

# MESSAGES

N° 33

novembre-décembre 2003

Directeur de la publication : Denis Roynard  
Responsable de la publication : Virginie Hermant  
N° D'ISSN : 1631-5103  
Imprimerie Heller, ZA. de Pont de Joux RN. 96, 13390 Auriol

Prix du numéro : 2 euros

*Le bureau du SAGES  
vous présente  
ses meilleurs vœux  
pour l'année 2004.*



## Le mot du Président

*Sortir le(s) Professeur(s) de l'école ?*

### I De l'école, des professeurs, et du "monde extérieur"

1. Le prétendu manque d'ouverture des professeurs sur le "monde extérieur" au monde de l'enseignement

On connaît les thèses selon lesquelles "l'école ne devant pas être coupée de la vie", il est nécessaire que le quotidien des élèves et de leurs familles entrent toujours davantage, non seulement dans l'école considérée comme enceinte administrative, mais dans le contenu et les modalités de l'enseignement dispensé.

Ce que j'ai pu entendre à ce sujet de la part de parents d'élèves et de certains de leurs représentants au Salon de l'éducation confirme que la volonté d'ingérence de certains parents est forte et très déterminée.

Mais un pas de plus est franchi lorsque les tenants de l'investissement direct et immédiat de l'école par la société civile :

- interprètent la résistance manifestée à l'égard de leurs thèses par le milieu enseignant comme un refus d'ouverture sur l'extérieur et un manque d'intérêt pour le monde professionnel ,

- stigmatisent ce manque d'ouverture supposé comme étant la cause directe de la prétendue fermeture de l'école sur elle-même et de son "inadaptation de l'école au marché de l'emploi",

- tirent de ces prémices la conclusion selon laquelle "il faut faire sortir les professeurs de l'école qu'ils n'ont jamais quittée"... pour que l'enseignement soit enfin adapté à la mission de

## Au sommaire de ce numéro

p. 1	Le mot du Président .
p. 6	Le nouveau site internet du SAGES .
p. 7	Débat national sur l'école : L'avis Forestier
p. 8	Dialogue imaginaire entre MM. Aubry et Forestier .
p. 15	Salon et Débat .
p. 20	Refus de titularisation pour les stagiaires de la fonction publique .
p. 21	Elections au CNESER .
p. 21	Témoignage d'un agrégé-TZR.
p. 22	Pour rire un peu.
p. 22	Jeu éducatif.
p. 23	Arrivée de Candide .... au pays de Pédagogo.



MESSAGES N°33

SAGES BP 101 13262 Marseille Cedex 07

l'école, considérée (à tort) comme devant se borner à former au réel et au concret (à ce qui se fait ou va se faire, à ce qui se vend ou va se vendre et à ce qui s'achète ou va s'acheter...) et .... à la vie professionnelle.

**2. L'affirmation selon laquelle les professeurs sont "fermés au monde" n'est pas pertinente :**

- d'abord, les études qui préparent aux métiers d'enseignement constituent davantage un mécanisme d'ouverture que de repli sur soi ;
- de plus, le fait d'enseigner, c'est-à-dire d'ouvrir des élèves à la connaissance d'un savoir acquis, exige non seulement des connaissances approfondies, et qui ne sont pas seulement livresques, mais également une régénérescence permanente de ces connaissances : cela nous semble être incompatible avec un enfermement sur soi-même et une méconnaissance du monde extérieur à l'étude et à l'enseignement.

En réalité, les professeurs, ne sont ni plus, ni moins ignorants de ce qui constitue le quotidien d'autres personnes exerçant un métier différent du leur ; j'aurais même tendance à penser que le boucher, le banquier, le plongeur sous-marin, le président de club de football, le créateur d'entreprise, ... sont moins au fait de la vie professionnelle d'un enseignant que l'enseignant l'est de la leur.

Certes, la paresse intellectuelle ou une vie privée très prenante peuvent faire qu'un professeur n'entretienne pas ni ne renouvelle ses connaissances ; certes, tant dans le second degré que dans le supérieur, il existe des professeurs victimes de pathologies psychologiques les confinant dans cette sorte d'autisme qui les rend inaptes à l'exercice de la fonction professorale. Mais ces cas sont rarissimes; de plus, il convient de considérer que paresse ou inadaptation sont propres aux individus concernés, et donc sans rapport aucun avec une prétendue fermeture du monde de l'enseignement à l'égard du monde "de la vie".

**3. Il n'en demeure pas moins qu'il convient effectivement que les élèves et étudiants qui sortent du système scolaire et universitaire soient aussi bien préparés que possible à l'emploi auquel ils se destinent ou pour lequel ils sont recrutés .**

Les professeurs doivent donc être en mesure de prendre en compte de spécificités liées

à l'exercice de certaines activités professionnelles auxquelles il devront former des élèves, et par conséquent, qu'ils aient une connaissance suffisante de ces activités.

**II La prise en compte de la part du professeur, des exigences attachées à l'exercice de certaines professions et activités.**

Deux schémas de base peuvent être retenus, qui permettent le contact entre les établissements d'enseignement et les milieux professionnels :

- le premier consiste en la mise en place de relations directes et obligatoires avec le milieu professionnel concerné, **au seul stade des dernières années de formation des étudiants**, ces relations pouvant s'accroître de façon progressive à mesure que se raccourcit le délai d'entrée de l'étudiant dans la vie professionnelle. C'est ce qui se passe au sein des écoles d'ingénieurs et les IUT, à l'école nationale de la magistrature ....

- le second consiste en la mise en place de relations directes et obligatoires avec les milieux professionnels, **dès le stade du lycée, voire du collège, de manière à imprégner l'école dans son ensemble de la "culture d'entreprise"** et des exigences relatives à diverses activités professionnelles.

Dans l'état actuel des choses, et pour ce qui concerne les établissements et enseignements où les professeurs agrégés sont appelés à intervenir (établissements d'enseignement supérieur, lycée d'enseignement général et technologique, voire collège), c'est le premier schéma qui prévaut.

*(Nous ne traiterons pas ici de la formation professionnelle des élèves de CAP ou de LEP)*

Deux questions peuvent se poser :

- le premier schéma convient-il structurellement, est-il correctement mis en œuvre ?
- convient-il de mettre en œuvre le second schéma pour remédier aux carences éventuelles du premier ?

## 1. Analyse de la situation actuelle.

Pour ce que je connais de la situation actuelle, les dysfonctionnements, quand il existent, proviennent :

- ou bien de l'inadaptation de certains enseignements de fins d'études aux professions auxquelles ils sont censés préparer : ce sont alors essentiellement ces enseignements qui sont en cause. (1-1)

- ou bien du fait que les étudiants parvenus en fin de parcours souffrent de carences dans les pré-requis et les connaissances et savoirs-faire fondamentaux, carences auxquelles il est impossible de remédier complètement au cours des dernières années de formation : dans ce cas, c'est l'ensemble du cursus qui est en cause, et non plus seulement le cycle terminal. (1-2)

### **(1-1) L'inadaptation de certains enseignements de fins d'études aux professions auxquelles ils sont censés préparer peut être due :**

- rarement : au fait que ces enseignements qui pourraient en principe être dispensés correctement ne le sont pas en réalité (enseignement bâclé, refus ou impossibilité d'adaptation) ;

- le plus fréquemment : au fait qu'il s'avère impossible de faire intervenir les personnes sollicitées (rémunération insuffisante pour attirer les personnes compétentes, indisponibilité de celles-ci dans le secteur géographique concerné ou pour d'autres raisons).

