la présentation des faits, la "discussion" qui, en qualifiant juridiquement les faits (c'est à dire en les faisant entrer dans des catégories juridiques répertoriées), permet d'aboutir à l'application souhaitée de la règle de droit (typiquement, annulation, obtention de dommages et intérêts), laquelle constitue la "conclusion".

Et le SAGES ? Rédaction du recours et mécanisme de l'intervention pour être partie à l'affaire, ce qui est utile surtout en référé et pour éviter d'avoir à communiquer soi-même les pièces à son syndicat.

Après que les adhérents ont effectué le travail préparatoire de recensement et de classement des pièces, le SAGES se charge de la rédaction du recours ; il propose également d'intervenir à l'instance par le mécanisme de l'intervention qui le rend partie à l'affaire, ce qui lui permet de recevoir directement les mémoires de la partie adverse et d'y répondre directement, ce qui est tout particulièrement utile pour toutes les argumentations proprement juridiques touchant à la procédure et aux qualifications ; l'intervention est également particulièrement utile en cas d'audience orale de référé où l'expérience des plaidoiries du tac au tac, face à des roublards de mauvaise foi, est fondamentale pour arracher la (bonne) conviction du juge.

Les "prises", la préparation des dossiers par les adhérents, renvoi à SAGES pratique, les preuves et la présentation.

Pour avoir une bonne chance d'aboutir favorablement, un dossier doit présenter une "bonne prise" dont la partie adverse ne puisse se défaire ; cette "prise" nécessite un certain travail de préparation, des faits "intéressants", indiscutables dans leur matérialité et dans leur qualification. Une bonne élaboration des pièces et des preuves, est fondamentale, elle peut même conduire à attendre, à faire "pourrir" une situation de sorte d'en recueillir de "meilleures" preuves à l'appui de son action. Ces questions ont déjà été abordées dans un précédent numéro de SAGES pratique, elles seront reprises.

e) Les médiateurs

Cette procédure se situe à mi-chemin entre le recours hiérarchique et le recours contentieux, et sera présentée dans un prochain SAGES pratique ; le bilan qu'en tire le SAGES après trois cas d'adhérents est mitigé.

- f) L'article 40 du code de procédure pénale
- g) Les cours régionales des comptes : l'importance des questions d'argent, le mode de saisine.

Ces questions n'ont pu être évoquées dans le temps imparti à la table ronde, et seront approfondies ultérieurement.

3) Enjeux et perspectives

La table ronde se conclut sur la différence de culture et de logique qui existe entre le SAGES et les autres syndicats. Ces derniers fonctionnent selon le schéma "ouvrier contre patron", schéma selon lequel fonctionnent d'ailleurs à l'identique les administratifs qui tentent de "caporaliser" les professeurs ; différence essentielle, le SAGES, lui, revendique le fait qu' être professeur, c'est exercer une profession intellectuelle indépendante.

On comprend désormais le point de vue adopté par les syndicats autres que le SAGES relativement aux questions juridiques : primauté donnée à l'assistance administrative, syndicat conçu comme intermédiaire de l'administration, transactions au ministère, etc....., au détriment croissant d'une défense des droits véritables.

En face, le SAGES est conscient de l'urgente nécessité de reconstruire ou de construire les fondements des droits des professeurs agrégés (dans l'enseignement supérieur, distinction des certifiés pour le recrutement, assimilation des agrégés aux enseignants-chercheurs ; dans le second degré, régler la question des mutations, lutter contre l'autoritarisme des administratifs...).

Les autres syndicats "tirent vers le bas", en encourageant la massification du "corps enseignant", qu'ils ne se cachent pas de vouloir "unique", en cautionnant plus ou moins l'école "lieu de vie", les "sciences" de l'éducation, la "caporalisation" des professeurs... : en quoi une défense des droits véritable serait-elle utile, au cœur d'un tel système d'instruction publique, en quoi le recul des statuts pourrait-il y être alarmant dès lors que peut aisément s'y satisfaire de passe-droits ou de népotisme local ?

Le SAGES tente d'élever vers le haut, prône la valeur de la connaissance, l'indépendance et la liberté pédagogique. Par "l'utilisation du droit", le SAGES a pour idéal de tenir les droits de textes généraux et impersonnels, pas de faveurs !

4) Un témoignage

Un collègue professeur à l'Université de Perpignan, a fait état des manœuvres de harcèlement et des mesures de brimade dont il a été l'objet, preuves écrites à l'appui. Ce collègue a intenté à l'aide du SAGES un recours devant le tribunal administratif de Montpellier, et nous développerons plus avant son affaire dans MESSAGES lorsque la sanction juridictionnelle sera tombée.

Deuxième table ronde, animée par Virginie Hermant : concours, formation pratique et IUFM

1) Un bilan inquiétant

Le Sages reçoit presque chaque semaine des témoignages accablants de jeunes collègues stagiaires, relatifs à la formation pratique qu'ils reçoivent en IUFM. Pour avoir rencontré certains de ces stagiaires au sein de leur établissement d'exercice ou bien tout simplement parmi leur relations, plusieurs personnes présentes à l'Assemblée Générale confirment que leur état moral n'est généralement pas des plus brillants.

Ces jeunes professeurs, en effet, ne trouvent dans leur formation pratique aucune promotion des compétences qu'ils ont acquises pendant leurs études, compétences attestées par leur réussite à un concours difficile. De plus, ils souffrent de l'autoritarisme qu'ils subissent de la part de leur "formateurs", lesquels, désireux de voir appliquer sans discussion certaines "recettes de pédagogisme", méprisent la liberté pédagogique dont tout enseignant, même débutant, est censé se prévaloir. Enfin et surtout, nos jeunes collègues sont victimes d'un chantage éhonté à la titularisation, dès lors qu'ils n'adhèrent pas fanatiquement à l'idéologie des "sciences" de l'éducation.

2) Les "sciences" de l'éducation

La plupart des IUFM, censés assurer la formation pratique des professeurs stagiaires, semblent être devenus des "centres de dressage" aux "sciences" de l'éducation.

Ces "sciences" auto-proclamées cautionnent la destruction de l'école républicaine en propageant l'idéologie suivante : la mission de l'école d'aujourd'hui ne serait plus de transmettre des connaissances à des élèves, mais de "socialiser des apprenants".

Mais, nous ne nous y trompons pas : le "pédagogisme", sous couvert de scientificité et de bons sentiments, a pour objet, en réalité, de cautionner l'échec de la démocratisation de l'instruction publique, en faisant endosser la responsabilité et la charge de cet échec aux professeurs. Accepter que l'école continue de se "massifier", c'est à dire accepter, au nom de "l'égalité des chances", que l'école s'oppose à de hautes exigences dans les disciplines enseignées sous prétexte que de telles exigences seraient trop sélectives, tel semble être l'"idéal" des scientifiques de l'éducation : l'école, selon eux, n'a finalement que faire de professeurs destinés à instruire, et dont serait valorisé le haut niveau dans leurs disciplines.

D'où la disqualification du savoir universitaire, dont les jeunes agrégés - trop cultivés dans leur matière ...-, sont les premiers à faire les frais, au sein même des IUFM, où il s'agit désormais de fabriquer de futurs " professionnels-pédagogistes " à compétences variées, destinés à encadrer les "nouveaux publics", capables d'être à la fois baby-sitters, prêtres, amuseurs, thérapeutes, travailleurs sociaux .

3) Rappel des positions du SAGES

Nous le répétons : le SAGES défend une conception de l'école républicaine, dont l'idéal est de transmettre des connaissances, dans le respect de l'égalité des droits en matière d'instruction. L'école républicaine, mise à mal, depuis plusieurs décennies, par des réformes "pédagogiques" successives et inconsidérées, doit être réhabilitée : elle seule a le pouvoir d'instituer des citoyens éclairés et de former, dans le même élan, des élites, sélectionnées par le mérite, et issues de toutes les couches de la société.

Une tel système d'instruction a besoin, avant tout, de professeurs de haut niveau dans leurs disciplines : nous partons du postulat que "mieux on sait et mieux on enseigne", postulat contraire à la présomption d'incapacité, en vogue actuellement dans les fiefs du "pédagogisme".

Les IUFM se sont déjà vus confier l'intégralité de ce qui relève de la formation permanente des professeurs. On observe maintenant des tentatives répétées dans le but de placer sous leur contrôle le contenu des épreuves théoriques du Capes : il s'agit évidemment de dénaturer le caractère universitaire du concours théorique en en dépouillant les épreuves de leur contenu disciplinaire.

Pour ce qui concerne l'agrégation, l'Université, et elle seule, en assume la préparation, et le SAGES continuera à défendre coûte que coûte le caractère universitaire de ce concours. Notre proposition intitulée "Titularisation et formation pratique des professeurs agrégés : l'entrée dans le métier" - publiée dans "Messages" n° 22 -, montre, sans renier la nécessité absolue d'une formation pratique pour les jeunes professeurs, l'inadaptation de la formation telle qu'elle existe actuellement ; cette proposition :

- établit clairement que les IUFM ne sont pas fondés à assurer une formation didactique et pratique aux agrégés, dont la formation disciplinaire ne leur appartient pas, la structure et les objectifs des IUFM étant d'ailleurs "incompatibles avec les missions et les statuts des professeurs agrégés".
- s'oppose à ce que la formation actuelle puisse conditionner la titularisation de ces professeurs, avec, éventuellement, chantage à l'appui, et demande la titularisation du professeur agrégé dès son admission au concours.

Nous rappelons au passage que, contrairement à ce qu'affirment certains formateurs d'IUFM, la rédaction d'un mémoire pédagogique est facultative pour les agrégés stagiaires.

4) Défense des professeurs stagiaires et actions en justice.

Ainsi que nous l'avons rappelé, infantilisation, intimidation, pressions et chantage sont de plus en plus fréquemment le lot des professeurs stagiaires, qui ont peu de possibilité de se défendre dans la mesure où leurs formateurs, leurs tuteurs, voire, pour certains, leurs inspecteurs, "militent" de concert pour le "pédagogisme" et "oeuvrent" de manière ambiguë.

Nous rappelons toutefois qu'il existe des lois destinées à préserver du harcèlement moral (Charte sociale

européenne, Strasbourg, 13 mai 1996, "Droit à la dignité au travail"; loi 2002-73 du 17 janvier 2002, article 170), et que le SAGES est fondé et compétent, si nécessaire, pour engager des actions en justice, dans le but de faire sanctionner les atteintes aux droits et à la dignité des personnels enseignants.

5) Le SAGES, au delà de la défense purement catégorielle de ses adhérents

Aborder le problème de la formation pratique des agrégés stagiaires, nous a contraints à aborder celui des IUFM et, par là-même, à mettre en cause l'idéologie des "sciences" de l'éducation.... Ce qui montre bien que, au delà de l'entrée dans le métier des professeurs débutants, c'est le système éducatif pris dans son ensemble qui est en cause....

