*MES*SAGES

N°34 **janvier-février 2004**

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

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

Au sommaire de ce numéro

p. 1	Le mot du Président
p. 6	Mouvement déconcentré : le brusque réveil du SNES
p.7	Retraites : le rachat des années d'étude, opportunité ou escroquerie ?
p.11	Agrégés stagiaires et mémoire professionnel
p.13	Le mot de la fin
p.16	Débat sur l'avenir de l'école
p.17	Excédentaires excédés
p.18	Précarisation
p.19	Diminution drastique du nombre de postes aux concours 2004
p.21	Concertation sur l'avenir de la recherche
p.22	Hum$^{e}/_{o}$ur
p.23	La pédagogie contre l'enseignement
p.28	Nombres de postes aux concours d'agrégation pour la session 2004

Le mot du Président

Avenir de l'agrégation et des agrégés : éléments d'analyse.

Depuis quelques années, il n'est guère question de l'agrégation dans les prises de positions officielles, si l'on excepte le rapport de l'inspection générale de février 2003 sur la formation initiale et continue des maîtres.

A côté de ce silence officiel fleurissent, çà et là, des propositions émanant des pouvoirs publics et de certains syndicats, dont la finalité est la suppression de l'agrégation ou, ce qui revient au même, son rapprochement avec le CAPES, voire l'institution d'un unique concours en lieu et place des deux existants.

Les thèses selon lesquelles le concours d'agrégation serait inutile, voire néfaste se fondent sur les considérations suivantes :

- dans le second degré, les professeurs agrégés et les professeurs certifiés feraient "le même travail", les premiers gagnant plus, et en travaillant moins, que les seconds...

Oeuvrer à ce que l'agrégation ne soit plus qu'une promotion pour les professeurs du second degré, permettrait que la "justice" soit rétablie (à travail "égal", salaire égal...). De plus, le tarissement du recrutement de personnels mieux payés que les professeurs certifiés permettrait de réaliser de substantielles économies;

- l'agrégation serait une spécificité française incompatible avec le système L-M-D ou 3-5-8 actuellement mis en place en Europe...

Force nous est donc de constater que les arguments des pouvoirs publics (y compris la Cour des comptes) et les syndicats en question se bornent à considérer la question sur un plan purement ***quantitatif*** et ***gestionnaire*** (rémunération du service et volume des obligations de service). D'ailleurs, le fait de ramener l'agrégation et l'activité des agrégés à leur traitement et leur temps de présence devant les étudiants, comporte déjà en soi la négation de toute considération d'ordre qualitatif.

Or, ce que nous voudrions montrer ici, précisément, c'est que **le débat sur l'agrégation relève avant tout de points de vues d'ordre qualitatif**, et l'avenir du concours d'un choix véritablement politique (sens étymologique), comme ce le serait aussi sérieusement pour un débat portant sur la santé ou sur la justice. Et que des propositions émanant ***principalement*** de considérations d'ordre

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

matériel et gestionnaire sont en réalité très insuffisantes.

I] Les considérations qualitatives relatives à l'agrégation "de droit commun".

I-1) Un second degré qui n'est pas à prendre au premier degré.

Les expressions sont parfois trompeuses, et l'on peut jouer à dessein de leur ambiguïté. Tel est le cas de la formule "du second degré", appliquée à l'agrégation ou aux agrégés, et interprétée, explicitement ou implicitement, comme "destiné à l'enseignement dans le second degré".

Certes, ceux qui utilisent cette désignation peuvent s'appuyer :

- sur l'intitulé du décret statutaire (n° 72-580) régissant les professeurs agrégés, qui évoque les "***professeurs agrégés de l'enseignement du second degré*** ";
- sur l'intitulé du décret (n° 93-461) régissant les obligations de service des professeurs agrégés affectés dans l'enseignement supérieur;
- sur différents arrêts du Conseil d'Etat qui font également usage de la dénomination "du second degré".

Toutefois, l'intitulé des décrets précités, les arrêts du Conseil d'Etat, ou les considérations historiques que l'on fait parfois intervenir à ce sujet ne constituent en aucune manière des éléments incontestables, voire simplement pertinents, permettant de retenir la qualification de "*second degré* " que beaucoup appliquent à l'agrégation. Et ce, non seulement pour ce qui regarde les faits, mais aussi le droit.

a) <u>Les faits</u>

- Les épreuves du concours d'agrégation sont de nature et de niveau universitaires, y compris pour ce qui concerne les épreuves orales (leçons, exposés, montages...)