Il peut être remédié à ce problème de façon relativement aisée, grâce à la latitude dont dispose un établissement dans l'affectation aux enseignements, surtout pour ce qui concerne les vacataires, même s'il est nécessaire de ménager une coexistence harmonieuse entre lesdits vacataires et les permanents, et bien que certaines prérogatives propres aux professeurs d'université fasse qu'il est difficile de les écarter des enseignements magistraux qui relèvent de leur discipline , même en cas d'incompétence notoire (le Conseil d'Etat a récemment d'annulé une décision ayant dessaisi un professeur d'université au profit d'un professeur agrégé vacataire pour assurer un enseignement scientifique).

La meilleure façon de procéder réside d'ailleurs dans le choix, dès le départ, de personnels bien formés et bien adaptés aux exigences des emplois : de ce point de vue l'agrégation et les agrégés sont moins à mettre en cause que les enseignants-chercheurs et les critères relatifs à leur recrutement, qui ont peu à

voir avec les exigences de l'enseignement supérieur et à ses spécificités, notamment dans des domaines technologiques.

### **(1-2) Le fait que des étudiants parvenus en fin de parcours souffrent de carences dans les pré-requis et les connaissances et savoir-fondamentaux, met en cause, comme nous l'avons dit, l'ensemble du cursus de l'élève.**

Cette situation devrait normalement être évitée par la détermination de critères et de modalités adéquats de formation et de sélection antérieures. Mais il faut bien reconnaître qu'ici les pouvoirs publics agissent souvent à rebours de ce qu'il conviendrait de faire.

Il n'est que de considérer la question de l'enseignement scientifique pour s'en rendre compte : au lieu de déterminer le contenu et les modalités des enseignements de base en fonction des exigences qu'il faudra satisfaire ultérieurement, on module ces enseignements en fonction de ce que savent ou ne savent pas faire les élèves, en fonction de ce qui n'est pas trop difficile ou trop ennuyeux pour eux (*sic...*) . L'exemple de la réforme des programmes de mathématiques et de sciences physiques des classes préparatoires aux grandes écoles illustre parfaitement cet état de fait : au lieu de remédier aux lacunes des bacheliers, on a adapté les programmes des classes préparatoires à ces lacunes ...

## 2. Faut-il accentuer les relations existantes avec les milieux professionnels ?

Professeur de physique en école d'ingénieurs depuis 1989, ayant été responsable des stages et projets de fin d'études puis élu au conseil d'administration de l'établissement pendant plusieurs années, j'ai été très souvent en contact avec les milieux professionnels, et dans différentes circonstances :

- visite sur les lieux de stage comme professeur encadrant des étudiants stagiaires (6 en moyenne par an) ;
- détermination des contenus et des modalités relatifs aux stages et projets de fin d'études ;
- échanges et débats avec les personnes représentant le "monde de l'entreprise" au sein du conseil d'administration ;

- travail en parallèle avec des ingénieurs d'entreprise sur des mini-projets développés au sein de l'établissement.

Cette expérience de plusieurs années m'a conduit à visiter plusieurs dizaines d'entreprises et à rencontrer un grand nombre d'interlocuteurs variés (patrons de PME, DRH de grande entreprise, ingénieurs, techniciens...) et m'a permis de constater :

- que dans ce milieu professionnel, peu de personnes ont une approche et une vision générale des choses : on y adopte plutôt les modèles dominants à la mode ;

- que les propositions faites par ces personnes pour mon établissement se sont le plus souvent bornées à reprendre des modes de fonctionnement qui leur étaient familiers dans leur entreprise ;

- qu'alors qu'il est souvent question dans les discours relatif à l'éducation nationale "du monde l'entreprise", les approches et les analyses des représentants des entreprises ayant eu des relations avec notre établissement différaient grandement selon leur domaine d'activité, la taille etc... Autrement dit, la notion de "monde de l'entreprise" est une notion très vague ... ;

- que les critiques communes adressées à la formation concernaient des savoirs-faire et des expériences professionnelles qui, bien qu'effectivement fort utiles pour un ingénieur en poste s'enseignent difficilement en école, parce qu'ils ne peuvent s'acquérir que par le biais de la pratique, ou parce qu'ils sont relèvent de l'intérêt, des goûts ou des compétences individuelles. Il n'est d'ailleurs pas fait de propositions sérieuses et concrètes pour remédier à cet état de fait ;

- que l'intervention d'ingénieurs et de divers autres professionnels de l'entreprise est nécessaire dans un établissement d'enseignement dans des domaines où elle possède un savoir-faire, un équipement et une logistique dont l'établissement en question école ne peut disposer, soit parce qu'il n'en a pas les moyens, soit parce qu'il ne souhaite pas se spécialiser dans des domaines trop particuliers ;

- que des contacts réguliers et une veille légère suffisent dans la plupart des cas pour les professeurs concernés, pour maintenir au sein de l'école une prise en compte suffisante des exigences afférentes aux activités professionnelles qu'auront à exercer les étudiants ; certains domaines requièrent des contacts plus accentués, certes, mais pour lesquels une journée et demie par semaine est amplement suffisant ;

- que dans l'ensemble, les entreprises (françaises ou étrangères ...) se déclarent satisfaites des étudiants des écoles d'ingénieurs qu'elles recrutent.

J'en ai conclu, et avec bien d'autres, qu'il n'est pas nécessaire d'aller au-delà de ce qui se pratique déjà.

Or, cette conclusion dont on pourrait penser, à bon droit, qu'elle est partagée par les représentants des entreprises présents dans les établissements d'enseignement, ne l'est pas complètement : certes, les entreprises se déclarent satisfaites, certes, elles acceptent sans difficulté la nécessité de former des techniciens ou ingénieurs dans des domaines que l'enseignement n'est pas en mesure de prendre en charge..., mais elles n'entendent pas en rester à ce stade.

L'expérience montre en effet que les représentants des entreprises n'ont de cesse de vouloir augmenter toujours leur participation au sein des conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur (selon la loi, la participation au conseil d'administration, de membres "extérieurs" à l'établissement, les autres membres étant élus parmi les membres du personnel et les étudiants, doit être comprise entre 30 et 60%).

Sur quoi fondent-ils cette revendication ?

D'après ce que j'ai retenu des justifications données, ... il se dessinerait, dans le monde de l'entreprise et du travail, des évolutions qualitativement et quantitativement si importantes, qu'il ne pourrait y être satisfait par une simple adaptation par continuité du schéma actuel... Les seules personnes aptes à anticiper ces évolutions seraient issues de l'entreprise, elles seules disposant de la "vision" requise en vue d'une adéquate entre l'école et le monde professionnel. Les professeurs ne bénéficiant pas du même don... de vision, il serait donc préférable pour les établissements d'enseignement que leur CA bénéficient d'une présence accrue de personnes capables, elles, d'anticipation.