Plus généralement, nous pensons, et la question en a été débattue au cours de l'assemblée générale, que la défense des intérêts moraux et matériels des adhérents du SAGES, qui est donc d'ordre catégoriel, doit s'inscrire dans le champ plus vaste d'une réflexion approfondie sur l'environnement éducatif dans son ensemble, de l'école primaire à l'université.

Il est entendu que notre syndicat n'a ni la possibilité ni l'ambition d'intervenir sur toutes les questions que met en jeu le système d'instruction publique pris dans sa globalité : mais nous nous enorgueillons de ce que la plupart de nos adhérents se préoccupent de dépasser leurs intérêts immédiats : il est tout à l'honneur du SAGES que nous comptons parmi nos rangs des professeurs agrégés qui, fussent-ils en poste en lycée, s'indignent des réformes catastrophiques actuellement en cours au collège, ou qui, nommés dans l'enseignement supérieur, continuent d'être concernés par l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.

Troisième table ronde, animée par Jean-René Aubry et Thierry Kakouridis : Nulle part à sa place ou les complexes de l'agrégé : militer pour le SAGES

1) Les complexes de l'agrégé

Les agrégés ne devraient pas avoir de complexes !

- Leur place est explicitement déterminée par leur statut particulier, texte fondateur de haut degré juridique.
- Cette place leur est dévolue en raison directe des exigences du concours qui préside à leur recrutement., exigences qui se manifestent (au moins) sous deux aspects : les qualités réclamées aux candidats et les garanties apportées à leur appréciation.

Un médecin, intronisé Docteur par sa Faculté, n'éprouve aucun complexe à exercer la médecine, ni même à détenir le monopole de cet exercice. Pourquoi donc un agrégé en éprouerait-il à exercer les différentes missions qui lui sont

officiellement destinées ? C'est que, justement, et contrairement aux médecins, les agrégés n'ont de monopole nulle part et rencontrent ainsi des concurrents partout où ils exercent (sauf peut-être en CPGE, mais l'on sait combien ces classes sont critiquées...). Et comme il ne faut pas trop compter sur la concurrence quant à l'impartialité du jugement porté sur soi, on entend depuis longtemps déjà se multiplier les critiques sur l'agrégation et les agrégés, critiques auxquelles ces derniers ont d'autant plus sensibles qu'elles émanent de personnes (ou de corps) qui, à défaut d'avoir pu parvenir à l'obtention d'un titre d'accès difficile, ont au moins su se ménager, par des moyens politico-syndicaux, l'oreille attentive et la complicité bienveillante de l'autorité de tutelle. Et les complexes des agrégés tiennent pour l'essentiel au regard (critique, comme de juste) que leurs concurrents portent et font porter sur eux : pour faire bref, les agrégés sont regardés comme des **privilegiés** dans l'enseignement secondaire (étant mieux rémunérés pour un service moindre que leurs concurrents certifiés) et comme des **parasites** dans l'enseignement supérieur (dispensés qu'ils sont de la possession d'une thèse et de l'obligation de recherche qui incombent à leurs concurrents maîtres de conférences).

Reste à examiner si ces critiques sont fondées. Mais auparavant, un rappel historique sommaire ne sera pas superflu. Il faut savoir en effet que, jusqu'à l'immédiate après-guerre encore, les agrégés étaient les seuls fonctionnaires titulaires en exercice dans le second degré et, aux côtés des professeurs d'université, dans le supérieur (où ils assistaient ces derniers, aussi bien auprès des étudiants que dans leurs travaux de recherche). Ce n'est qu'en prévision des effets conjoints du *baby-boom* et de l'ouverture de l'enseignement non élémentaire (sous l'effet du plan Langevin-Wallon) que fut décidée la création de corps de fonctionnaires d'enseignement spécialisés dans le second degré (certifiés) et dans le supérieur (maîtres-assistants, aujourd'hui maîtres de conférences) destinés, en quelque sorte, à y suppléer les agrégés. Cette création recouvrait sans doute des préoccupations d'ordre financier (recrutés à niveau moindre, les certifiés disposaient d'une grille indiciaire moins favorable que celle des agrégés, tandis que les maîtres-assistants non agrégés voyaient leur avancement retardé) ; mais elle répondait aussi certainement au souci de préserver l'agrégation en évitant de trop élargir son recrutement. L'affaire est que ces deux corps, bénéficiant de leur plus grande importance numérique et de leur meilleur activisme syndical, se sont progressivement installés comme maîtres du jeu dans leur domaine d'exercice respectif, au point de se considérer et se faire reconnaître comme propriétaires naturels du dit domaine où ils ont pu imposer, de ce fait, la vision de la situation des agrégés par référence à la leur propre. De là les "accusations" rapportées plus haut.

Maintenant, si l'on veut bien accorder aux mots leur acception correcte, il faut définir un privilégié comme quelqu'un bénéficiant d'avantages qui ne sont pas directement liés à ses talents personnels prouvés. A ce titre, l'agrégé n'est certainement pas privilégié dans le second degré où, pour des raisons de fait (le niveau de son concours de recrutement) et de droit (les vocations reconnues par son statut), il est parfaitement à sa place, comme il est souligné in limine. Le certifié, en revanche, à qui on a accordé le droit de disputer aux agrégés les postes en lycée (et jusque dans le supérieur)

malgré son niveau de recrutement plus faible (et sa vocation statutaire limitative, pour le supérieur) et qui exerce effectivement ce droit quand nombre d'agrégés (huit mille !) sont confinés en collège, en contradiction avec leur statut, n'est-ce pas plutôt lui le privilégié ? Une analyse identique s'applique au parasite qui se définit comme quelqu'un vivant aux dépens d'un organisme à la survie duquel il ne participe pas. Ce n'est pas le cas de l'agrégé dans le supérieur qui accomplit, là encore en fait et en droit, une des missions fondamentales de l'Université qui est l'enseignement pur et simple (n'en déplaise au SNESUP). Mais c'est bien le cas de l'enseignant-chercheur (maître de conférences ou même professeur d'université) qui, contrairement à ses obligations statutaires, ne fait plus de recherche (et il y en a !), et qui jouit en conséquence des avantages de sa fonction sans en supporter, en grande partie, les charges.

Ainsi, les privilégiés et les parasites ne sont nullement du côté des agrégés : ils sont du côté de leurs détracteurs. Et l'on ne peut revenir, en conclusion, qu'à l'affirmation initiale à notre propos : les agrégés n'ont vraiment aucune raison d'avoir des complexes.

2) Militer pour le SAGES

Questions liminaires : pourquoi adhère-t-on au SAGES ? Et pourquoi, corrélativement, n'y adhère-t-on pas ? A la seconde question, on peut répondre sans grand risque que l'on n'adhère pas au SAGES parce qu'on a des complexes, tant dans le second degré (je fais le même travail qu'un certifié et travaille moins tout en gagnant plus que lui / nous sommes tous dans la même galère / nous sommes une grande famille solidaire) que dans le supérieur (je ne fais pas de recherche).

Et à la première question, on peut répondre de la manière suivante : on adhère au SAGES pour être défendu à titre collectif (défense des principes et des valeurs incarnés par l'agrégation, et des prérogatives qu'emporte l'appartenance à ce corps par la voie du concours) et/ou individuel. Notons au passage que la défense d'intérêts individuels (souvent résumés à *mon* avancement ou *ma* mutation) est ce qui pousse encore de nombreux collègues vers les organisations majoritaires. Or, ces dernières n'ont d'autre pouvoir, dans les CAPN et les CAPA (instances chargées à des degrés divers de se prononcer sur les promotions comme sur les mutations), que celui de contrôler les barèmes fournis par l'administration et de recevoir - puis de diffuser à qui elles veulent, en donnant ainsi aux heureux récipiendaires l'illusion de leur puissance - une information qu'il est pourtant du devoir de l'administration de fournir à ses agents. Ajoutons que ces organisations n'ont que faire des intérêts individuels propres à l'appartenance à un corps minoritaire - un corps étranger, en quelque sorte -, ce qui est très exactement le cas des agrégés. En effet, on n'a jamais vu le Snes, le Sgen ou le Snalc exiger, et encore moins obtenir qu'un agrégé passe devant un certifié dans le cadre d'une mutation en lycée ! On n'a jamais vu le Snes, le Sgen ou le Snalc exiger que les agrégés soient prioritaires sur les postes dans le supérieur ! ...

Que faut-il faire, donc, pour que le SAGES accomplisse au mieux la mission qu'il s'est fixée : défendre au

mieux les intérêts, collectifs et (donc) individuels, de ses adhérents (et des professeurs agrégés *par concours* dans leur ensemble) ?

Notre syndicat ne dispose pas encore des mêmes moyens humains, financiers et logistiques que les grosses organisations syndicales. Partant de ce principe, on doit se poser la question de savoir *qui* doit faire *quoi* pour accroître la notoriété du SAGES, faire connaître ses analyses, ses positions et ses propositions et... décomplexer les agrégés.

A l'évidence, le bureau ne peut, à lui tout seul, être investi de cette lourde tâche ! Il a besoin de relais dans les académies¹ et dans les établissements ; de collègues prêts à informer celles et ceux que l'action du SAGES intéresse, par le biais de simples conversations, de réunions, de renvois sur le site Internet et les forums, de distribution de tracts, d'affichage² (sur des "panneaux SAGES" prévus à cet effet), et pourquoi pas, également, par la constitution de listes en vue d'élections au conseil d'administration de leur établissement.

L'assemblée générale : mardi 19 mars

L'assemblée générale a été précédée d'une conférence de Monsieur Robert Redeker, philosophe, sur "les enjeux de la destruction de l'Ecole républicaine", que nous publions à la fin de ce numéro.³

Rapport moral d'activité

Sont présentées les activités du bureau pour l'année 2001 :

- 3 numéros de *MESSAGES* (+ dépôt légal du bulletin et attribution d'un numéro d'ISSN) ;
- 2 fiches pratiques ;
- Informations sur le site Internet ;
- Audiences au ministère les 7 février et 19 novembre 2001⁴ ;
- Audience à l'ADIUT⁵ le 9 janvier 2002 ;
- Actions en justice (le SAGES a déposé des recours en annulation contre les notes de service organisant la recrutement dans le supérieur, la notation dans le supérieur, la promotion à la hors-classe des professeurs agrégés, les mutations dans le second degré, et défendu des collègues en poste dans le supérieur ou dans le second degré, notamment ceux victimes de harcèlement et de discrimination).
- Proposition sur la titularisation et la formation pratique des agrégés⁶ et prises de position contre les IUFM⁷

¹ Voir "le rôle du délégué académique", Messages n°24, p. 16.

² Des documents à afficher sont disponibles sur notre site : <http://www.le-sages.org/affiches.htm>.