Quant au stage faisant suite à l'obtention du concours, le fait qu'il se déroule le plus souvent en lycée ou en collège ne prouve en rien que le professeur agrégé soit destiné *a priori* à enseigner à ce niveau : au lieu de considérer qu'une telle formation pratique prépare à l'enseignement dans le second degré, on peut considérer que, le contenu de l'enseignement dans le second degré étant plus éloigné de celui des épreuves d'agrégation que ne l'est le contenu de l'enseignement universitaire, c'est uniquement pour le second degré qu'il convient de s'assurer que le lauréat du concours a bien les aptitudes professionnelles requises.

Cela dit, le fait d'avoir institué le stage, et qui plus est, dans le second degré, comme condition nécessaire à la titularisation a répondu à des considérations n'ayant pas grand-chose à voir avec l'évaluation d'aptitudes professionnelles (dans ce sens, le fait que le stage soit aussi imposé aux lauréats de l'agrégation interne, alors que par hypothèse ils sont déjà une expérience confirmée dans le second degré) : l'épreuve de stage opère, en réalité, comme une condition résolutoire, non comme une condition suspensive d'intégration dans le corps des agrégés.

- Ce caractère universitaire de l'agrégation se retrouve aussi par la comparaison avec d'autres titres et diplômes.

En premier lieu, bien que l'agrégation ne constitue pas officiellement le diplôme de sortie des écoles normales supérieures, ce sont celles-ci qui ont déterminé et qui déterminent encore le niveau du concours, et on sait que les écoles normales supérieures se classent parmi les meilleures grandes écoles.

En second lieu, la qualité de professeur agrégé est retenue comme titre équivalent au doctorat, et au-dessus des DEA et DESS, pour les emplois d'ingénieurs de recherche dans l'éducation nationale, (même s'il y est question de professeur "*de lycée* " [1]).

b) <u>Le droit</u>

Au plan du droit, les qualifications données (ici : "*du second degré*") par le pouvoir réglementaire ne lient pas ***en principe*** le juge, ***qui a même l'obligation de restituer aux choses leur exacte qualification, lorsque de cette qualification dépend le choix de la règle de droit à appliquer et la manière de l'appliquer***.

Pour ce qui concerne l'agrégation et les agrégés, tant l'autorité qui confère le titre que les emplois que les professeurs agrégés sont amenés à occuper ne relèvent pas du second degré ou du seul second degré :

- Le jury du concours est composé de professeurs qui exercent dans le supérieur, exclusivement (pour le concours externe) ou majoritairement (pour le concours interne).

- De plus, selon l'article 4 de leur statut, les professeurs agrégés ont vocation à exercer, **dans**

[1] http://www.education.gouv.fr/personnel/itrf/itarfa.htm#recherche

l'ordre, en classe préparatoire aux grandes écoles, dans le second degré, dans le supérieur ; et la possibilité d'être affecté en collège est mentionnée comme "***exceptionnelle"***, ce qui exclut **en principe** les agrégés de la première moitié du second degré.

Non seulement il n'y a donc pas de rattachement de principe au second degré, mais les restrictions d'affectation ne concernent que le second degré !

Nous parlerons donc d'agrégés "*de droit commun* ", par opposition aux agrégés dits "*du supérieur*" et que nous désignerons, nous, comme agrégés "*spéciaux*" pour éviter toute ambiguïté. Il existe une agrégation "*de droit commun*" dans la plupart des disciplines universitaires, alors que les agrégés "*spéciaux*" sont recrutés uniquement dans certaines disciplines (médecine, droit, sciences économiques, sciences de gestion, sciences politiques …)

I-2) Le caractère objectif du niveau et de la légitimité conférés par l'agrégation.

Depuis maintenant deux siècles, agrégation et agrégés constituent la meilleure mise en application de l'article VI de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, qui dispose que "***tous les Citoyens étant égaux [aux yeux de la loi], sont également admissibles à [tous] emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents ".***

Une telle mise en application est contraignante :

- parce qu'elle impose une procédure de sélection conforme à la lettre et à l'esprit de la Déclaration, donc reposant sur des critères exigeants et rigoureux;

- parce qu'elle nécessite que les jurys en charge d'évaluer selon les critères définis justifient du niveau nécessaire et de la probité requise, de sorte que l'agrégation ne dégénère pas en ce que sont devenus maints "concours" de l'enseignement supérieur, où tout est en règle "sur le papier", mais où clientélisme et procédés douteux conduisent à dénaturer le processus de recrutement; pour le concours d'agrégation, les garanties sont l'anonymat de l'écrit, le caractère collégial de l'évaluation par des jurys dont les membres sont honnêtes, compétents, et présents en nombre suffisant pour chaque épreuve.