Sans prétendre dicter leur conduite aux gestionnaires et aux personnels techniques qui ont en charge les entreprises, je me permets de douter de leurs qualités de "futurologues", constatant comme tout un chacun que dans leur partie, il arrive à des industriels de faire des bourdes monumentales et irrémédiables. En outre, il n'est pas prouvé que les écoles qui ont su adapter leur

enseignement aux caractéristiques des activités professionnelles auxquelles ils préparent ne le sauront plus, demain ou après-demain...

Ce discours de futurologue, sous couvert de pragmatisme, et tout comme le discours des thuriféraires des NTIC (nouvelles techniques d'information et de communication), ne repose en réalité que sur une pétition de principe beaucoup plus idéologique qu'impliquée par les faits.

Reprenons en effet les pourcentages donnés précédemment :

▪ Si 30% des membres du CA d'un établissement d'enseignement supérieur sont des membres extérieurs à l'établissement, **ce sont les professeurs qui décident des méthodes de prise en compte des exigences liées à l'exercice d'une activité professionnelle ultérieure par les étudiants**

Est respecté alors le principe selon lequel les professeurs sont subordonnés uniquement à des exigences générales et impersonnelles relatives aux savoirs et savoir-faire que doivent acquérir les étudiants pour les professions qu'ils ont vocation à exercer.

A 60% d'extérieurs issus du monde de l'entreprise, **c'est l'ensemble des entreprises concernées qui décident, par l'intermédiaires de leurs représentants, de ce qu'il convient d'exiger des personnels d'enseignement relativement à la formation des étudiants. Les professeurs deviennent alors subordonnés à des intérêts privés.**

Il s'agit là d'une situation radicalement différente qui aboutit effectivement à faire sortir les professeurs de l'école ... en y réduisant leur rôle et leur latitude.

Les entreprises devraient pourtant être tranquillisées par l'implantation de moyens publics payés par le contribuable et qui sont :

▪ Les EPIC (établissements publics (dits industriels et commerciaux) qui, bien qu'obéissant en partie à des règles de droit administratif, ont un fonctionnement très largement imprégné d'une logique privée et d'entreprise, ne serait-ce que pour satisfaire aux impératifs particulièrement stricts du droit de la concurrence ; leur personnel, à l'exception du directeur et du comptable public, sont régis par le droit privé.

▪ La possibilité, prévue par la loi, de créer, au sein des EPCSCP (établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnels) des SAIC (services d'activité industrielle et commerciale) régis, en gros, par les mêmes règles

que les EPIC, et qui ouvrent déjà la possibilité de structures et de fonctionnement proches de ceux d'une entreprise, les SAIC étant soumis à des contraintes analogues et à des degrés de liberté voisins.

Ces services peuvent donc déjà servir de cadre à un fonctionnement plus imprégné de la logique d'entreprise et il n'est donc nullement nécessaire de transformer en substance et en profondeur ces établissements publics pour y développer une activité et un fonctionnement proches de ceux d'une entreprise, même pour y affecter une part des investissements publics.

Pour ce qui concerne l'enseignement scientifique ou technologique dans le second degré général, destiné en principe à la poursuite d'études supérieures ultérieures, les relations directes et obligatoires avec les milieux professionnels me semblent prématurées. Un simple éveil sous forme de quelques visites ou conférences est largement suffisant ; la télévision et quelques lectures permettent d'ailleurs un tel éveil, mais il ne semble pas que, malgré le grand nombre de vocations enflammées que beaucoup déclarent entravées par l'enseignement reçu à l'école, les élèves se tournent spontanément vers ces possibilités pourtant largement offertes, et même décuplées par Internet.

Et il est préférable que les élèves des lycées à qui il s'agit en effet d'enseigner, en premier lieu, des notions fondamentales, aient affaire à des professeurs plutôt qu'à des professionnels qui n'ont aucune expérience de l'enseignement.

On l'aura compris, le premier schéma de base bien appliqué est amplement suffisant, surtout si, et c'est déjà le cas, les écoles d'ingénieurs prennent la peine la peine d'organiser quelques formations à destination des professeurs de classe préparatoire et des professeurs exerçant dans le second degré.

### **III Une autre forme d'ouverture "au monde" pour les professeurs**

Revenons sur les critiques formulées à l'égard des professeurs : lorsqu'est demandée leur immersion du professeur dans "le monde extérieur", en l'occurrence, celui de l'entreprise, ce n'est pas en tant que maître, mais en tant qu'élève, en tant "qu'apprenant" (il ne faut pas croire que cette expression est limitée aux IUFM,





imposée dans l'éducation nationale depuis une trentaine d'années.

Pour résumer :

- le système éducatif français ne se porte pas si mal ;

- s'il ne se porte pas mieux, c'est parce que la politique éducative française conduite depuis une trentaine d'années, (de la réforme Haby, en passant par la loi d'orientation Jospin de 1989, jusqu'à nos jours...), cette politique la meilleure qui puisse être, n'a pas pu être poussée assez loin ni suffisamment longtemps ;

- il faut donc poursuivre, en l'affirmant, une telle politique.

(On notera la mise en œuvre, dans ce type de discours, de ce que je qualifie d' "auto-suggestion dialectique" :

- je le dis et je le répète : tout va bien.
- en conséquence, tout va bien.)

Mais tout s'explique, et si aisément que cela en est presque désespérant; une petite recherche m'aura permis d'apprendre en effet que M. Forestier est loin d'être indépendant des décisions éducatives prises depuis plusieurs années (ses opposants le qualifient d'ailleurs, ainsi que je l'ai également appris, d'"insubmersible" ou de "sempiternel")... : le Directeur du Cabinet du ministre Jack Lang (2000), le Recteur de l'académie de Versailles (1998 à mars 2000), le Directeur Général des enseignements supérieurs au ministère (de 1995 à 1997), le Directeur des lycées et collèges au ministère (1992 à 1995), le Recteur de l'académie de Créteil (1989 à 1992), l'un des Inspecteurs Généraux de l'Éducation Nationale en sciences et techniques industrielles (1986 à 1989), le Chargé de mission pour l'enseignement technologique supérieur auprès du Secrétaire d'État à l'enseignement technique (1985 à 1986), etc.... sont tous ... Christian Forestier.

De là à supposer que le Grand débat sur l'école ne soit **qu'une mascarade destinée à pérenniser la politique éducative désastreuse** menée depuis au moins trois décennies, il n'y a qu'un pas. Il n'est d'ailleurs que de constater, dans les établissements scolaires ou dans les lieux publics de réunion, l'investissement acharné du débat par des organisations syndicales et associations de professeurs ou de parents d'élèves bien choisies, pour se convaincre qu'une telle supposition n'est sûrement pas vaine : ces organisations et associations sont celles-là mêmes

qui ont contribué à cette politique scélérate, en l'inspirant ou en la cautionnant .