³ Le texte intégral de cette conférence est également publié sur notre site : http://www.le-sages.org/conference_rr.htm.

⁴ Voir les comptes rendus dans les n° 21 & 23 et sur le site.

⁵ Association des directeurs d'IUT. Voir le compte rendu dans le n°24 et sur le site.

- Pétition au sénateur Yves Fréville⁸

- Communiqués de presse⁹ ;

- Recrutement d'adhérents.

- Un article dans « le Point » en septembre 2001 sur le blues des agrégés.

A ce rapport moral d'activité est ajoutée, à l'initiative d'un adhérent, la question du *Manifeste pour l'instruction publique*¹⁰. Ce manifeste, bien que deux des membres du bureau -Thierry Kakouridis et Virginie Hermant- en aient été, à titre personnel, deux des quatre rédacteurs, aux côtés de deux autres collègues non membres du SAGES, ne constituait pas, par définition, une action du SAGES. Sa publication et sa signature sur le site du SAGES s'étaient effectuées malgré les réserves exprimées par un adhérent et deux membres du bureau. Parce qu'il comportait, à l'égard de certains syndicats enseignants, des attaques susceptibles d'entraîner de leur part des plaintes en justice, ce texte fut presque aussitôt retiré du site puis remplacé par un autre, dans lequel n'apparaissait plus les noms des organisations syndicales explicitement dénoncées dans la version initiale.

Le retrait du premier texte, son remplacement, ainsi que la poursuite de la collecte de signatures en ligne furent à l'origine d'un malaise puis d'une crise ouverte entre les partisans du maintien de la version initiale d'une part, au rang desquels figurait en particulier le secrétaire général du SAGES, co-auteur du manifeste, et les partisans d'un texte modéré, respectueux de la diversité du paysage syndical et soucieux de se cantonner au champ syndical du SAGES, d'autre part.

Après un débat portant, d'une part sur la genèse du manifeste et sur les protestations provoquées par la publication et le maintien sur le site du SAGES d'une version différente du texte initial, d'autre part sur le fait que des éléments de contenu du manifeste sortent du champ syndical du SAGES, et afin de trouver une issue à une situation de malaise jugée "intenable" par plusieurs personnes, les adhérents ont, après débat puis proposition adoptée par leur Président, pris la décision de publier le communiqué suivant : *"Les adhérents du SAGES, réunis en assemblée générale le 19 mars 2002, ont décidé d'archiver sur le site du SAGES le Manifeste pour l'instruction publique ainsi que la liste des signatures recueillies à cette date. Ils ont également décidé de clore l'appel à signatures.*

Nous vous informons que la collecte des signatures se poursuit sur un texte présentant quelques différences par rapport à celui que nous mettons en archive. Ce texte peut être consulté et signé à l'adresse suivante : <http://membres.lycos.fr/mpip>."

Le débat sur le manifeste a également été l'occasion de préciser dans une discussion plus générale les prérogatives et les rôles des différents organes du syndicat, leur fonctionnement et leurs relations, notamment avec les adhérents.

⁶ Voir n°22 et <http://www.le-sages.org/titularisation.htm>.

⁷ Voir n°22 "Spécial IUFM", n°24 et ce numéro ainsi que la page "Spécial IUFM" sur le site.

⁸ Voir le n°23

⁹ Voir les précédents numéros, celui-ci et la page "communiqués" sur le site.

¹⁰ <http://www.le-sages.org/archives.html>.

Le rapport moral est adopté à l'unanimité.

Le communiqué relatif au Manifeste pour l'instruction publique fait l'objet d'un vote spécial. Il est adopté à l'unanimité moins deux "non" et deux abstentions.

Rapport financier

Le trésorier du SAGES fait état des dépenses du syndicat pour l'année civile 2001, et fait ensuite le point sur le nombre d'adhérents à jour de cotisation.

Le rapport financier est adopté à l'unanimité.

Modification des statuts

Après un vote à l'unanimité, les articles 5 et 11 des statuts du SAGES sont modifiés comme suit :

Article 5 : Direction du syndicat

Le Syndicat est dirigé par un Bureau élu pour une durée de 4 (quatre) années par l'Assemblée Générale. Ce Bureau est composé d'un Président, d'un Vice-Président, d'un Secrétaire Général, d'un Trésorier et d'un Responsable des questions administratives. Chacun des membres élus a la faculté de proposer au bureau, qui peut l'accepter ou la refuser, la nomination d'un membre choisi par lui.

Les décisions affectant la politique du SAGES (notamment ses activités, ses investissements, son personnel, ses orientations, son organisation générale, son fonctionnement, les adhésions, les cotisations et tout recours à des tiers - avocats, consultants, etc.) font obligatoirement l'objet d'un vote au sein du Bureau. Elles ne deviennent effectives qu'à la majorité absolue. En cas de litige, la voix du Président est prépondérante.

Le Bureau peut statuer lorsque tous ses membres sont présents ou que les membres absents (4 au maximum) ont donné procuration par écrit à un membre du Bureau de leur choix pour les représenter. Un membre présent ne peut recevoir qu'une seule procuration. Si plus de quatre membres du Bureau sont absents, la réunion doit être ajournée et fixée à une date ultérieure.

Toutes les réunions du Bureau font l'objet d'une convocation par le Secrétaire Général. L'ordre du jour en est fixé par le Bureau lors de la réunion précédente. Les débats et les décisions du Bureau peuvent être consignés dans un Procès Verbal établi par le Secrétaire Général et signé par lui. L'approbation du compte rendu peut être inscrite à l'ordre du jour de la réunion suivante.

Article 11 : constitution du bureau du SAGES

Tout adhérent à jour de cotisation peut présenter sa candidature au Bureau du Syndicat, à l'une des 5 (cinq) fonctions existantes (Président, Vice-Président, Secrétaire Général, Trésorier, Responsable des questions administratives).

En temps normal, le renouvellement complet du Bureau est à l'ordre du jour de l'Assemblée Générale ordinaire tous les 4 (quatre) ans.

Si un ou plusieurs membres du Bureau démissionnent ou sont dans l'incapacité d'exercer leurs fonctions, pour quelque cause que ce soit, avant le terme normal de leur mandat, leur remplacement fait l'objet d'une désignation collégiale par les autres membres du Bureau. Dans ce cas, un bulletin syndical, envoyé aux adhérents au plus tard 30 (trente) jours après notification de la (les) démission(s) par lettre adressée au Bureau, doit comporter un appel à candidatures. Le formulaire de candidature, complété par le(s) candidat(s), et assorti d'une profession de foi, doit être envoyé au Bureau avant une date limite fixée par celui-ci, au plus tôt deux semaines après la publication de l'appel à candidatures. La nouvelle constitution du Bureau est obligatoirement inscrite à l'ordre du jour de sa prochaine réunion.

Tout renouvellement ou confirmation du Bureau doit être annoncé dans un bulletin syndical au plus tard 1 (un) mois après ce renouvellement ou cette confirmation, et communiqué aux autorités administratives compétentes.

Renouvellement partiel du bureau

A la suite de l'appel à candidatures publié dans MESSAGES n°24, M. **Guy Schoonheere**, délégué dans l'académie de Lille, est **élu à l'unanimité au Bureau du SAGES**, où il occupe à compter du 19 mars 2002 les fonctions de chargé des questions administratives (anciennement responsable de la communication).

Programme d'action pour l'année 2002

1) Elections aux CAPN

L'année 2002 sera marquée par l'organisation et la tenue des élections aux commissions administratives paritaires nationales qui se tiendront au mois de décembre. Le bureau du SAGES insiste sur les mesures de publicité et de diffusion nécessaires pour faire mieux connaître et apprécier sa doctrine et son action, et souligne l'importance de pouvoir disposer d'un commissaire paritaire national ; intérêt pour le poste lui-même et le service supplémentaire qu'il permettrait de rendre aux adhérents, intérêt également pour pouvoir agir différemment des autres syndicats à la CAPN en y combattant les pratiques douteuses, au besoin par des recours. Il est également rappelé que les résultats aux élections déterminent le volume de décharges syndicales accordées au SAGES, et qui conditionnent son efficacité et son développement.

Il est également rappelé la nécessité pour les adhérents d'assister aux séances de dépouillement, afin de vérifier la régularité des opérations et pour manifester leur présence auprès des autres organisations syndicales et de l'administration.

2) Défendre les professeurs agrégés, toujours et davantage, notamment devant les juridictions administratives.

Sont notamment visées les sanctions déguisées contre nos collègues, la conquête de nouveaux droits et la meilleure défense des droits existants (cf. table ronde sur la question dans ce même numéro).

Dans l'enseignement supérieur, poursuite de la politique de recours et de propositions pour sortir les PRAG de l'oubli dont ils sont l'objet de la part de l'administration.

Dans le second degré, utilisation du savoir-faire acquis depuis quelques années, pour y mener le même type d'action que celui que nous avons mené et continuons à mener dans le supérieur.

Est soulignée tout particulièrement la nécessité de développer différentes actions pour la défense de nos jeunes collègues affectés en IUFM, les professeurs agrégés stagiaires constituant la cible privilégiée et quasiment sans défense d'IUFM de plus en plus puissants. Un memento du stagiaire IUFM est en cours d'élaboration et devrait couvrir de très larges aspects des problèmes administratifs, pédagogiques et pratiques auxquels sont confrontés les stagiaires.

3) Développer l'activité service

Le SAGES entend étoffer le service offert à ses adhérents, notamment par l'élaboration d'une documentation variée : mémentos, cédéroms etc...

4) Une meilleure communication, dans le but de nous faire connaître

Une communication à même de nous adjoindre tous ceux qui ont des analyses proches des nôtres et qui adhèrent à nos propositions est nécessaire : sans cesse à l'ordre du jour, la question est d'importance et la réflexion doit déboucher sur des techniques les plus efficaces possibles.

Il est décidé de fournir notre site Internet en textes et outils pour le second degré, afin qu'il devienne pour ce secteur la référence qu'il est déjà depuis quelques années pour le supérieur.

La question de la communication a par ailleurs fait l'objet d'analyses et de propositions de la part des délégués régionaux durant la matinée du lundi 18 mars, et le bureau en tiendra compte. En bref, il s'agit de conserver une logique de combat en se gardant en même temps des procès d'intention, de mieux orienter nos efforts en direction de ceux que nous voulons recruter, en distinguant bien ce qui relève de la communication "institutionnelle" de ce qui est et doit rester

plus informel. Le bureau se doit également de demeurer accessible au dialogue informel avec les adhérents.

5) Se développer dans les CPGE

Le SAGES est encore trop peu implanté dans les CPGE et un effort tout particulier est en cours dans cette direction.