Remarquons ici au passage que les concours (nationaux ou locaux) de recrutement aux emplois de professeurs d'université se situent à un niveau académique plus élevé que l'agrégation. Mais ces concours, selon nous, se trouvent être moins en harmonie avec l'article 6 de la Déclaration de 1789 que l'est l'agrégation "*de droit commun*" : y entrent en jeu trop de considérations liées aux personnes (candidats et membres du jury) et aux enjeux locaux. [2]

II] Le choix qualitatif.

II-1) Le choix lié au caractère spécifiquement national.

Le critère décisif pouvant justifier la disparition de l'agrégation et du corps des professeurs agrégés serait la nécessité de supprimer une spécificité nationale, en vue, notamment, de l'intégration européenne. On retrouve ici des considérations liées à la difficulté, voire à l'impossibilité d'une identité parfaite entre les emplois et les statuts juridiques afférents au concours d'agrégation et ceux des autres pays européens.

Or, ce souci d'identité doit, pour ce qui concerne agrégation et agrégés, être considéré comme de pure opportunité, et non de principe : il existe en effet des spécificités nationales autrement plus choquantes, en Europe et en France, et auxquelles les pouvoirs publics tiennent pourtant tout particulièrement. [3]

En outre, agrégation et corps des professeurs agrégés ne sont nullement incompatibles avec le droit communautaire (*cf.* article de J-R. Aubry et D. Roynard sur l'arrêt CJCE du 9 sept.

---

[2] En témoigne la polémique qui a lieu actuellement autour de la désignation du jury du concours d'agrégation de sciences économiques du supérieur pour l'année 2004. Le président de ce jury, M. Salin, désigné en juin 2003 par le ministère de l'éducation nationale revendique son libéralisme et, des six universitaires dont il s'est allié les services, quatre appartiennent, comme lui, à la Société du Mont Pélerin (SMP) et sont donc réputés partager ses opinions.

[3] Notre Conseil d'Etat est un exemple flagrant de ces "spécificités nationales" que l'Etat français cherche à préserver coûte que coûte. Et pourtant, les condamnations retentissantes de la France par la CEDH prouvent que les règles de procédure et d'impartialité relatives au fonctionnement des juridictions administratives s'imposent de manière expresse et contraignante aux états européens. Le fait de vouloir supprimer l'agrégation au motif qu'elle est trop spécifiquement française, alors que pour les emplois de professeurs, la marge laissée par les traités aux états membres est beaucoup plus large que pour ce qui concerne le droit, relève donc, non de considérations objectives et techniques, mais bien de considérations politiques.

2003- Burbaud, affaire C-285/01) [4], et un meilleur interfaçage avec les autres pays européens est possible moyennant quelques menus aménagements.

II-2) Enjeu et nécessités

a) <u>L'enjeu</u>

Pour modeste que soit la condition sociale du professeur agrégé, au regard du degré de sélectivité requis pour être reçu au concours et comparée à celle de personnels ayant un niveau comparable (médecins, ingénieurs,..), elle présente néanmoins plusieurs avantages :

- reçu au concours de l'agrégation selon des critères de sélection impartiaux, le professeur agrégé ne doit sa légitimité qu'à lui-même;

- le professeur agrégé représente l'une des rares catégories supérieures par la maîtrise de la discipline qu'il représente, et par certaines des caractéristiques attachées à ses fonctions (au premier rang desquelles la liberté pédagogique, voire l'indépendance quand il exerce dans le supérieur), auxquelles il est possible d'appartenir jeune tout en satisfaisant aux devoirs de sa charge;

- le professeur agrégé dispose des moyens juridiques et financiers d'être indépendant.

Or, ces avantages heurtent, au plus haut point :

- ceux qui jouissent d'avantages analogues, mais qui ont dû auparavant satisfaire à moult allégeances pour y parvenir. Le ressentiment est là, vis-à-vis du professeur agrégé qui figure de son côté parmi les plus résistants à l'emprise du mandarin;

- ceux qui, de par leur situation professionnelle, se trouvent être les obligés, non de leurs pairs, mais de leurs suzerains, publics ou privés. Quand bien même la situation matérielle de l'agrégé serait inférieure à la leur, ils trouvent insupportable cet individu ne s'inscrivant décidément pas dans la pyramide hiérarchique qui constitue leur univers;

- toute la cohorte de ceux qui s'estiment injustement placés dans une situation inférieure ou moins avantageuse : jalousie de droit commun, en somme.