Cela étant, le Grand débat offre tout de même un point positif : il permet au SAGES de se faire connaître : Denis Roynard s'est rendu au Salon de l'Education et aura pu y prendre la parole (*voir ensuite*) ; notre Président participe activement au forum internet du Grand Débat – à ce jour y figurent une soixantaine de contributions de sa part. Les autres membres du bureau sont inscrits sur différentes listes de discussion internet, et s'investissent dans des réunions publiques : ils y défendent nos idées, et les échanges se révèlent animés et prolifiques.

## Dialogue imaginaire entre MM. Aubry et Forestier,

par Virginie Hermant et Jean-René Aubry.

M. Forestier est surtout connu pour son rapport sur l'enseignement technologique, paru en avril 1999. Ma recherche relative aux écrits du Directeur actuel du HCéé m'a également permis de découvrir une autre de ses contributions, écrite en collaboration avec M. Boissinot, et intitulée "Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel", paru au BO n° 22 du 29 mai 1997, et qui constitue d'ailleurs une circulaire datée du 23 avril de la même année.

Ce texte est toujours d'actualité, malheureusement : les ministres se succèdent, et la politique éducative demeure, est inspirée toujours, ainsi que je l'ai déjà observé, de la même idéologie. A l'époque, le ministre de l'éducation s'appelait François Bayrou.

Jean-René Aubry, à qui je le transmettais pour information, n'a pu retenir sa plume. C'est à partir des commentaires écrits par mon collègue en marge de l'écrit de Christian Forestier, que j'ai constitué le dialogue imaginaire suivant. Les paroles attribuées à M. Forestier sont extraites, mot pour mot, de son écrit, sauf celles qui figurent entre crochets.

Je laisse donc la parole à MM Aubry et Forestier.





définissent ses droits et obligations. Le professeur exerce son métier dans des établissements secondaires aux caractéristiques variables selon le public accueilli, l'implantation, la taille et les formations offertes.

**JRA :** Il y a déjà beaucoup à redire sur votre dernière phrase. La seule variabilité de caractéristique qui pourrait être sérieusement prise en considération concerne le type d'établissement (collège, lycée général, technologique ou professionnel) ; et l'on peut voir qu'il n'en est pas fait mention (il est fort douteux que "les formations offertes" en tiennent lieu). Et le fait en dit déjà très long qu'en face de cette uniformisation tacite, vous teniez à mettre en avant le "public accueilli, l'implantation, la taille". Tous ces facteurs peuvent sans doute avoir des incidences (négatives) sur l'enseignement ; mais on sent que loin de regarder lesdits facteurs comme des inconvénients à éviter (parce que dommageables à l'égalité d'accès soulignée plus haut), vous en faites ici une donnée positive, de bien plus grande importance que les différences de filière.

**CF :** [Ne m'interrompez pas, Monsieur Aubry ! ] Sa mission [au professeur) est tout à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

**JRA :** Je pourrai être indulgent, et considérer votre affirmation comme simplement redondante, l'instruction délivrée par l'École étant précisément sa contribution à l'éducation et préparant bien sûr à une "insertion sociale et professionnelle" des élèves. Mais il me faut faire preuve d'honnêteté : vous marquez bien, à mon sens, un distinguo entre instruction et préparation à une insertion sociale et professionnelle . En même temps, vous soulignez implicitement que l'instruction, si elle est indispensable (on a la tentation d'ajouter : malheureusement...), n'est nullement suffisante à atteindre la "mission" que l'on veut assigner ici à l'École ; et peut-être même ne doit-elle pas être trop envahissante, au regard de vos autres objectifs, censément bien plus importants ?

**CF :** [Je continue Monsieur Aubry, la bave du crapaud ....Bon, je disais que l'enseignant] leur fait acquérir les connaissances et savoir-faire, selon les niveaux fixés par les programmes et référentiels de diplômes et concourt au développement de leurs aptitudes et capacités. Il

les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté.

**JRA :** Votre première affirmation, toute banale de contenu, n'appelle guère de commentaires ; tout au plus peut-on s'interroger sur l'absence d'un "ainsi" entre ses deux propositions ("vous auriez pu dire "et concourt ainsi"...), absence qui laisse à penser que l'acquisition des "connaissances selon les niveaux fixés par les programmes pourrait ne pas concourir au développement des aptitudes et des capacités...

Mais vos affirmations suivantes sont une tout autre affaire. En premier lieu la mention de l'esprit critique est assez savoureuse dans un discours, le vôtre, tout baignée d'une sorte de lumière catéchisante (mais il est vrai que, comme le bon sens cartésien, l'esprit critique est la chose au monde la mieux partagée, puisque à quelque degré qu'on le détiene, l'on estime toujours en avoir assez). En second lieu, quand cessera-t-on de nous servir ces relents de patronage (ou de scoutisme) que sont "autonomie" et "projet personnel" des élèves ? Si toute instruction achevée doit déboucher sans contredit, dans le domaine concerné, sur une prise en main de soi chez l'instruit, si encore les choix individuels ont à s'exprimer légitimement au cours de l'instruction, ces évidences sont connues depuis beau temps comme inhérentes à l'instruction véritable ; et l'on peut malheureusement se demander si l'insistance à les monter ainsi en épingle (au point d'en faire un impératif en actes de la scolarité) n'est pas un placebo administré, non pas tant aux élèves qu'à la société civile, pour lui rendre moins douloureuse la disparition de ladite instruction véritable, et dans le même mouvement, celle de l'autonomie et du projet personnel des instruits définitifs.

Enfin, les "préoccupation" et "préparation" dont font état votre dernière phrase ont de quoi laisser terrifié : mises sur le même plan d'importance (sinon davantage) que l'acquisition des "connaissances et savoir-faire", faut-il en comprendre que pour une part significative de son activité, le professeur se doit d'être un catéchiste d'une religion républicaine ? Les "valeurs qui sont à la base de nos institutions" ne sont pas si claires, ni donc si unanimement reconnues que vous semblez le croire (et, du reste, vous vous gardez bien de les préciser) ; de sorte que l'on peut imaginer qu'un professeur par ailleurs fort

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo 10

compétent soit considéré comme inapte à "faire comprendre [...] le sens et la portée des valeurs [...]" en question. Que se passera-t-il en ce cas ? Nous allons tout droit, avec de pareilles errances, à l'interdiction professionnelle pour délit d'opinion.

**CF** : [Je regrette ! ] . Dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement, le professeur dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques.

**JRA** : Oui, il appartient sans conteste au ministre de fixer les programmes. Mais il convient en revanche de s'entendre sur le sens du mot "orientations" : constitutionnellement, c'est au législateur que revient le soin de définir les principes de l'enseignement. De ce fait, les "orientations académiques" rendent un son bien curieux, et davantage encore les "objectifs du projet d'établissement". D'une part en effet, on peut légitimement s'inquiéter de ce que peut devenir l'égalité d'accès à l'instruction dans pareil contexte. D'autre part, il n'est pas admissible que les "choix pédagogiques" d'un professeur se voient soumis à des contraintes purement locales, fussent-elles "de cadre". On notera encore que le terme longtemps traditionnel de "liberté pédagogique" a cédé la place à "autonomie" : il y a là bien plus qu'une nuance. Et du reste, nous allons voir que cette simple autonomie est déjà très réglementée.