• IUFM : lettre adressée le 6 mars dernier par le SAGES à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale et demeurée sans réponse

Monsieur,

De jeunes collègues stagiaires, de plus en plus nombreux, nous livrent presque chaque jour leurs critiques et leurs inquiétudes quant à la formation pratique qu'ils reçoivent en IUFM.

Ces stagiaires ne trouvent dans cette formation aucune promotion des compétences qu'ils ont acquises pendant leurs études, compétences attestées par leur réussite à un concours difficile.

Beaucoup d'entre eux se plaignent en outre de l'autoritarisme qu'ils subissent de la part de leurs formateurs : ces derniers, désireux de voir appliquer coûte que coûte certaines "recettes de pédagogie", parées pour l'occasion d'une phraséologie pompeuse, déploient le plus souvent leur enseignement dans un total irrespect de la liberté pédagogique dont tout enseignant est normalement censé se prévaloir.

Enfin, et fait encore plus grave, il s'avère que la "discipline", au sein de nombreux IUFM, est obtenue par le biais du chantage à la titularisation : pressions et menaces constituent la "méthode" employée pour plier les stagiaires à l'idéologie des "sciences de l'éducation" et pour les contraindre à se soumettre aux consignes qui leur sont imposées, aussi bien lors de conférences de didactique que dans leur salle de classe.

Aucun doute n'est plus possible : les IUFM, censés assurer la formation pratique des professeurs stagiaires, sont devenus des "centres de dressage" aux "sciences de l'éducation".

A moins de pratiquer le déni de la réalité, vous ne pouvez, Monsieur le Ministre, ignorer les ravages de la "pédagolâtrie" dans l'école, alors que toute personne sensée a désormais compris que la finalité des "sciences de l'éducation" n'est pas la transmission des connaissances mais le gardiennage des "jeunes".

Cautionner l'enseignement des dites "sciences" au sein des IUFM, serait donc, de votre part, incompatible avec l'idéal d'instruction de l'école républicaine à laquelle vous avez maintes fois déclaré être très attaché.

De plus, et quand bien même les " méthodes pédagogiques " seraient dédiées à l'instruction, vous n'ignorez pas que la seule qualité qui fonde véritablement l'autorité d'un professeur est la connaissance de sa discipline, et non sa capacité à appliquer servilement des " théories " élaborées " en chambre " par des demi-savants qui, pour la plupart, n'ont jamais enseigné devant une classe.

On n'a jamais rencontré de bon professeur ignorant dans sa discipline, fût-il champion en didactique- du vide-. Le mépris des compétences intellectuelles est donc proprement absurde, voire scandaleux, en des lieux où l'on assure la formation pratique des futurs professeurs de notre pays.

Vous savez également, Monsieur le Ministre, puisque vous avez vous-même enseigné, que la liberté pédagogique d'un professeur est la condition même de l'exercice éclairé de son magistère. Et nous n'oserions supposer, quant à nous, que votre projet est de remplacer peu à peu les professeurs de la République par des robots à "enseigner", sans âme, sans chaleur, sans passion.

C'est pourquoi nous vous demandons d'intervenir, sans plus tarder, et avec la fermeté qui s'impose, auprès des directeurs d'IUFM, auprès des inspecteurs de l'Education Nationale, auprès des formateurs, de sorte que la formation pratique des professeurs stagiaires cesse d'être un conditionnement à l'idéologie des " sciences de l'éducation ", relevant de la disqualification des connaissances, du mépris de la liberté pédagogique et du chantage.

La vocation à enseigner fait aujourd'hui cruellement défaut, comme en témoigne la campagne publicitaire que vous êtes contraint de mettre en place pour tenter de pallier le trop faible nombre des candidats au professorat. Mais nulle publicité ne saurait permettre un recrutement de qualité, quand on ignore au même moment dans les IUFM que la vocation véritable, chez un professeur, réside dans l'amour de sa discipline et dans la passion de transmettre, et qu'elle ne peut s'épanouir hors du loisir de penser.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de nos salutations dévouées.

• Audiences

L'audience du 20 mars concernant le recrutement dans l'enseignement supérieur

demeurant sans nouvelles, et l'arrêt l'arrêt correspondant se faisant attendre, le SAGES, ayant pris renseignements auprès du Conseil d'Etat, apprend que sa notification n'est prévue que dans la seconde moitié du mois de Juin 2002. Elle fera l'objet d'une publication commentée dans le prochain numéro de MESSAGES.

Le SAGES vient de faire parvenir - le 14 mai 2002 - au Cabinet du nouveau Ministre de l'Education une demande d'audience(s), concernant les thèmes suivants :

- Rôle pour les agrégés et selon quelles modalités.
- Modalités du recrutement dans le corps des agrégés.
- Formation et titularisation des lauréats du concours d'agrégation, IUFM.
- Revalorisation indiciaire des professeurs agrégés.
- Répartition des compétences et des attributions entre professeurs agrégés et certifiés dans l'enseignement du second degré.
- IDD et TPE (enseignement du second degré).
- Recrutement et gestion des carrières pour les professeurs agrégés affectés dans l'enseignement supérieur.
- Opportunité et contenu des dispositions dérogatoires et spécifiques pour le corps des professeurs agrégés.
- Avenir des CPGE et des autres formations spécifiques de l'enseignement en France.

• Conférence donnée par Monsieur Robert Redeker, en prélude à l'assemblée générale

"Les enjeux de la destruction de l'Ecole républicaine"

Insistons sur quelques aspects des réformes en cours dans l'Education Nationale - ou plutôt de la grande Contre-Réforme (contre-républicaine et aussi contre-démocratique que farouchement démagogique - la démagogie consistant à laisser la masse *demeurer* la masse) que les autorités gouvernementales (sous les responsabilités successives récentes) s'acharnent à mettre en place, afin de faire ressortir leurs enjeux radicaux.

1) La fin des instituteurs et la destruction de l'Ecole.

Pour des raisons que l'on comprendra, les vocables de *maître*, de *professeur* et de *instituteur* sont bien préférables à celui de *enseignant* - qu'on emploiera cependant, mais par défaut. L'enseignant - sur le modèle du pédagogue-*esclave* dans l'Antiquité - montre, telle une *enseigne*, ce qui existe dans la société ; c'est pourquoi le mot d' « enseignant » est un terme qui plaît tant à tous ceux qui (médias, journalistes, sociologues en livrée, ministres, inspecteurs, proviseurs, parents d'élèves) souhaitent la mort de l'école républicaine. Le terme d' « *enseignant* » désécifie le contenu du métier d'instituteur (comme il désécifie celui de professeur). L'œuvre de l'instituteur est pourtant toute différente de celle de l'enseignant : il institue, il met debout, il fait grandir dans l'enfant ce que celui-ci ne trouvera pas dans la société, il le fait grandir à partir de forces qui ne sont pas celles de la société.

Cette destruction de l'instituteur doit être comprise dans le cadre plus large de l'euthanasie des maîtres. Dans l'école qui s'édifie sous nos yeux, les maîtres seront empêchés (sont de plus en plus empêchés) d'être des maîtres - c'est-à-dire également des étudiants. Or, c'est ce rapport à ce qu'il étudie, à cette étude dans laquelle il habite, qui institue le maître en tant que maître, qui fait de lui un humain exemplaire, un certain exemple d'humanité, un exemple pour les élèves autant qu'un exemple pour la cité. Ce n'est pas à l'enfant d'être placé au centre de la relation scolaire ; le centre est dans le lien entre le maître et ce qu'il étudie - le lien entre le maître et le savoir est beaucoup plus essentiel à l'école que le lien entre le maître et l'élève. Tout montre qu'on ne veut plus de maître-étudiant, de maître lié au savoir, de maître ayant un lien continu à la chose étudiée ; au contraire, on veut des moniteurs multitâches, montrant (enseignant) aux élèves la société, ayant un rapport aux enfants (le puérocentrisme figurant le pivot de toutes les dernières réformes scolaires) et ayant un lien de vassalité à la société. Craignons que l'emploi-jeune (l'aide-éducateur) ne devienne sous peu le paradigme de l'enseignement, le modèle montré à l'enseignant - tout enseignant étant voué à plus ou moins long terme à se transformer en un emploi-jeune ! Qu'est-ce qui existe *au-dessus* du maître - instituteur, professeur - pour lui montrer, lui enseigner, ce qu'il doit être ? Réponse : l'emploi-jeune, l'aide-éducateur ! L'emploi-jeune : l'esquisse de ce que les ministères et les médias souhaitent en guise de maîtres.

L'exemplaire ne sera plus désormais - si cette contre-réforme de l'école aboutit - le maître dans son rapport étudiant au savoir (*su* et *incertain* à la fois) ; pour les autorités ministérielles et les médias, l'exemplaire, le modèle humain ce sera le consommateur, le sondé, l'électeur, le sportif, le publicitaire, le « *Jeune* » (de préférence de banlieue), l'animateur culturel, la vedette médiatique, le journaliste, l'intervenant extérieur, l'emploi-jeune aide-éducateur, le parent d'élève, le locuteur natif, l'occitanophone, bref tout, bref chacun, sauf le maître. Tout ce qui a un rapport à la société extrascolaire, à ce qui se fait dans la société, à ce qui se voit à la télévision, devient dans la démarche officielle, du Ministre descendant aux proviseurs, *valeur*, à l'exclusion du maître dans la mesure où celui-ci conserve un rapport rigoureux, austère, à ce qu'il enseigne (à ce qu'il sait, à ce qu'il étudie, à ce qu'il ne sait pas, à ce qu'il cherche). Les pouvoirs de l'heure présente n'ont qu'un rêve : réduire le maître au rôle *paratélévisuel* de « *chef d'orchestre* ».

Le « *Chef d'orchestre* », voilà le tombeau des instituteurs. « *Chef d'orchestre* » ? On ne saurait trouver formule plus tonitruante pour annoncer que le maître n'aura plus rien à enseigner (au sens de ce verbe dont le contenu, mais non l'usage, est en passe de sombrer dans la caducité), qu'il aura à animer, à montrer ce que les autres font dans la société. La classe deviendra un orchestre d'intervenants divers (de solistes) devant les enfants. La tâche proposée au maître ne sera plus l'enseignement, ce sera d'harmoniser la cacophonie des intervenants extérieurs. De changer la cacophonie en harmonie. Cette transformation du maître en un chef d'orchestre se traduira inévitablement dans les écoles par une *marginalisation* du maître, qui sera soumis aux pressions de tous. La laïcité avait été construite pour que le maître fût à l'abri du curé, du maire, des parents ; les plans récents et les différentes « *chartes* » pour l'école, organisent un

renversement de la laïcité puisque le maître sera contraint de faire allégeance aux puissances extérieures à l'école. Par le vouloir officiel l'école deviendra le terrain de chasse de toutes les puissances locales, ce qui signifie, à partir de la nécessaire vassalisation du maître, la vraie fin de la laïcité scolaire. Par ailleurs, l'élève sera de son côté perdu dans le brouhaha des opinions diverses destinées à envahir l'école ; le maître ne pourra plus les surplomber, il n'aura plus une position de transcendance par rapport à toutes ces opinions, puisqu'il dépendra d'elles, obligé qu'il sera de composer ce qu'on appellera encore par dérision *son enseignement* avec elles.