En un mot comme en cent, il serait contre nature que l'on puisse être agrégé trop tôt, avec trop de prérogatives ou d'avantages, sans qu'une telle position ait été octroyé par un gestionnaire, un manager, et selon des critères de (forcément bonne) gestion et de "savoir-être" (forcément conforme).

Telle est, en tout cas, l'idéologie qui prévaut, et nous la combattons avec force. Le véritable enjeu, qui se situe d'ailleurs bien au-delà de l'agrégation, est en effet, selon nous, de préserver, au sein de l'enseignement public, des catégories de professeurs sélectionnés pour leur connaissance d'une discipline et leur aptitude à transmettre des savoirs **en toute indépendance**, donc en dehors de toute forme de clientélisme ou de toute gestion de type purement administratif, **que ce soit au moment du recrutement ou ultérieurement.**

b) <u>Préserver des catégories de professeurs sélectionnés pour leur connaissance d'une discipline et leur aptitude à transmettre des savoirs en toute indépendance repose</u> :

- **<u>EN PREMIER LIEU</u>, sur l'application des principes de notre droit constitutionnel, et notamment** :

  - **de la décision 83-165 DC du Conseil Constitutionnel, d'où il découle que** :

→ "l*es personnels affectés par l'Etat aux universités et aux établissements qui leur sont rattachés doivent, sous réserve de leur statut particulier, avoir été déclarés aptes, par une instance nationale, à exercer les fonctions pour lesquelles ils sont recrutés*" *(*article 31 de la loi 68-978 maintenu en vigueur par la décision);

→ "*Les enseignants et les chercheurs jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et de leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes d'objectivité et de tolérance*" *(*article 34 de la loi 68-978 maintenu en vigueur par la décision);

→ "*par leur nature même, les fonctions d'enseignement et de recherche non seulement permettent mais demandent, dans l'intérêt même du service, que la libre expression et* ***l'indépendance des personnels soient garanties par les dispositions qui leur sont applicables*** *; que l'article 57 de la loi fait, dans leur principe, droit à ces exigences en disposant :* "*Les enseignants-chercheurs,* ***les enseignants*** *et les chercheurs* ***jouissent d'une pleine indépendance et d'une entière liberté d'expression***

[4] http://www.le-sages.org/documents/arretBurbaud.html

dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement *et dans leurs activités de recherche, sous les réserves que leur imposent, conformément aux traditions universitaires et aux dispositions de la présente loi, les principes de tolérance et d'objectivité* " (point 19 de la décision)

- **de l'article VI de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen**,

non seulement dans le passage précité, mais dans celui qui le précède dans ledit article ("*la loi [...] doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse* ", ce qui emporte en principe égalité en droit des parties devant le juge administratif).

Pour ce qui concerne les professeurs agrégés, le respect du droit en vigueur, en ce qu'il met en jeu les relations des professeurs agrégés avec l'administration, repose sur le Conseil d'Etat. Jusqu'ici, ce dernier a **formellement reconnu** (CE 18 Février 1998 Moschetto, requête n°185-553) **que les professeurs agrégés appartiennent à la catégorie des "*enseignants*" visés par le Conseil Constitutionnel** (décision 83-165 DC précitée) et par la loi (articles L 123-9 et L 952-2 du Code de l'éducation).

Le Conseil d'Etat a toutefois évoqué des différences de "*degré*", voire de "*nature*" entre l'indépendance des professeurs d'université et celle des maîtres de conférences ou des professeurs agrégés. Mais ces distinctions ne figurent ni dans le droit constitutionnel ni dans la loi, et ne sont guère conformes à ce qui doit être entendu par "indépendance"! D'abord, la différence entre dépendance et indépendance n'est pas de "*degré*", mais de "*nature*", sans quoi il n'y aurait pas lieu de parler d'indépendance *stricto sensu* ! Ensuite, c'est tout au plus **le champ** de ce qui relève de l'indépendance qui peut distinguer le professeur d'université des autres enseignants, non la "*nature*" de ladite indépendance (de même que les magistrats d'une juridiction de première instance ne sont pas moins indépendants dans ce qui constitue leur office que les juges d'appel).