**CF** : Cette autonomie s'exerce dans le respect des principes suivants :

- les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation ;
- le professeur agit avec équité envers les élèves : il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité; il est attentif à leurs difficultés ;
- au sein de la communauté éducative, le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées ;
- le professeur a conscience qu'il exerce un métier complexe, diversifié et en constante évolution, Il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière. Il s'attache pour cela à actualiser ses connaissances et à mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles.

**JRA** : Je m'attendais bien à cette bouffée de "puérocritisme" (lequel est d'ailleurs inscrit dans la loi scélérate de 89, comme il l'est rappelé plus bas) ; et je note le grand luxe de détails apporté à votre propos avec d'autant plus d'attention qu'il s'agit ici de l'autonomie pédagogique du professeur : où l'on voit ce que signifient, pour vous, "autonomie" et "pédagogie". Pour la première, ce ne pourrait être que risible (on s'amusera en particulier de l'exercice de l'autonomie "dans le cadre d'équipes variées") ; mais pour la seconde, c'est beaucoup plus préoccupant. L'on comprend que l'activité propre du professeur (ce qu'il est maintenant convenu d'appeler "pédagogie") n'est pas vue ici comme la transmission d'un savoir (qui doit être le "centre de la réflexion et de l'action" dudit professeur), mais un comme un quasi-maternage dont la transmission du savoir n'est guère plus que l'occasion et dont le souci principal, dans le droit fil de la parabole de la brebis égarée (noter l'attention exigée aux seules difficultés de l'élève), est l'acquisition par l'ensemble du groupe (on a presque envie de dire la famille...) de comportements collectifs. C'est une vision de patronage ou de groupe de catéchèse (en toute laïcité, bien entendu...). Quant au "métier complexe" et aux exigences qui en découlent, le professeur ne pourra manquer d'en prendre conscience à la seule lecture de la circulaire! Cette complexité sert de justification à une formation "permanente" dont on soulignera qu'elle ne concerne guère l'aspect "savant" de la discipline enseignée.

**CF** : [Je voudrais bien, Monsieur Aubry, que nous abordions enfin les objectifs de la formation initiale du professeur]. En fin de formation initiale le professeur connaît ses droits et obligations. Il est capable de situer son action dans le cadre de la mission que la loi confère au service public d'éducation.

Le service public d'éducation est "conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances" (article 1er de la loi d'orientation du 10 juillet 1989). Cela nécessite que le professeur sache, pour des élèves très divers, donner sens aux apprentissages qu'il propose. Il permet ainsi l'acquisition de savoirs et de compétences et contribue également à former de futurs adultes à même d'assumer les responsabilités inhérentes à toute vie personnelle, sociale et professionnelle et capables 'd'adaptation, de créativité et de solidarité" ( rapport annexé à la loi du 10 juillet 1989).



péri-disciplinaire) des professeurs en exercice (au lieu de considérer ordinairement le temps passé à cet approfondissement comme du temps volé à l'institution, dès lors qu'il apparaît sans rapport avec les pitreries de la sacro-sainte pédagogie). Mais parlons-nous bien ainsi de la même chose ? Je me permets d'en douter . Car l'apparente contradiction dans les exigences que vous soulignez *in limine* cesse d'en être une si la "culture disciplinaire" envisagée est de vulgarisation au lieu d'être savante. Et c'est bien le premier point de vue qui semble devoir être retenu, comme le montrent les considérations sur "la fonction sociale et professionnelle", la "dimension culturelle" ou la contribution "à la formation des jeunes" qui sont à l'enseignement d'une discipline ce que sont les discussions post potum de dirigeants au cours d'un souper en ville à la conduite d'une entreprise.

**CF :** Il [le professeur] sait choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge.....

**JRA, à part :** J'aimerais pouvoir abrégé en demandant au professeur de savoir faire un cours. Mais précisément, c'est de cela qu'il n'est pas question...

**CF :**...Conscient du caractère global et de la cohérence que doit avoir la formation de l'élève, il a une connaissance précise des différents niveaux auxquels sa discipline est enseignée et de leur articulation. Il a repéré des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche. Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste. Il évite ainsi que ne se développe chez les élèves le sentiment d'un éclatement des savoirs et d'une juxtaposition des méthodes. Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.  
Enfin, conscient de la nécessité de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière pour compléter et actualiser ses connaissances, améliorer ses démarches et développer ses

compétences, il est informé des différents supports de ressources documentaires, des modalités pour y accéder ainsi que des ressources de formation auxquelles il peut faire appel.

**JRA :** Je vous rappelle, Monsieur Forestier, que vous souhaitez ici démontrer que le professeur doit "Connaître sa discipline . Au plan du principe, il n'y a sans doute rien à redire à la plupart des exigences que vous énumérez, entre autres choses, l'articulation des niveaux d'enseignement d'une discipline, ses complémentarités avec d'autres, sont certainement utiles à connaître pour qui l'enseigne à un stade déterminé.

Mais en dehors du fait qu'il appartient essentiellement aux programmes et aux instructions qui les accompagnent de fournir toutes informations nécessaires sur ces questions, la lourde insistance (on notera la répétition dans votre discours, des mots "conscient", "souci", "responsabilité") sur lesdites exigences, comme aussi la nature de certaines d'entre elles (collaborations diverses, notamment), tout cela dénote une sournoise interversion de priorités. Car il est assez clair que la "connaissance disciplinaire" telle que vous la considérez, malheureusement, n'est aucunement ce que des esprits distraits pourraient y voir : la détention primordiale d'un savoir reconnu comme nécessaire à dispenser, cette dispensation étant subordonnée, dans sa manière, aux impératifs propres au savoir concerné. Ce que vous considérez comme la connaissance disciplinaire, n'est plus, en réalité, que le corpus d'informations indispensables à l'observance, dans une discipline donnée, d'un type de comportement qui ne la concerne en rien, mais qui est regardé comme l'essentiel. Convie à une formation comportementale de ses élèves, le professeur se doit de donner l'exemple...

**CF :** [Vous avez, Monsieur Aubry, une conception réactionnaire de ce qu'est connaître sa discipline ! Je disais donc qu'] en fin de formation initiale, le professeur est capable de concevoir, préparer, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des

méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits....

**JRA :** Ce n'est pas au professeur que revient de fixer les objectifs à atteindre, non plus que les "acquis" et les "besoins" des élèves, mais aux programmes eux-mêmes. Devant pareil discours, l'on est conduit à se demander si les programmes sont autre chose qu'un vœu pieux dont l'administration se décharge entièrement de la réalisation. Et de fait, dans l'optique d'une formation comportementale adaptée à la "diversité des publics", les programmes ne peuvent être qu'indicatifs ; et là est l'origine de cette latitude incongrue accordée aux professeurs.