Un « *chef d'orchestre* » ? Pour diriger quelle partition ? La diversité kaléidoscopique des intervenants extérieurs dans l'école, de tout le personnel animationnel qui s'y infiltre, des demandes parentales ainsi que des ressources municipales, impliquent la disparition des programmes nationaux rigoureux et la substitution à ceux-ci des « *apprentissages fondamentaux* » minimaux. A la place du corpus intellectuel commun à tous les citoyens, assurant une formation de l'esprit, rendant possible un bien commun intellectuel partageable par tous les Français, la métaphore du « *chef d'orchestre* » signale que nous aurons à côté des apprentissages minimalistes de déchiffrement (lire, écrire, compter), qui seuls seront véritablement nationaux, autant d'enseignements différents que d'écoles. Ainsi à terme, la substitution du « *chef d'orchestre* » à l'instituteur traditionnel prépare-t-elle la régression du sentiment national républicain, qu'il est du rôle citoyen de l'école de former, au profit des multiples communautarismes et localismes.

Quel est le sens de cette transformation de l'instituteur en « *chef d'orchestre* » ? De nationale, républicaine et homogène sur tout le pays, l'école devient clientéliste (répondant aux parents clients qui dicteront leurs choix d'activités pour leurs enfants), hétérogène, locale et surtout municipale. La promulgation récente de la « *charte pour l'école du XXIème siècle* » trahit par son contenu les principes les plus fondamentaux de l'idée scolaire républicaine en réalisant la municipalisation de l'école. L'école sera désormais extérieure à la nature républicaine de l'Etat. Défaite de la pensée (par le triomphe du culturel et du sociétal sur le scolaire), défaite de l'école (par le triomphe de l'animation, le repli de la figure de l'instituteur sur le paradigme du travailleur social et du Gentil Organisateur de MJC, et par la réduction des programmes au minimum commun), les chartes et réformes pour l'école du XXIème siècle sont surtout (par la municipalisation qu'elle institue) une défaite de la République, une dérégularisation de l'école.

2) La fin des Professeurs et la destruction du Lycée.

Le professeur - au sens de l'intellectuel - n'a plus sa place dans le lycée d'aujourd'hui. Les autorités provisoires le lui signifient en général dès la pré-rentree. De fait, l'identité professorale s'arlequinise, s'archipellise en une multitude de tâches sociales : elle se bureaucratise, s'assistantesocialise, se psychologise, et par-dessus tout se désintellectualise. Le *prof* (« *professeur* » semblant impropre ici) nouveau souhaité est un amateur vaguement éclairé dans la discipline qu'il enseigne

doublé d'un généraliste de la communication psychosociale ! Il est un « *équipier* » multitâches comme sont les employés des restaurants MacDonald - il convient de se demander si l'idéologie du travail dont la chaîne MacDonald s'est faite la pionnière n'inspire pas inconsciemment la conception du métier d'enseignant diffusée par le tiercé Meirieu-Allègre-Lang. Ainsi transformé, il sera caporalisé sous les fêrules aussi arrogantes que spécialisées des conseillers d'éducation (l'éducation prendra dorénavant nettement le pas sur l'enseignement), de l'infirmière, du médecin scolaire, du psychologue scolaire, bref de toute la cohorte des sous-officiers revanchards et anti-intellectuels qui peuplent les établissements scolaires. Sociolâtrie et puérolâtrie guident ces projets destinés à mettre l'intellectualité des professeurs au pas du conformisme social. L'élève et la société (la plus récente *idole*) deviendront les vrais maîtres de celui dont Jules Simon, au commencement de la République, avait pourtant dit : « *Un professeur n'est pas un employé. C'est un maître* ».

Toutes les dernières réformes présupposent l'identité d'objectifs entre les professeurs et les parents d'élèves, d'où cette chimère, ce bouc-cerf, la co-éducation. Le but fondamental de tout parent : l'épanouissement de son enfant, sa réussite sociale. Quiconque est habitué à la haute culture conviendra que ces objectifs ne peuvent sérieusement devenir ceux du professeur, qu'en lieu et place de la continuité parent-professeur, autrement dit de la continuité société-école, continuité qui s'incarne dans le thème tétalogique de la « *culture commune* » (l'exact contraire de la culture générale), c'est la rupture qui devrait s'imposer. La haute culture peut révéler le tragique - questionner, rendre malheureux, solitaire, déchiré, mélancolique, violent. Tout, sauf épanoui dans ce bonheur obligatoire des adolescents dont on voudrait que les enseignants fussent les gentils organisateurs.

Le fanatisme de la proximité qui hante ces réformes (les institutions conçues comme réponse à des demandes sociales !) semble dessiner la figure du professeur-guichet préposé à l'écoute des heurs et des malheurs de l'adolescence, du professeur médiateur, animateur, accompagnateur, guide touristique. Le paradigme de l'éducateur, du travailleur social définit par décalque cette nouvelle conception du professeur ; ce dernier rencontrera la source de son travail dans la société, dans les désirs et les besoins sociaux, dans les détresses psychologiques, dans les situations d'exclusion, plus du tout dans la pensée, dans la longue tradition des oeuvres, dans la pointe de la recherche, dans les interrogations les plus avancées de la philosophie. Manifestement, et c'est là une véritable rebarbarisation de l'enseignement, le centre de l'activité du professeur ne se situera plus dans les oeuvres, dans la passion de la pensée, dans la méditation - non : l'élève occupera désormais le centre, cet élève que, tel un éducateur-socialisateur, le professeur devra accompagner en se soumettant à lui. Signe de barbarie : on ne sera plus professeur pour les oeuvres (pour la pensée, le savoir, la culture), on le sera pour les jeunes ! Voyons là le retour du pédagogue de l'Antiquité, qui, loin du statut de maître, était l'esclave chargé d'accompagner l'enfant dans sa découverte de la société. Voici la leçon de Platon annulée : le professeur nouveau style - new look - sera usiné (dans les IUFM) pour puiser dans les illusions de la caverne (les pseudo valeurs de la société) de quoi répondre aux exigences de cette caverne.

L'école était (selon l'expression de Jacques Muglioni) « *l'école du loisir* ». Feu le loisir - c'est une certaine conception de la vie dans la pensée que les actuelles réformes enveloppent dans un linceul. Philippe Meirieu et ses commanditaires, en alchimistes inversés, ont trouvé la recette pour changer l'or professoral en plomb enseignant : moins de compétence disciplinaire couplée avec un surcroît de pseudo compétences bigarrées dans le domaine de la communication. Finie l'ère des maîtres, voici venir le temps des employés polyvalents ! *Feu* le loisir, sans lequel pourtant n'émergent ni la culture, ni la formation de l'esprit, ni maîtres ni disciples, ni enseignants ni élèves ! Pendant ce loisir (lire, écrire, penser, vivre dans l'univers des idées, continuer à être étudiant), le professeur forge sa pensée dont il va communiquer quelque chose à ses élèves. Faire cours n'est pas enseigner ce qu'on sait, c'est enseigner ce qu'on apprend, c'est enseigner ce qu'on cherche, c'est enseigner à partir du loisir. Qu'est-ce qu'un cours, sinon la crue du loisir ? Les réformes instituent le contraire : une assignation permanente du professeur à résidence administrative, au service de sa majesté l'élève, de son éminence le parent d'élève, de sa grandeur l'administratif et de sa divinité la société. C'est l'éthique intellectuelle du professeur comme habitant du loisir que les projets inspirés par Philippe Meirieu veulent détruire.

Le lycée doit-il être le lieu de la « *culture commune* » ? Cette formule pourrait passer pour péjorative, « *commun* » signifiant également ordinaire, banal, conforme. TF1 diffuse une « *culture commune* ». La *Roue de la Fortune* y participe, de même que *Téléfoot*. Par contre, ni Sophocle, ni Spinoza, ni non plus Nietzsche, n'y prennent part. Les oeuvres de ces auteurs ont leur place dans la culture générale et la culture d'élite. La « *culture commune* » s'oppose à la « *culture d'élite* », la « *haute culture* » et à la « *culture générale* ». L'enjeu du lycée se remarque justement dans l'accès exigeant, difficile, qui requiert une façon de vivre spécifique, à cette culture d'élite. Tout se passe comme s'il avait été décidé d'abandonner la culture intellectuelle d'élite, la culture générale (l'opposé de la culture commune) à l'élite sociale ! Qui dira les nuits passées à *bûcher* pour enfin mériter quelque accès à Chateaubriand, à Platon ? Qui dira aux adolescents que les interminables heures d'ennui de l'étude sont aussi des interminables heures d'un bonheur singulier ? Est-ce le droit à cette expérience que l'on veut retirer à la jeunesse ? Pourquoi ne nous vante-t-on pas l'ascèse intellectuelle, la rudesse de l'étude, la lenteur, le silence, le renoncement aux facilités de l'existence adolescente - cette ascèse qui seule rend l'esprit apte à ces victoires sur lui-même qui ouvrent l'horizon infini des oeuvres ? « *Le difficile est le seul chemin* » répétait Kierkegaard. Le rôle de l'adulte : exiger de l'adolescent qu'il s'affronte au plus difficile. Non, le lycée n'est pas le lieu de la « *culture commune* », il est l'espace où l'on apprend à s'en détacher.

L'école républicaine a historiquement permis l'épanouissement de deux types anthropologiques : le professeur, dont Alain ou Lagneau pourraient être l'emblème, et l'enseignant. L'enseignant nouveau, voulu par le vent des actuelles réformes, s'érige de la mort de ces deux figures. Qu'étaient-elles ? Le professeur : celui dont la pensée fait enseignement. L'enseignant : celui qui, ne pensant pas par lui-même, montre à l'élève les productions de l'esprit. Ces deux figures ont pu coexister harmonieusement pendant plusieurs

décennies dans le lycée. Les dernières réformes menacent la survie, là où il existe encore, du professeur prioritairement intellectuel. La multiplication des activités parascolaires sous la surveillance larbinisée de celui qu'on ose encore appeler *professeur*, la bureaucratisation des tâches enseignantes, leur clonage à partir du paradigme de l'animateur socioculturel de MJC vont assécher le loisir qui jusqu'ici permettait d'être un professeur.