- **<u>EN SECOND LIEU</u>, sur une attitude des pouvoirs publics et des jurys qui ne dénature pas les principes constitutionnels. Il est nécessaire :**

- que les pouvoirs publics ne tarissent pas exagérément les recrutements, et qu'ils ne les soumettent pas à des conditions favorisant le clientélisme (de ce point de vue, le recrutement des enseignants-chercheurs laisse à désirer (*cf.* notamment le rapport du Sénat n° 54 2001-2002 comme "source officielle" constatant la réalité d'une telle situation, par Y. Fréville ("des universitaires mieux évalués, des universités plus responsables" ISSN 1249-4356);

- que le statut soit suffisamment attractif pour attirer des candidats de valeur suffisante;

- que les effectifs recrutés, sans négliger les besoins de formation à satisfaire, ne conduisent pas par leur excès à abaisser le seuil d'exigence disciplinaire.

Sur ce point, en envisageant l'agrégation et les professeurs agrégés uniquement par référence au second degré, l'administration et les autres syndicats leur ont causé un tort considérable, en oeuvrant notamment à réduire l'agrégation à n'être qu'un instrument de promotion administrative de professeurs certifiés. Ceci procède d'ailleurs d'une dénaturation de l'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen :

- l'égale admissibilité **aux yeux de la loi** a tendance à dégénérer en égal droit à admission **au regard de l'administration;**
- les capacités, vertus et talents ne sont plus entendus en considération de l'emploi auquel il est postulé, mais en considération des fonctions antérieures, notamment et spécialement pour ce qui concerne l'accès au corps des professeurs agrégés par la voie du tour extérieur.

Conclusion

En envisageant la question de l'agrégation et des agrégés de façon purement ***quantitative*** et ***gestionnaire*** (rémunération et obligations de service, nombres de reçus au concours), les autres syndicats et les institutions à caractère financier et budgétaire (le Ministère des finances et la Cour des comptes, principalement, mais il faut leur ajouter tous les poujadistes de métier ou de circonstance), donnant à croire que l'agrégation coûte cher et vaut peu, oeuvrent à sa dévaluation, ou à sa disparition.

Le SAGES, quant à lui, n'a jamais mis en avant des considérations d'ordre quantitatif à titre principal, insistant toujours, en revanche, pour que l'agrégation soit maintenue à un haut niveau, et que les prérogatives et avantages du professeur agrégé soient à la mesure de ce niveau, tant dans l'enseignement du second degré que dans l'enseignement supérieur.

Notre syndicat, considérant l'agrégation et les agrégés d'un point de vue d'abord ***qualitatif,*** est bien **l'unique syndicat** qui intervienne réellement en leur faveur.

Denis Roynard.

Mouvement déconcentré Le brusque réveil du SNES,

par Jean-René Aubry

"On a vu souvent rejaillir le feu
De l'ancien volcan qu'on croyait trop vieux"
(J. Brel : "*Ne me quitte pas*")

Si le SNES manque de quelque chose, ce n'est certainement pas de culot. Voilà qu'il se lance brusquement dans une grande campagne de collection de signatures contre le mouvement "*déconcentré*" dont il dénonce avec énergie les effets pervers, "*accrus*" selon lui depuis cette année, ce qui justifierait sa réaction présente. Or, non seulement la note de service 2003 qui règle les mutations (la dernière en date) ressemble comme une soeur jumelle, pour l'essentiel, à celles qui l'ont précédée depuis 2001 (et ressemble terriblement à toutes celles qui ont sévi sur la question depuis l'institution du mouvement "*déconcentré*" en 98 (nous étions alors sous le règne de Son Imposance Allègre 1er), mais encore le SNES (non plus que ses compères syndicaux, à l'exception notable de FO) ne s'est-il jamais opposé à la "*déconcentration*" du mouvement, ni même à ses effets pervers (mutations "*hors-voeux*", notamment), contrairement à ce qu'il prétend avec un bel aplomb : cette "déconcentration" servait trop bien les intérêts boutiquiers de ses CAPA (à lui et aux autres). Le SNLC-FO en sait quelque chose.

Il est bon de rappeler quelques faits.