**CF :** .....Elle suppose également qu'il s'informe des choix arrêtés par les autres professeurs de la classe et de sa discipline et en tienne compte.

**JRA :** On ne voit pas bien au nom quel principe réglementaire des collègues détiendraient le pouvoir d'imposer leurs choix à d'autres, et lesquels.

**CF :** .....Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves.

Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis.

Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication. Il sait prévoir l'utilisation du centre de documentation et d'information, se servir des équipements nécessaires à l'enseignement de sa discipline ainsi que des salles spécialisées. Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun.

Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur

permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés.

Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.

Conscient de l'importance, pour les élèves, d'une cohérence éducative résultant de pratiques convergentes au sein de l'équipe enseignante, il confronte ses pratiques à celles de ses collègues dans le cadre de concertations, notamment lors des conseils d'enseignement, et avec l'aide de l'équipe de direction et des corps d'inspection.

Dans les voies de formation qui incluent des stages ou des périodes de formation en entreprise, il sait analyser les référentiels des diplômes. veiller à l'articulation de la formation donnée dans l'établissement et en milieu professionnel, participer à la mise en place, au suivi et à l'évaluation en relation avec les autres partenaires de la formation.

**JRA :** Passons sur l'enflure du vocabulaire (et les poncifs) de ce qui précède pour n'en retenir qu'une chose : devant l'énorme multiplicité des tâches incombant au professeur à l'occasion de "chaque séquence" (c'est-à-dire chaque heure de cours, en traduction française), on imagine sans peine le temps nécessaire, en dehors de la classe, à l'accomplissement desdites tâches (toutes de première importance, eu égard à leur mention expresse dans la circulaire et à l'esprit, décrit plus loin, dans lequel elles doivent être exécutées). Il est facile d'en inférer que le professeur fournit bien les quarante-cinq heures de travail hebdomadaire qui étaient la règle dans la Fonction publique lorsqu'ont été fixés ses services (et cela d'autant plus que, comme on le verra plus bas, l'activité du professeur ne se limite pas à ses classes) ; ce qui fait au minimum de six à dix heures de plus que ce qui est aujourd'hui exigé.

**CF :** [Encore un instant ! Je n'ai pas terminé mon prêche !] Le professeur, [tel le berger conduisant son troupeau sur les hauts pâturages] doit savoir conduire la classe

Les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique.

Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous.

Maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur assume pleinement sa fonction :

communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe. Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement. Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif.

Il est capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression. il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe.

Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix, Il sait choisir le registre de langue approprié ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves.

Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

**JRA** : Je me refuse à tout commentaire ! Si l'on doit y reconnaître que nombre des thèmes abordés concernent effectivement l'enseignement, le caractère extraordinairement outrancier du propos ridiculise de lui même ses considérations...

J'ai cru un instant entendre certains politiciens de la Troisième République à l'aube de la dernière guerre... Le professeur doit être à la fois un Bernard de Clairvaux prêchant la croisade, un Saint-Vincent de Paul se consacrant aux indigents, un Salomon rendant la justice et un Bonaparte au pont d'Arcole : on s'excusera du peu... Et l'on ne peut que se dire devant pareil étalage, en paraphrasant le Barbier de Séville : "A regarder les qualités que l'on réclame aujourd'hui d'un professeur, combien de chefs de service du ministère seraient capables de l'être ?". Mais la tâche de ce prédicateur entraînant-frère des pauvres-juge biblique-général héroïque ne s'arrête pas là : il doit encore tenir d'un Colbert [...]

**CF** : [ Que cet agrégé m'a beaucoup fatigué ! Me désagrégé-je ? ]

## Salon et débat

par Denis Roynard.

Le Salon de l'éducation est né peu après le SAGES. Je ne m'y étais jamais rendu jusqu'à cette année, et j'avais toujours refusé que le SAGES dépensât l'argent nécessaire pour un "stand" et l'équipement afférent, ce qui représente un peu plus de 1500 €.

Mais en novembre, ledit Salon était également le théâtre d'une série de conférences-débats organisée dans le cadre du Débat national sur l'école, aussi ai-je décidé de m'y rendre avec le "matériel" nécessaire, à savoir de la prose de notre syndicat et quelques cartes de visite.

J'aurai fait le tour de tous les stands, glané un grand nombre de prospectus divers, et assisté à trois conférences-débats.

Pour ce qui est de la "presse de l'ennemi", elle fait déjà l'objet d'un dépouillement et elle sera exploitée ultérieurement : "cela promet", notamment pour ce qui concerne la prose du SGEN-CFDT et celle du SE-FEN, fidèles à ce que l'on peut en attendre. Je signale d'ailleurs que peu des syndicats étaient présents en tant que tels au salon, même ceux qui comptent beaucoup plus d'adhérents et d'électeurs que le SAGES parmi l'ensemble des enseignants. Il faut dire que les stands des syndicats ne sont pas les plus fréquentés.

Mais venons-en aux conférences, du moins à celles auxquelles j'ai assisté et ... participé. *(Au cours de ces conférences-débats, aucun syndicaliste autre que moi-même ne s'est manifesté ...)*

**1. La conférence inaugurale de Claude Thélot (Président de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École).**

**Cette conférence avait pour titre : "Que peut-on attendre d'un débat général sur l'École ? "**

S'il ne fallait retenir qu'une phrase du discours de Claude Thélot, ce serait celle-ci :

**"La loi d'orientation de 1989 [Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation dite "loi Jospin "] est une très bonne loi, mais elle est de 1989 !"**

La volonté de Claude Thélot est en réalité d'adapter la loi de 1989 **"à notre temps"**, ou **"pour les quinze ans à venir"** : il ne s'agit donc pas pour lui d'en mettre en cause les principes majeurs. Du reste, pour ceux qui en doutaient encore, Claude Thélot a précisé qu'il ne *"s'agissait pas de déterminer QUOI [i.e. quelles missions pour l'école] mais COMMENT [en 2003 et après...]* **"pour que l'école soit juste"**.

Il a été longuement question, au cours de cette conférence, du déroulement du processus de consultation et des méthodes de dépouillement des procès verbaux des consultations locales.

▪ **La (quasi...) démocratie directe.**

Claude Thélot a évoqué la mise en œuvre d'un procédé de démocratie directe, mais l'intervention, lors du débat ultérieur, d'un interlocuteur manifestement très au fait des questions constitutionnelles et politiques (dans l'espace et dans le temps) a conduit Claude Thélot à se rabattre sur l'expression plus modeste de "démocratie quasi-directe".

Divers intervenants ont exprimé des doutes et des craintes quant à la sincérité et la qualité des débats organisés, et les témoignages de divers organisateurs ne furent pas en mesure, dans l'ensemble, en de leur apporter un démenti : certes, il y a "transparence" dans la mesure où les débats figurent dans leur intégralité sur internet, mais rien n'est précisé sur l'organisation des débats, sur l'établissement des procès-verbaux et sur les modalités de leur exploitation.