Le modèle de l'école, version Meirieu-Allègre-Royal et Lang, est celui d'une école où l'on s'active beaucoup (le fanatisme de l'activité y imposant son terrorisme), où l'on s'occupe, où l'on est en permanence occupé, où le temps est occupé, où il n'y a pas de temps vide, pas de vacuité du temps, pas de vacance du temps, plus de vacance de l'activité. Bref, le projet est de bâtir une école des loisirs sur les ruines de l'école du loisir (la fameuse *skholè*). Ce projet court de la maternelle à l'université. L'école primaire, le collège et le lycée seront sommés de se conformer à ce modèle unique de l'école des loisirs. *L'école des loisirs enterre l'école du loisir*. Les élèves seront occupés en permanence à des activités, les maîtres également. Avec le triomphe de l'activité est supprimé le loisir aussi bien aux élèves qu'aux maîtres - les uns et les autres étant les victimes de cette *déscolarisation* (substituer les loisirs au loisir est, puisqu'*école* vient de *skholè*, *déscolariser l'école*) de l'école. La *déscolarisation* de l'école répond à sa *dérépublicanisation*.

Les maîtres seront changés en ressources humaines (en minerai ou en énergie) ainsi qu'en travailleurs sociaux (en travailleurs payés pour masquer les dégâts des choix économiques libéraux - d'où le mot d'ordre terriblement secondimpérial, napoléontroïnesque, de Philippe Meirieu, « *l'école contre la guerre civile* »)¹¹. Pour sauver la politique libérale à laquelle nos gouvernements s'abandonnent, pour la sauver d'une révolution, de jacqueries, de troubles à l'ordre public, Philippe Meirieu a proposé ses recettes au pouvoir. Dans cette perspective, commune à Meirieu, à Royal, Allègre et à Lang, transformer le maître en un travailleur social est vouloir que les enseignants soient les *anges gardiens* du libéralisme avancé (remplacement des *hussards noirs de la République*, que Péguy exalta, par *urgentistes du libéralisme*, formés par Meirieu). *Urgentiste du libéralisme*, voilà la définition cachée de l'enseignant (instituteur et professeur) tel qu'on le souhaite dans la société et en haut lieu.

3) L'École, le citoyen, la politique. L'idéal scolaire.

Le besoin d'éducation civique se fait à nouveau fortement sentir, et ce depuis quelques années. Je ne crois pas que ce besoin soit simplement la réaction à des événements dont l'actualité récente a été fertile (situations de violence, dans des écoles ou des quartiers, d'anomie, de multiplication des incivilités etc.). Beaucoup plus profondément, ce besoin exprime un appel venu de la situation intellectuelle et politique dans laquelle nous sommes plongés parce que nous n'avons plus de *grand récit* (marxiste, chrétien etc.) à opposer à cette situation, plus de grande utopie mobilisatrice. Quelle

situation ? Plutôt que situation politique, il vaut mieux dire situation impolitique. Nous sommes dans une situation impolitique. L'exigence d'une éducation civique répond autant que témoigne du vide politique et utopique. On se retourne (par exemple avec Régis Debray) sur l'idéal républicain pour répondre à ce vide ; on n'a peut-être pas tort.

Où en sommes-nous ? Les situationnistes - et à leur suite Jean Baudrillard - avaient diagnostiqué dans les années 68 la « *fin de la politique* »/ la « *fin du politique* ». L'espace politique s'est évaporé. La politique a été submergée par la gestion, dont on peut dire qu'elle est la forme contemporaine (postmoderne) du scientisme. Appelons ce scientisme de la gestion, *technicisme* (y font appel ceux qui déprécient la politique au profit du pragmatisme). Ainsi en début de siècle le scientisme (*positivisme scientifique*) se réincarne en un technicisme (*positivisme technique ou positivisme gestionnaire*). La politique est empêchée d'exister dans une sphère autonome, en étant phagocytée par le discours expert, la technique, les théologies managériales, les conseillers en image ; bref : le technicisme gestionnaire, ce nouvel obscurantisme, inhibe toute politique. L'expérience politique fondamentale de l'homme contemporain dans les pays économiquement développés est celle du vide - de la vacuité de l'existence politique dans notre époque réputée postmoderne. L'insignifiant prédomine. Le crétinisme se prend pour l'étalon des valeurs. L'effacement de la politique s'accompagne de l'effacement du citoyen.

Et pourtant ? En dépit du mouvement de dérépublicanisation qui nous submerge, le citoyen peut encore être sauvé, l'école peut encore être sauvée, la République peut être sauvée. A une condition : que ces mots - citoyen école, République - cessent d'être employés comme des mots creux, vides, et que l'on se remette à penser leurs contenus. Je me le propose en cette audience.

Qu'est-ce que le citoyen ? Ce n'est pas forcément un homme poli, *policé*, avenant, qui ne laisse pas de papier gras derrière lui après un pique-nique, qui ne traverse qu'aux passages cloutés, qui débranche son téléphone cellulaire quand il va au cinéma, qui prend dans sa voiture des auto-stoppeurs lorsque les transports publics sont en grève. Un citoyen n'est pas ce que le *journalisme de marché* nous en dit. C'est à tort que pour désigner de pareils comportements, qui sont de simple politesse, d'entraide, de savoir vivre, de conformisme, de convivialité, on parle de sens civique, de civisme. Il vaut mieux parler dans ce dernier cas de civilité. Le citoyen peut au contraire se montrer fort rugueux, comme l'exemple de Sparte ou de Rome dans sa période vertueuse permet de le voir. Souvent, il lui est nécessaire de se montrer intransigent, inflexible, sévère avec les autres et avec lui-même. Dans la période révolutionnaire de l'histoire de France, le citoyen était, eu égard aux ennemis de la République, impoli et incivil. Allons plus loin : le citoyen ne se conçoit que muni d'une dose forte d'anticonformisme, ce qu'on oublie toujours parce qu'on confond facilement citoyenneté avec conformisme social.

Citoyen, voilà un concept qui consonne avec *cité*, c'est-à-dire avec le contraire de *nature* (laquelle donne naissance à l'hypothétique homme naturel) ou aussi avec le contraire de *bourg*, autrement dit de société (le bourg, la *société civile bourgeoise*, qui produisent le bourgeois, ou l'homme civil). La cité n'est ni le bourg ni la société. Le

¹¹ Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *L'École ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

bourg et la société sont des associations basées sur l'intérêt, l'accomplissement des fins particulières, l'épanouissement de l'individu en tant qu'être borné, la satisfaction des buts que chacun s'assigne, la poursuite des passions. La cité, elle, loin d'être une association naturelle ou seulement civile, est une institution politique qui ne peut fonctionner qu'avec le type d'homme qu'elle produit, le *citoyen*.

Je propose de comprendre le concept de citoyen à partir de la définition qu'avance Aristote, dans sa *Politique* : « *Ce qui constitue véritablement le citoyen, sa qualité vraiment caractéristique, c'est le droit de suffrage dans les assemblées et de participation à l'exercice de la puissance publique* »¹². Le premier élément (contrairement à ce que veut une conception faible, partout répandue, de la citoyenneté) ne saurait suffire : être citoyen, ce n'est pas seulement voter (d'autant plus que l'abstention peut être un choix politique, un choix citoyen), c'est aussi participer activement au domaine politique. L'action, dit Hannah Arendt « *se consacre à fonder et à maintenir des organismes politiques* »¹³. Les deux versants sont liés pour cerner ce qu'est un citoyen : le vote, auquel peut se substituer une abstention politiquement motivée, plus l'action politique. Comment l'école peut-elle préparer l'enfant à devenir un citoyen, c'est à dire un homme apte à mener la vie active politique ? Surtout pas en séparant l'éducation civique des autres apprentissages, ce serait inciter l'enfant à croire que la citoyenneté est un surplus, un supplément d'âme à l'existence collective. L'enfant pensera alors ce que toute la société, à commencer par les médias et la publicité, mais aussi trop d'enseignants, le poussent à penser : que l'important c'est la sphère de la réalisation personnelle, de l'accomplissement de ses possibilités, de son épanouissement dans la société civile et que ce qui relève du civique et du politique, l'identité du citoyen, n'est que superfétatoire. On inverse l'ordre des priorités à chaque fois que l'on fait de l'éducation civique une matière à part : le rôle de l'école n'est pas d'abord d'épanouir et ensuite, accessoirement, de faire un citoyen, il est, prioritairement, de former, d'instituer le citoyen (et il est possible que cette formation du citoyen aille contre l'impératif philoludique de l'épanouissement). C'est tout le travail scolaire qui doit être imprégné par la forme de l'éducation civique. C'est tout le travail scolaire qui doit tendre à élever l'enfant à la dignité de citoyen.

Le citoyen est un être artificiel, le produit d'une certaine forme d'éducation. Lorsque Rousseau pose le citoyen spartiate en modèle, il insiste pour montrer que c'est l'éducation spartiate qui a fait de l'homme un citoyen vertueux. A y regarder de près, on se rend compte que deux conceptions du citoyen entrent en jeu : une conception statique du citoyen (la conception républicaniste qui insiste sur l'obéissance aux lois) et une conception dynamique (qui est celle d'Hannah Arendt et de Cornélius Castoriadis, qui insiste sur la créativité citoyenne de certains mouvements révolutionnaires, c'est à dire des moments de désobéissance aux lois instituées). Il peut être citoyen de désobéir. Désobéir pour obéir à de plus hautes lois. Non à sa subjectivité ou à son caprice, mais à de plus hautes lois. Désobéir pour créer des lois.

Si l'on s'en tient à la conception statique de la citoyenneté, l'activité du citoyen consiste dans la participation active à l'institué. Néanmoins l'idéal du citoyen culmine dans l'activité instituante, c'est à dire dans la création de lois ou d'institutions nouvelles. L'instituant peut s'entendre en un sens pacifique : lorsque des débats font évoluer des lois. Mais il s'entend surtout en un sens révolutionnaire. Dans des moments de crise, lorsque des formes inédites d'associations politiques voient le jour ; cette créativité politique va des *coordinations* lors de mouvements sociaux jusqu'aux soviets, ou conseils, lors de mouvements révolutionnaires. La Commune de Paris est un exemple de cette créativité instituante, pourtant illégale au regard des lois existantes. Cornelius Castoriadis et Hannah Arendt ont bien eu raison de voir dans l'expérience des conseils ouvriers de Budapest en 1956 un pareil moment instituant. Pendant quelques semaines de cette année là, on put voir revivre la démocratie à l'antique, la démocratie directe, à la fois démocratique et républicaine. C'est dans cette activité politique instituante et créatrice que s'accomplit le mieux l'essence politique de l'homme.