Depuis 98, le mouvement est décomposé en deux étapes : l'une inter-académique où le candidat à mutation se voit attribuer une académie "*de désignation*" (le mot a été soigneusement choisi...), l'autre intra-académique où le "désigné" reçoit une affectation (dans le ressort de son académie "*de désignation*", bien entendu) ; pour chaque étape, le candidat à mutation formule des voeux (uniquement académiques dans le premier cas, d'affectation véritable dans le second, mais circonscrits à sa seule académie "*de désignation*"). L'ennui, c'est qu'à chaque étape, les voeux sont formulés "en aveugle", faute d'une publication des postes vacants (ou susceptibles de l'être) à laquelle le ministère s'est toujours refusé au cas d'espèce (en contravention avec les règles applicables en la matière pour les emplois publics, d'ailleurs). Quelle réelle importance ? pensera-t-on, puisqu'en l'absence de postes disponibles dans ses voeux, le candidat malheureux restera sur son poste d'origine un an de plus, et tentera sa chance à nouveau l'année suivante. *Que nenni* ! Car l'administration a institué dans sa procédure (et c'est là que réside la principale nouveauté de ce mouvement "déconcentré") le recours systématique (et **contraignant pour le candidat**) à "*l'extension de voeux*" qui lui permet d'affecter "*dans l'intérêt du service*" en cas de voeux "*insuffisants*" (*sic*), et cela jusque pour les voeux académiques du mouvement "inter" !!! En clair, le candidat à une mutation hors de son académie d'exercice initiale n'est plus seulement candidat à une mutation qui reste potentielle, il se trouve **d'ores et déjà muté** dès son acte de candidature, quels que soient ses voeux (mêmes académiques) et "dans l'abstrait", sa seule certitude en l'occurrence étant précisément qu'il ne restera pas sur son poste d'origine (qu'il lui est même interdit de briguer!). Au plan pratique, il est assez facile d'imaginer, dans de pareilles conditions, jusqu'où peut se retrouver un candidat à mutation souhaitant se rapprocher d'un lieu précis... Cet inconvénient majeur est hélas structurellement attaché à la "*déconcentration*" du mouvement, son évitement étant quasi-impossible du fait du strict cloisonnement du mouvement "*intra*" dans chaque académie et dont l'inobservance conduirait à une série de navettes entre académies confinant à la quadrature du cercle. Ce serait d'ailleurs en contradiction avec "l'esprit" de la "*déconcentration*" qui va jusqu'à pratiquer "l'extension de voeux" pour le mouvement "inter", alors qu'il est très facile, à ce stade, de maintenir sur son poste d'origine un candidat n'obtenant pas une académie dans ses voeux. C'est donc bien le principe de **la perte du poste occupé** pour tout candidat à mutation (hors de l'académie concernée) qui est ainsi établi.

Les protestations du SNES, s'il y en eut comme il le prétend, durent être fort discrètes, tout comme son action en l'espèce, car personne ne les entendit. Il y avait pourtant matière, dès l'origine, à faire quelque bruit, ne serait-ce qu'à propos de la légalité de la procédure ainsi mise en place : le ministère, sans doute conscient de la régularité très boiteuse de ses mutations contraignantes "*en extension de voeux*", était allé jusqu'à exiger des candidats à mutation qu'ils s'engageassent par écrit à accepter tout poste qui leur serait proposé à l'issue du mouvement. Ce n'est pourtant pas le SNES, mais la Société des agrégés qui fit reconnaître l'illégalité du procédé, et subséquemment annuler la note de service initiale de 98 par le Conseil d'État, début 2001. Le plus beau reste cependant à venir. Bien obligé de tenir compte de la censure du Conseil d'État, le ministère proposa (dans l'urgence) à la CAPN une solution en tous points admirable : supprimer

l'obligation d'engagement tout en maintenant ses effets concrets. En d'autres termes, les collègues ne s'engageaient plus, mais n'en étaient pas moins obligés pour autant!!! Cette assez misérable pirouette provoqua (à juste titre) la fureur du syndicat FO, mais ce dernier fut bien seul (le SAGES n'a malheureusement pas encore d'élus à la CAPN). Il soumit au vote de la CAPN une motion exigeant le retour à un véritable mouvement national (le mouvement actuel est dénommé "*mouvement national déconcentré*" : *sic*), donc expurgé des mutations "*hors-voeux*"... et fut le seul à voter en sa faveur : le SE-FEN et le SGEN votèrent contre (parfaitement!), le SNALC refusa de voter (vous lui demanderez pourquoi...) et le SNES... s'abstint (fort courageusement...). L'occasion était pourtant belle de faire plier l'administration qui venait de prendre un camouflet de la part du Conseil d'État en des matières où ce dernier rechigne pourtant habituellement à le faire. On mesurera donc, à l'aune de ce qui précède, la bouleversante rectitude de l'introduction de la toute récente pétition du SNES : "*Le mouvement déconcentré a été imposé à la hussarde contre l'avis majoritaire de la profession. Depuis 1999, les risques de la déconcentration, que le SNES avait dénoncés, se sont vérifiés : mutation en aveugle..."* etc. Croix de bois, croix de fer! Si je mens, je vais en enfer!