▪ **De Corneille et Molière, au dépouillement des consultations relatives au débat sur l'école.**

Claude Thélot a précisé que les 15000 centres de débat enverraient chacun un document de 8 pages (traitement de texte), ce qui donne un total de 120 000 pages devant être traitées.

Mais un tel travail de dépouillement dépasse la capacité de traitement de la Commission dans le temps imparti. Claude Thélot a alors expliqué que les merveilles de la technique, plus précisément des programmes informatiques appropriés, allaient rendre le travail possible : en effet, les programmes utilisés par la Commission faisant appel, comme ceux utilisés pour les travaux linguistiques sur Molière et Corneille, à des critères de pertinence et d'occurrence... , il devraient permettre de produire, à partir des 120 000 pages dont il est question, un document d'environ .... 500 pages.

On comprend le débat qui a suivi, confrontant l'enthousiasme de Monsieur Thélot à quelques sceptiques, dont l'interlocuteur dont nous avons parlé plus haut, et qui s'est alors présenté comme connaissant bien l'exploitation des bases de données : selon cette personne, la tâche n'est pas sérieusement réalisable, du moins si l'objectif poursuivi est bien celui annoncé.

Tel est mon avis : je suis d'ailleurs intervenu pour préciser que, d'une part, les expériences visant à se faire succéder thèmes et version (et inversement) d'une langue à une autre donnaient des résultats peu satisfaisants, même à l'aide d'outils de traduction donnés pourtant comme performants ; que l'expérience avait montré que le droit se prêtait peu et mal aux outils informatiques utilisés en linguistique, et que, précisément en l'occurrence, il s'agissait tout de même de mettre sur pied un texte préalable à une loi.

▪ **"Le roman du reflet".**

Une métaphore est revenue souvent dans le discours de Claude Thélot, selon laquelle la France, grâce au(x) débat(s) et aux travaux subséquents de la Commission, allait pouvoir observer, "comme par reflet", les attentes du pays à l'égard de son école.

Plutôt que de nous livrer ici à un long commentaire, nous renvoyons à la lecture de l'excellent ouvrage de Jean-Claude Milner, *"De l'école"*, éditions du Seuil (1984) , qui rend





- accroissement des connaissances à un rythme jusqu'ici inconnu ;
- formation à une future que les formateurs peuvent *a priori* ne pas connaître, d'où risque d'inadaptation de la formation dispensée ;
- valorisation de ce qui est susceptible d'être breveté ...

Quant à la teneur des interventions des parents et représentants de parents, les voici, pêle-mêle :

- Ils apprécient les TPE, les IDD et regrettent que les enseignants ne s'y investissent pas davantage ;
- Il souhaitent que les parents influencent plus largement et plus directement les projets d'établissement et les enseignements (l'un d'eux déplore même que "l'élève voit son papa soumis par rapport à l'école") ;
- Les professeurs ne connaissent pas suffisamment le monde extérieur à l'école ;
- Il faudrait que les professeurs soient formés aux relations avec les parents d'élèves ;
- Il faudrait que les professeurs soient plus présents dans l'école.

A quoi j'ai répondu :

- Que la laïcité et les principes fondamentaux de l'enseignement *interdisent* une influence directe de la société civile sur l'école; que si des circulaires et notes de services diverses le prévoient, par démagogie ministérielle et rectorale, ces empiètements sont perpétrés dans la *seule* mesure où les professeurs laissent faire; et que si les aléas de la vie faisaient que, personnellement, je sois de nouveau affecté dans le second degré, je ne laisserais pas une telle influence s'exercer.

- Que les TPE et TIPE favorisent les milieux sociaux au sein desquels les parents possèdent un bagage et des relations utiles.

- Que ce que proposaient les parents et représentants de parents présents, à savoir l'aliénation à un projet d'établissement et aux équipes pédagogiques, est un enfermement pour les professeurs, néfaste à terme pour les élèves ; qu'il faut laisser du temps autonome aux professeurs, afin qu'ils puissent échanger et œuvrer au sein de leurs communautés disciplinaires, plutôt que de leur imposer des collaborations contre leur gré.

- Que parents et professeurs doivent rester à leurs places respectives.

- Que si les professeurs ne doivent "que" 15 heures ou 18 heures de cours par semaine dans le second degré, c'est que, au-delà de leur présence effective dans leur établissement scolaire, ils doivent non seulement préparer leurs cours et corriger les devoirs de leurs élèves mais en plus, se cultiver dans leurs disciplines, ce, précisément parce qu'ils sont chargé de maîtriser et de transmettre le savoir

Quelques parents, à la fois convaincus (au plan du droit) et inquiets de ce que j'avais dit sur leur "**droit** d'ingérence", se tournèrent alors vers Claude Thélot pour lui demander : "*que faire, si ce qu'on nous a promis est impossible compte tenu des lois et de la Constitution*"; à quoi Claude Thélot a répondu : "**Eh bien, il le faut, nous proposerons de modifier la Constitution**" ! Sans commentaire.

Je suis intervenu aussi de manière plus générale, et relativement au sujet proposé par la conférence-débat, pour expliquer que ce n'est pas tant des mesures positives de développement des aptitudes à l'innovation qu'il convient de développer, puisque la véritable innovation constitue une rupture, une singularité, et que le processus d'organisation souhaité va nécessairement, au contraire, dans le sens d'une normalisation ; mais qu'il convient surtout de s'abstenir d'entraver le développement des aptitudes à l'innovation, ce qui procède d'une attitude radicalement différente.

La phase de valorisation, quant à elle, entre davantage dans un schéma d'organisation et de normalisation, mais, répétons le, il existe une part d'antinomie irréductible entre innovation et normalisation/gestion.

J'ai poursuivi en rappelant :

- Que, malgré de gros efforts, le pourcentage de brevets porteurs reste inférieur à 10%, qu'il ne faut pas mythifier l'innovation/recherche comme on a mythifié la pédagogie ; que les brevets rapportent beaucoup plus aux entreprises et aux conseillers en brevet qu'aux inventeurs.

- Qu'il convient de distinguer les véritables innovations, les extrapolations du savoir déjà connu (la théorie de la relativité par exemple), des inventions d'interpolation, certes très utiles mais à la portée d'un ingénieur astucieux moyen.

- Que, puisqu'il était question de brevet, le critère pertinent est la nouveauté absolue et

l'existence d'une activité inventive, non la redécouverte par l'élève de choses déjà connues - pédagogie que je qualifie de "pédagogie des œufs de Pâques cachés dans le jardin" ; qu'il ne faut pas confondre être docteur et jouer au docteur.

▪ Que l'essentiel doit porter sur l'honnêteté et l'esprit critique, ce, de façon progressive pour ne pas trop dérouter.

▪ Qu'il ne faut pas alimenter de façon excessive la thèse des révolutions scientifiques : j'ai donné l'exemple de l'optique où, comme le disait Henri Bouasse, ce qui est valable à un certain degré d'approximation en optique géométrique n'a pas cessé de l'être à ce même degré d'approximation, malgré le perfectionnement que constitue le développement de l'optique ondulatoire.