La citoyenneté exige une structure particulière pour pouvoir s'exercer : le forum, l'agora, la place publique où l'on débat des principes et des fins de l'association politique, des moyens d'y parvenir. Et à l'école ? Peut-on être citoyen à l'école ? Peut-il y avoir l'agora à l'école ? A juste titre Alain Finkielkraut a stigmatisé l'illusion comique dans laquelle Philippe Meirieu est tombé qui revient à transformer l'école en un lieu d'interminables débats qui finissent par rendre l'enseignement impossible ; cette illusion obéit aveuglément à l'idéologie de la communication, elle résulte d'une foi aveugle dans cette idéologie¹⁴. Le débat permanent empêche les tâches intellectuelles de l'école, qui ont besoin d'une habitude de l'ascèse ; l'élève est parasité par mille autres soucis que l'étude : l'agora scolaire, qui place l'élève et ses désirs au centre de l'éducation, met fin au *loisir* de l'élève, à sa *scholè*, qui le disposait au travail intellectuel. La transformation de l'école en forum – songeons aux conseils de la vie lycéenne et aux heures de vie de classe, tartarinades récemment installées dans les lycées - paralyse l'enseignement en entourant celui-ci de tout un réseau d'activités qui le marginalisent. L'école ne peut être une agora où l'on débat à l'infini sans se perdre elle-même ; d'une part parce que l'école n'est pas une société politique, que les élèves ne sont pas des citoyens, n'ont ni à l'être ni à être considérés comme tels, et d'autre part parce que les débats sur l'agora politique supposent des êtres humains déjà formés, responsables, aptes à argumenter raisonnablement, déjà citoyens, pas des enfants ni des adolescents. Transformer l'école en une agora, même par le truchement des parlements d'enfants, ne fait que parodier la citoyenneté ; c'est à la fois ridiculiser le débat démocratique, puisque c'est supposer que l'immédiateté de la subjectivité suffit pour énoncer une opinion valable, c'est donc supposer que la citoyenneté n'a pas de conditions préparatoires, et condamner les enfants à devenir, une fois adultes, des citoyens immatures puisque pour eux, le modèle de la citoyenneté sera le modèle puéril auquel on les aura fait participer en leur jeune âge. Grimer l'école en agora, c'est la transformer l'école en une parodie du monde adulte tout en laissant croire à l'élève

¹² Aristote, *Politique*, III, I.

¹³ Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Presses Pocket, 1988.

¹⁴ Philippe Breton, *L'utopie de la communication*, Paris, La Découverte, 1997.

qu'il a le droit de s'exprimer sur la manière dont va le cours du monde. Grand y est le risque de donner à l'enfant une vision ludique de la politique (de masquer à jamais sa dimension tragique, la dimension tragique du citoyen, de l'empêcher à jamais d'y accéder), déjà trop favorisée par les médias (par exemple les Guignols de Canal Plus).

4) Qu'est-ce que l'éducation civique ?

Pratiquer l'éducation civique ce n'est pas créer du *lien social* – comme on le dit trop souvent –, c'est créer du *lien politique*. Le lien social est l'affaire des associations – par exemple des associations de quartier, associations sportives, associations d'alphabétisation etc. – tandis que le lien politique est l'affaire de l'école.

L'éducation civique, si elle existe, qui n'a rien à voir avec le ridicule catéchisme communicationnel qu'est ECJS, est là pour permettre la réussite du défi républicain. Exprimons les termes du défi républicain: qu'un vaste Etat (la France) vive *politiquement* comme une cité (une cité antique, ou bien la Genève telle que Rousseau l'idéalisait¹⁵).

L'éducation civique est cette pratique pédagogique qui forme le citoyen. Le citoyen est l'être politique participant effectivement par les voix et par l'action à la vie politique de la cité. Le citoyen n'est pas l'être simplement social. L'éducation civile est cette pratique qui forme l'homme, l'être social. Cette éducation là n'est pas l'œuvre explicite de l'école. La famille et la société, parfois la religion, fournissent à l'enfant cette éducation civile.

L'éducation civique ne doit pas être seulement *républicaine* (comme c'était le cas à Sparte) ; elle doit être également *démocratique* (sans que, pour autant, l'école soit une démocratie). Le concept de démocratie entretient un rapport étroit avec celui de *division*. Le régime démocratique vit grâce à la division conflictuelle qu'il est contraint à la fois de susciter, de reconnaître et d'euphémiser. L'éducation civique doit éduquer également à la division, puisque c'est elle qui constitue l'âme des démocraties (contre les totalitarismes qui sont invariablement des fanatismes de l'unité). La « *république de démocratie* », pour utiliser une formule chère à Jean Jaurès, est celle qui, à la différence des républiques totalitaires, cultive et entretient la division sociale (et même cette division fondamentale qui est la division entre la société civile et l'Etat). Quand l'Etat ingurgite la société civile, on a - Claude Lefort l'a assez bien mis en évidence¹⁶ - le totalitarisme; quand inversement la société civile phagocyte l'Etat, on a la démocratie sans la république, et tous les maux qui s'en suivent, c'est-à-dire la démagogie, le fanatisme de la différence pour la différence, l'injustice, l'inégalité, la tyrannie des sociétés particulières. L'esprit de l'institution scolaire est en France - nonobstant les mille signes qui augurent des dangers qui le menacent - marqué par l'alchimie entre l'idée de république et l'idée de démocratie. Pour être à la fois républicaine et démocratique, l'éducation civique doit se révéler à la fois une éducation de la division et du conflit (démocratie) et à la fois une éducation de l'unité politique

sous la tutelle universelle des lois (république). L'élément démocratique est celui de l'euphémisation du conflit dont pourtant la démocratie vit (on sait que pour Kant, le régime démocratique est celui qui se laisse le moins républicaniser) quand l'élément républicain est celui de l'unité sous le pouvoir de la loi. Bref, civique renvoie à politique, et éducation civique à éducation politique à la fois républicaine et démocratique.

Le civil renvoie pour sa part plutôt à l'urbanité, à la vie collective dans sa dimension non politique, au système des besoins immédiats pour évoluer dans la société civile (bref, à la vie de tous les jours dans sa dimension non encore politique, non encore citoyenne, antécitoyenne et antépolitique). L'éducation civile, à distinguer donc de l'éducation civique, renvoie, elle, à l'union, à la bienveillance. L'éducation civile se produit, pour sa part, dans la famille, dans la société ; ainsi se déploie-t-elle à partir de l'opinion, de la doxa, dans l'opinion, dans la doxa. Cette éducation ne peut pas former un citoyen ; elle ne peut former qu'un homme, un homme civil, un *bourgeois* disait Rousseau (pour l'auteur de *L'Emile*, entre *faire un homme* et *faire un citoyen*, il faut opter¹⁷). L'éducation civique à l'inverse est l'œuvre propre de l'école.

L'éducation civique peut-elle parvenir à former le citoyen, c'est-à-dire l'individu participant effectivement à la vie de la cité dans la dimension politique de celle-ci ? Le citoyen demeure un idéal jamais pleinement réalisé, un maximum que nous n'avons pas sous les yeux ; il n'existe jamais que des ébauches plus ou moins approchantes du citoyen. Le citoyen accompli est toujours à venir. Cette idéalité du citoyen fait de l'éducation civique une protestation implicite contre l'état présent de la société, contre la nature actuelle de l'homme. Pour cette raison la société ne peut pas réclamer une éducation civique authentique, car ce serait reconnaître qu'une position de surplomb au-dessus d'elle est possible et que l'enseignement doit occuper cette position ; la société ne peut que réclamer une éducation civile, une éducation à la civilité et au conformisme (l'ECJS), une école qui ressemble à la vie, une école ouverte sur la vie, une école qui singe la vie, c'est-à-dire une immanence de la société à l'école (tandis qu'une véritable éducation civique se fonde sur la transcendance de l'école à la société et nécessite une position de surplomb de l'enseignant eu égard à toutes les activités de la société). Plus généralement, tout enseignement figure une pareille protestation : il s'oppose à l'homme tel qu'il est afin d'instituer à partir de l'enfant l'homme tel qu'il devrait être. Il s'agit toujours d'éduquer les enfants à ce que les hommes devraient être. De les éduquer à partir d'une idée de l'homme. D'où la sourde haine que l'on constate souvent dans la société civile contre l'enseignement républicain. Ce n'est pas sur la vie, sur la société, sur l'homme tel qu'il est que l'école doit être ouverte, c'est sur l'idée, sur les œuvres de l'esprit, sur l'idéal ; l'école doit être fermée sur la vie pour être ouverte sur l'esprit (par exemple elle ne doit pas enseigner ce qui est venu en dernier en matière de littérature, la dernière pluie, de poésie, de musique, la dernière mode, elle doit enseigner les commencements, commencer par les

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité, Dédicace à la république de Genève*.

¹⁶ Claude Lefort, *Un homme en trop*, Paris, Seuil, 1976.

¹⁷ « *Il faut opter entre faire un homme ou faire un citoyen* » (Jean-Jacques Rousseau, *L'Emile, Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, la Pléiade, tome IV page 248).

commencements, les classiques - l'école doit résister à la tyrannie de l'actualité, des médias, de la nouveauté qui bande tous efforts vers l'effacement du passé). Les hommes tels qu'ils sont dans la société civile, les groupes de pression et d'intérêt, toutes les puissances, les médias, ne peuvent tolérer cet affront permanent à ce qu'ils sont qu'est l'école. Ils essaieront, ils essaient de la phagocyter, d'agir pour que l'école ressemble à la société ; ils sont en passe de réussir. La société civile ne peut que prendre ombrage de l'enseignement ; par conséquent ce n'est pas à partir d'elle, de ses idées, de ses pratiques, qu'une véritable éducation civique peut s'instaurer. La société civile désire que les enseignants ressemblent au commun des mortels ; Péguy, dans son éloge des hussards noirs de la république, avec leur liséré violet, - le violet dit-il n'étant pas seulement la couleur des évêques mais aussi la couleur de l'enseignement primaire, dans son éloge des instituteurs, avait compris que l'enseignant devait être distingué du commun des mortels, que cette distinction était la condition d'une éducation civique qui fût autre chose qu'une éducation civile¹⁸.

C'est l'école qui doit être l'institutrice du peuple - faire que le peuple existe, bâtir le peuple, autrement dit instituer quelque chose qui manque souvent, quelque chose d'introuvable, le peuple, quelque chose qui toujours se défait - ce travail de Pénélope est celui de l'école parce que dans le sens donné par *la République à la française* à ce mot, le peuple, n'existe pas avant l'école. Ce n'est pas instruire un peuple qui existait déjà. Instituer le peuple qui n'existait pas avant l'école, voilà la mission confiée depuis les lois scolaires par la République à l'école. Cette mission confiée à l'école ressemble farouchement à celle que Rousseau, dans *Le Contrat social*, attribue au législateur : « celui qui ose entreprendre d'instituer un peuple doit se sentir en état de changer, pour ainsi dire, la nature humaine¹⁹ ». Mais, tandis que le législateur de Rousseau institue le peuple une fois pour toutes, l'institution qu'est l'école est une institution continuée : elle recommence à chaque génération, elle recommence chaque année son interminable travail de démogénèse, sa démopédie est une démogénèse, l'enseignement du peuple (démopédie) est l'institution du peuple (démogénèse). Tant que l'école républicaine existe, la thèse de François Furet selon laquelle *la Révolution française est terminée* est vouée à demeurer fautive. La permanence de l'école républicaine signale au contraire une *Révolution continuée*. Le peuple est fils de l'école. Il émane en permanence de sa matrice, l'école.