Dans l'intervalle, le SAGES n'est pas resté les deux pieds dans le même sabot. Ne pouvant (ni ne voulant) organiser des défilés monstres de la République à la Bastille, n'ayant pas non plus ses entrées réservées au ministère pour faire jouer "*l'action syndicale, la mobilisation des collègues et celle des élus du personnel"* (*cf.* la pétition du SNES), il en est "réduit" à l'action juridictionnelle... et ne s'en prive pas : les notes de service 2001, 2002 et 2003 ont été déférées devant le Conseil d'État aux fins d'annulation pour différents motifs d'illégalité, et tout particulièrement, ce qui touche aux mutations dites "en extension de voeux" en tant qu'elles contreviennent, dans leur principe, à des dispositions impératives du Statut général de la Fonction publique. L'administration ne semble guère pressée de voir les affaires tranchées (ni le Conseil d'État pressé de le faire). La première est au point mort depuis août 2001 (!!!), et quant à la seconde, il aura fallu presque un an et plusieurs demandes d'injonction (absolument *sic*) pour voir le ministère produire son mémoire en défense. Cependant, le très récent réveil du SNES sur ces questions conduit à se demander si quelque chose n'est pas imminent.

Devant le Conseil d'État, tout peut évidemment arriver ; mais ici, les illégalités sont si fortes que le "*réalisme compréhensif*" (P. Lyon-Caen) dudit Conseil à l'égard de l'administration risque de ne pas suffire à cette dernière pour s'épargner une annulation. Dans cette hypothèse, ladite administration sera bien obligée de revoir sa copie, soit après, soit même avant (ce qui, dans cette dernière occurrence, permettrait peut-être au Conseil d'État de déclarer n'y avoir plus à statuer : ce serait à vrai dire énorme, mais si les voies du Seigneur sont impénétrables, celle du Conseil d'État ne le sont pas moins...). En tout état de cause, le mouvement "*déconcentré*", tout au moins sous sa forme actuelle, aura vécu.

Mais dans l'affaire, le SNES n'aura guère eu le beau rôle, celui de complice (fût-il passif) n'étant pas ordinairement regardé comme tel. Comme il ne fait aucun doute qu'il est, avant tout le monde (y compris les intéressés eux- mêmes), tenu informé de toute question un tant soit peu importante, il aura su par avance que l'obstination judiciaire du SAGES allait porter ses fruits, et suivant en ceci l'exemple de certaines nations lors des dernières grandes guerres, jugé qu'il devenait opportun de se ranger parmi les vainqueurs, et mieux encore, de se poser en artisan de la victoire!!! Cela tombe d'autant mieux que le gouvernement est à droite et que le SNES n'est donc pas retenu par certaines amitiés gênantes. Une belle pétition bien orchestrée arrivera donc à point nommé pour persuader les collègues que le recul du ministère est dû, une fois de plus, à l'action déterminée du SNES. Ladite action, comme on l'a vu, s'exerçait en fait dans le sens contraire, et c'est au SAGES que reviendrait le mérite du succès. Mais qui le saura ?

Retraites : le rachat des années d'études, opportunité ou escroquerie ?

par Patrick Jacquin.

La question de la possibilité pour un fonctionnaire de racheter à l'Etat ses années d'études a fait, ces derniers temps, l'objet de vives discussions.

La loi n° 2003-775 portant réforme des retraites, imposée par le gouvernement, rejetée par la quasi-totalité des organisations syndicales (sauf la CFDT signataire) réduit considérablement, on le sait, le montant de la pension d'Etat pour l'immense majorité des agents.

Une porte était laissée entr'ouverte par l'article 45 de cette loi, prévoyant la possibilité d'un

rachat de périodes d'études, dans une limite de trois années et à la condition expresse que l'opération se fasse à coût zéro pour l'Etat; la loi évoque en effet " …des conditions de neutralité actuarielle pour le régime… ".

Le décret n° 2003-1310 du 26 décembre 2003 **fixe désormais le barème et les modalités de paiement de la prise en compte des années d'études.** Que faut-il en penser ? Est-il véritablement une opportunité pour un professeur agrégé ou bien n'est-il finalement que la concrétisation d'une mesure ayant pour unique objectif d'apaiser la colère syndicale du printemps 2003 ?

Le décret d'application comporte deux données fondamentales :

a) les formules de calcul des paramètres à intégrer pour la détermination du prix de rachat : c'est le calcul dans l'absolu, d'une complexité telle qu'il est totalement incompréhensible pour qui n'a pas une formation d'actuaire (mathématiques de l'assurance).
b) des tableaux (qui seront reproduits ici) et qui permettent de calculer directement le coût du rachat.