▪ Que le mauvais exemple vient d'en haut, puisque les consignes de l'administration visent à rendre les examens aussi peu exigeants que possible, aussi exempts que possible d'inattendu, par rapport aux situations présentées en cours ou lors d'exercices ou de travaux pratiques.

▪ Que le savoir-faire des grandes entreprises comme Dassault, IBM, etc... consiste au moins autant à récupérer à leur profit les innovations des PME par le biais de leur savoir-faire commercial, financier et juridique, que d'innover elles-mêmes, que ces entreprises excellent surtout dans la maîtrise des marchés et dans la valorisation, et non dans l'innovation à proprement parler.

J'ai par ailleurs rappelé les mots du philosophe Alain, selon lesquels, de son temps, beaucoup de polytechniciens en savaient bien plus que Descartes et Pascal à leur époque, mais qu'ils n'étaient pas nécessairement capables des mêmes démarches d'esprit ; qu'ainsi l'argument tiré de la très forte augmentation du volume des connaissances n'est pas pertinent.

J'ai terminé en disant que ce qui est réellement nouveau, et devant provoquer des effets qualitatifs importants, est la taille atteinte par les équipes de recherche en matière technologique et le raccourcissement de la cinétique de développement/mise au point des nouveaux matériels et procédés ; et que cela justifie sans doute une adaptation des méthodes de travail. Que la question de savoir à quel moment du cursus scolaire, ou sous quelle forme, cette adaptation doit être enseignée, est effectivement une question à résoudre. Mais qu'il est douteux qu'un tel enseignement doive être dispensé dès le plus jeune âge.

## Conclusion.

Le SAGES s'est donc manifesté au début du Grand débat national sur l'école, en participant aux premières conférences-débats et en remettant à des membres de la Commission des éléments d'analyse et de proposition.

Le déroulement à venir du Débat n'encourage guère à y participer : selon nous, la cacophonie qui s'annonce à l'occasion des diverses réunions prévues dans les établissements scolaires ou dans différents lieux publics (dont certaines ont déjà eu lieu, et où se sont rendus des membres du bureau), sera suivie de conclusions déjà établies (les propos tenus par certains députés et sénateurs lors de séances à l'Assemblée ou lors de débats sur la chaîne parlementaire ou sur la chaîne "public Sénat" accèdent largement cette analyse).

Nous serons présents, en revanche, lors des travaux préparatoires à l'Assemblée Nationale et au Sénat : nous avons prévu de rencontrer plusieurs parlementaires, et d'adresser, à d'autres, des analyses et propositions sous forme parlementaire.

Dans l'intervalle, le SAGES ne sera pas inactif, mais nous devons éviter de dépenser une énergie excessive dans ce Débat : nous avons déjà connu les "Etats généraux de l'Université" sous le ministère François Bayrou, les travaux de la Commission Fauroux, ceux du Sénateur Fréville, etc..., et l'on ne peut dire que nos contributions aient été réellement prises en compte depuis...

Cela dit, le Grand Débat sur l'école a au moins une vertu : celle de nous donner l'occasion de nous faire connaître davantage.

## ***Message aux étourdis : pensez à votre cotisation pour l'année universitaire 2003-2004***





# Elections au CNESER: le manque de diligence de la Cour administrative d'appel,

par Denis Roynard.

Les dernières élections au CNESER ont eu lieu fin novembre 2002, le tribunal administratif de Paris a rendu le jugement nous déboutant au cours du mois de juin 2003, et la Cour administrative d'appel (CAA) a été saisie à la fin du mois d'août 2003.

Le ministère de l'éducation nationale ayant produit sa défense en moins d'une semaine, diligence inhabituelle qui laissait espérer un règlement rapide de l'affaire (ce qui est normal en matière d'élections), nous pouvions penser à bon droit que la Cour avait enjoint ledit ministère de faire vite afin de statuer rapidement.

Mais les choses traînent, et un appel téléphonique de notre part nous a permis d'apprendre qu'en réalité, aucune célérité particulière n'était attachée au règlement de l'affaire, et que le train "normal" de la procédure entraînerait en principe un délai de jugement d'au moins deux ans (le numéro de l'AJDA du 8 décembre dernier donne un délai moyen de jugement 2 ans et 7 mois (sic) devant la CAA de Paris).

Le SAGES a donc rappelé à la Cour, par écrit et avec insistance, l'exigence d'un délai raisonnable et l'importance pour notre syndicat d'une décision rapide. Ce courrier nous a semblé nécessaire, dans le but de faire accélérer le traitement de l'affaire, sinon comme préalable à une action en responsabilité pour non respect d'un délai raisonnable. La comparaison avec les élections aux prud'hommes montre bien que le délai de première instance était déjà inacceptable, et le délai de jugement en appel ne fait qu'ajouter au déraisonnable.

Cela étant, il est très peu probable que la Cour annule les dernières élections au CNESER en cours d'année universitaire, car cela provoquerait des perturbations trop graves; autrement dit, aucune décision n'est à attendre de sa part, a priori, avant l'été 2004. Il est donc pratiquement inévitable que le SAGES exerce une action en responsabilité (laquelle nécessite un avocat), et il n'a pas à attendre l'arrêt de la CAA pour le faire.

Dans l'hypothèse la plus pessimiste où la Cour n'annulerait pas le jugement du TA de Paris, malgré une violation flagrante du caractère contradictoire de l'instruction et du droit syndical pertinent, nous serions conduits à une saisine de la CEDH, car la violation de la Convention constituée par une telle non-annulation serait la plus grave jusqu'ici commise par une juridiction administrative française au détriment du SAGES.

Mais nous n'en sommes pas encore là, et il faut présumer que la CAA va bien juger. Nous sommes en revanche beaucoup moins optimiste quant à sa célérité à le faire.

## "J'ai vu..... la désespérance",

témoignage d'un agrégé-TZR

Avec 1000 points, je me suis vu néanmoins imposer un poste de TZR, parce qu'un grand syndicat avait besoin d'un poste pour un camarade.

Ainsi acculé à faire le tour des collègues et des lycées, j'ai vu .....

**J'AI VU** un principal qui m'a demandé de ne pas "penser". En ZEP, on n'est pas payé pour "penser"

**J'AI VU** une collègue de maths obligée de rejoindre un poste en ZEP qui n'était pas le sien au départ : l'ordinateur se serait trompé ...;

**J'AI VU** la peur, l'angoisse dans les yeux de mes collègues à l'idée de dire ce qu'ils savent ;

**J'AI VU** des professeurs "être bannis", inculpés de ne savoir "communiquer", comme l'exige la nomenclatura de la pensée unique ;

**J'AI VU** des collègues forcés à accepter des mutations-représailles ;

**J'AI VU** des militants se vanter d'avoir obtenu leur poste grâce à des relations syndicales adéquates et au médecin-conseil du rectorat ;

**J'AI VU** des collègues écoeurés par les pratiques des syndicats majoritaires, anciens militants eux-mêmes, me demander, hagards :

- tu connais un syndicat qui défend les profs, toi ?
- moi ? euh..., non ...