Il convient d'éviter de confondre ces deux concepts : le peuple et la société. Le peuple n'est pas la même chose que la société. Le législateur de Rousseau transforme une société, à laquelle il reste extérieur, en un peuple. C'est dans la mesure où l'école est coupée de la vie, retranchée de la société qu'elle peut être, à partir de cet écart, la matrice du peuple. Régis Debray a bien compris cette nécessité lorsqu'il écrit, dans un article fameux du Monde, que la présence des parents dans l'école - instances diverses et conseils de classe - est un « délit d'ingérence ». L'énoncé : *c'est l'école qui doit être*

l'institutrice du peuple est exactement le contraire de cet autre énoncé : *la société doit éduquer l'école*. Pourtant, toutes les réformes récentes - en particulier celles, inspirées par Philippe Meirieu, de Claude Allègre et de Jack Lang - reposent sur ce postulat funeste de l'éducation de l'école par la société, de la continuité entre l'école et la société.

5) Que doit promouvoir une éducation civique ?

Qu'est-ce que l'école, en *République de démocratie* ? Pas d'éducation qui ne soit liée à un idéal humain qu'elle se propose de faire être, de bâtir, à travers les enfants et à partir d'eux ! La question fondamentale qui gouverne toute éducation se peut s'énoncer comme suit : *Quel type d'homme voulons-nous former ?* Ou mieux, parce que la fin (la forme) est toujours au commencement : *Quelle forme de l'homme doit présider à nos pratiques éducatives ?* Il s'agit évidemment d'une question politique : si toute politique débute par l'éducation, toute éducation débute, explicitement ou implicitement, par la politique. *Quel est le type d'homme que l'éducation républicaine souhaite former ?* Le citoyen, a-t-on dit plus haut. Pourquoi le citoyen ? Parce que seule la figure du citoyen telle qu'elle a été exposée ici accomplit la *politicit* (l'homme animal politique) que les Grecs avaient découverte avant qu'elle ne fût occultée par son assimilation avec la socialité. Plus personne - à part quelques philosophes - n'ose pourtant (hélas) poser la question : *quel type d'homme veut-on former ?* Tant est puissant le terrorisme sur l'intelligence exercé par les sciences humaines ! La crise de l'école tire une bonne part de son origine dans ce tabou anthropologique. Écoutons la litanie des discours tenus sur l'école, des programmes et proclamations, des ambitions ministérielles, la vulgate journalistique : on se contente de vouloir rendre les humains *employables*, assoiffés de biens de consommation, d'informations, de nouvelles technologies, on les veut communicants, souples, cools, adaptables. On ne veut plus une éducation politique, on veut intégrer, adapter, socialiser.

L'éducation civique se doit de promouvoir des *valeurs*. Lesquelles ? Les valeurs promues à l'école par l'éducation civique ne seront pas les valeurs sociales, en vogue dans la société, les valeurs parapublicitaires ou paramercantiles, les pseudovaleurs de la société civile, des médias, de l'opinion, celles brocardées par Alain Finkielkraut dans *La défaite de la pensée*²⁰. Parfois on entend des syntagmes comiques : *valeur d'entreprise*, *culture d'entreprise*. La laïcité de l'école ne vaut pas seulement par rapport aux religions ; elle vaut également comme protection contre l'invasion de l'école par tout ce qui ressemble de près ou de loin à l'entreprise. Mais les valeurs à promouvoir à l'école ne seront pas non plus les valeurs morales, l'éducation civique - et l'école en général - devant échapper au moralisme (comme Catherine Kintzler l'a signalé avec pertinence²¹). Je ne veux pas dire que l'école sera immorale ou amoral ; je

¹⁸ Charles Péguy, *L'Argent* (1913). *Oeuvres en prose 1909-1914*, Paris, Gallimard, la Pléiade, pages 1101-1162.

¹⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Le Contrat social*, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, la Pléiade, tome III, p.381.

²⁰ Alain Finkielkraut, *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard 1987.

²¹ Catherine Kintzler, « Qui a peur des humanités ? », *La Mazarine* septembre 1998.

rappelle que la morale (les morales) relève(nt) de la société civile et des religions. Les valeurs à promouvoir par l'éducation civique sont les valeurs politiques, les valeurs qui nourrissent le développement de la politicit  de l'homme. Dans la forme française prise par la République, ces valeurs ont reçues les noms de Liberté, Egalité, Fraternité. Ces trois notions - Liberté, Egalité, Fraternité - ne sont ni des structures (comme le travail, la famille, la patrie, qui ne peuvent pas être pris pour des valeurs) ni des valeurs morales (comme la bonté, la sincérité, la charité etc.). Ces valeurs - Liberté, Egalité, Fraternité - organisent non pas un lien social (les associations sont faites pour retisser fil à fil la trame déchirée du lien social même si des nos jours on tend à confondre le rôle des associations avec celui de l' cole par le moyen du culte débridé des intervenants extérieurs) mais un lien politique. Ce ne sont donc pas des valeurs morales, ce sont des valeurs politiques.

La notion de Fraternité permet une intégration des personnes d'origine étrangère dans la République par une intégration politique différente de l'intégration simplement sociale qu'il est du ressort des associations de réaliser. L'intégration sociale n'est pas vraiment l'affaire de l' cole, c'est celle de la société civile. Par contre, l' cole doit développer non pas l'intégration sociale mais la Fraternité qui assimile chacun au corps politique, c'est-à-dire au peuple. Entre les trois concepts tutélaires de la République, celui de Fraternité demeure le plus minoré (par rapport à Liberté et à Egalité), comme s'il était le moins politique des trois. Il est comme oublié dans l'ombre. Or, il est incontestablement celui qui donne leur sens aux deux autres en étant leur accomplissement - si la Liberté et l'Egalité ne débouchent pas dans la Fraternité, elles sont une fausse liberté et une fausse égalité. La Fraternité est dès lors le critérium qui permet de juger du degré d'accomplissement de la Liberté et de l'Egalité. La République forme, pour parler comme Condorcet, « *un peuple de frères* », une fraternité. Mais cette fraternité n'est pas une fraternité de sang; c'est la fraternité de ceux qui partagent les mêmes valeurs politiques, une fraternité universelle dans l'amour des idées qui fondent la liberté politique. Une fraternité construite, et pas une fraternité de hasard procurée par la naissance dans une certaine ethn , pas une fraternité biologiquement fatale. Cette Fraternité est construite par l' cole: l'une des missions politiques de l' cole est de produire cette Fraternité sans laquelle la Liberté et l'Egalité demeureraient des abstractions trop froides. La République est fraternelle d'une fraternité qui se forge dans l' cole. La fraternité française n'est pas un fait de nature : - c'est un produit politique de l' cole. Concluons : pivot de l'idée républicaine, liant du peuple, la Fraternité doit constituer le véritable objet de toute éducation civique. Apprendre la Fraternité est apprendre la République.

Conclusion.

Comme si elle en était à son crépuscule, mille signes trahissent la destruction programm e de cette conception de l'enseignement, ses conditions de possibilité s'effaçant de l'horizon. Rien ne la menace plus que l'occultation de ce qui fut naguère appelé « * tude* ». La haine de l'étude habite tous les discours officiels sur l' cole : aussi bien ceux tenus par le

Ministère que ceux, tenus à la base, par leurs relais, les administrateurs locaux, proviseurs, CPE, principaux de collège, directeurs d' cole. L'étude, ce n'est pas assez *fun* pour être défendu, même par le discours de l'institution ! L'étude : quelque chose en voie d'oubli, quelque chose dont les lycées ne parlent même plus (comme s'ils avaient honte de ce passé) et dont quelques professeurs, les derniers, tentent de maintenir quelques lambeaux ! Ce mot, * tude*, est devenu dans les lycées un mot tabou, un mot désuet, un mot décédé enterré dans la caducité amnésique d'une page de dictionnaire. La mort de *l'étude* consacre la mort de l'élève. De même qu'elles détruisent le maître - *Adieu, professeur!*²²- les réformes en cours détruisent l'élève. *Adieu, l'élève !*

Les adolescents des lycées sont désormais empêchés d'être des élèves - de surcroît de *bons élèves*, expression chang e en insulte dans la novlangue scolaire officielle. Ce sont les conditions générales de la jeunesse²³ qui rendent l'enseignement de plus en plus difficile. La destruction de la logique figure l'un des aspects les plus frappants dans la modification de ces conditions générales. Le fonctionnement zappeur (le zappisme) devenu le mode d'être dominant de l'intelligence, la disparition de la capacité de suivre et de produire de longs raisonnements, le ludisme promu comme la plus haute valeur, l'étouffement du bon sens, en sont d'autres symptômes (encouragés par tout le personnel non professoral des lycées qui s'acharne avec la foi des nouveaux convaincus   refouler le désir d'étudier au profit de la multiplication kaléidoscopique des activités les plus hétérogènes).

Crime il y a : de même que, selon Paul Virilio, la vitesse a tué le temps, de même la communication, en s'emparant de l' cole, s'acharne à tuer, matière après matière, l'enseignement. Effrayée par la lenteur du temps passé à l'étude, par la rigueur et par la persistance d'un contenu intellectuel - au contraire les discours sociaux dominants aujourd'hui entretiennent les cultes fétichistes de la vitesse, du spontané, de la publicité, de l'immédiat, du sympathique, du jeune, du vide et du nouveau - qu'exige l'étude, l'idéologie dominante contemporaine est opposée à l'émancipation intellectuelle véritable de la jeunesse. Si l'on n'y prend garde, l' cole de demain (dès demain matin, tant ce processus est largement entamé !) sera « *l' cole.com* » : sans élèves ni professeurs, mais avec des « *jeunes* » et des « *adultes* », et, bien sûr, sans philosophie.

Il en va d'un triple salut. Résister à cette * cole.com*, à cette  cole de la communication (  cette œuvre de démolition), en restaurant l' cole républicaine est tout à la fois sauver l' cole, sauver la politique (sauver la possibilité de la politique), et, en dernière instance, sauver le peuple (sauver la possibilité de la transmutation de la masse en peuple, condition d'existence pour une « *république de démocratie* »).

Robert REDEKER, Marseille, 19 mars 2002

²² Robert Redeker, « Adieu professeur ! », *Libération* 4 mars 1999.

²³ Jean-Claude Mich a, *L'enseignement de l'ignorance*, Castelnau-le-Lez, Climats 1999.