Ces tableaux sont établis pour cinq ans, et ils sont intéressants dans la mesure où **ils permettent de se faire un avis sur le coût et sur l'opportunité de racheter des années d'études.**

Nous tenterons ici de présenter le mécanisme du calcul, avant de dégager les conclusions qui s'imposent pour le cas d'un enseignant et tout spécialement d'un agrégé.

I] Présentation du mécanisme de rachat.

Le décret prévoit que l'on peut racheter **de un à douze trimestres** (sous réserve d'avoir validé des périodes d'études correspondantes, ce qui semble envisageable pour un professeur agrégé).

Trois options possibles de rachat sont prévues. Pour chaque option, le coût du rachat dépend de l'âge auquel on rachète : plus on rachète jeune, moins le coût est important.

- **Cas n° 1** : **Rachat de trimestres pour obtenir un supplément de liquidation de pension, sans que ce supplément soit pris en compte dans la durée d'assurance.**

Exemple : on rachète 4 trimestres, soit 1 année. Cela donnera droit en l'état actuel des choses à un supplément de pension de 2% sur le traitement mensuel brut perçu.

Les tableaux ci-dessous reproduisent l'article 2 du décret, et mentionnent le coût du rachat **d'un trimestre** en pourcentage du traitement indiciaire brut **annuel** de l'intéressé hors NBI.

Coût du rachat pour un trimestre.

Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût
20 ans et moins	3,1 %	30	4,7 %	40	6,6 %	50	8,5%
21	3,2 %	31	4,9 %	41	6,8 %	51	8,6 %
22	3,4 %	32	5,1 %	42	7,0 %	52	8,8 %
23	3,5 %	33	5,3 %	43	7,2 %	53	8,9 %
24	3,7 %	34	5,5 %	44	7,4 %	54	9,0 %
25	3,8 %	35	5,7 %	45	7,6 %	55	9,1 %
26	4,0 %	36	5,8 %	46	7,7 %	56	9,3 %
27	4,2 %	37	6,0 %	47	7,9 %	57	9,4 %
28	4,4 %	38	6,2 %	48	8,1%	58	9,7 %
29	4,5 %	39	6,4 %	49	8,3 %	59	9,8 %

- **Cas n° 2** : **Rachat de trimestres d'assurance, sans que ce rachat n'apporte de supplément de pension (cas inverse au précédent).**

Coût du rachat pour un trimestre.

Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût
20 ans et moins	6,4 %	30	9,9 %	40	13,9 %	50	17,8 %
21	6,7 %	31	10,3 %	41	14,3 %	51	18,1 %
22	7,1 %	32	10,7 %	42	14,7 %	52	18,5 %
23	7,4 %	33	11,1 %	43	15,1 %	53	18,8 %
24	7,7 %	34	11,5 %	44	15,5 %	54	19,1 %
25	8,1 %	35	11,9 %	45	15,9 %	55	19,5 %
26	8,4 %	36	12,3 %	46	16,3 %	56	19,8 %
27	8,8 %	37	12,7 %	47	16,6 %	57	20,1 %
28	9,2 %	38	13,1 %	48	17,0 %	58	20,4 %
29	9,5 %	39	13,5 %	49	17,4 %	59	20,6 %

L'objectif est alors ici d'annuler les effets de la décote qui touche lourdement ceux qui n'auront pas la durée d'assurance requise.

- **Cas n° 3 : Rachat de trimestres avec à la fois supplément de pension et majoration de la durée d'assurance.**

Coût du rachat pour un trimestre.

Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût	Age à la date de la demande	Coût
20 ans et moins	9,5 %	30	14,7 %	40	20,6 %	50	26,2 %
21	10,0 %	31	15,3 %	41	21,2 %	51	26,8 %
22	10,5 %	32	15,8 %	42	21,8 %	52	27,4 %
23	11,0 %	33	16,4 %	43	22,4 %	53	27,9 %
24	11,5 %	34	17,0 %	44	22,9 %	54	28,4 %
25	12,0%	35	17,6 %	45	23,5 %	55	28,8 %
26	12,5 %	36	18,2 %	46	24,1 %	56	29,3 %
27	13,0 %	37	18,8 %	47	24,7 %	57	29,7 %
28	13,6 %	38	19,4%	48	25,2 %	58	30,2 %
29	14,1 %	39	20 %	49	25,8 %	59	30,6 %

L'article 3 du décret prévoit que les paramètres et le barème figurant ci-dessus peuvent être révisés tous les 5 ans.

(Dans un sens qui ne pourra être que défavorable à l'enseignant, n'en doutons pas…).

Etudions quelques exemples :

Prenons le cas de trois professeurs agrégés : A, B, et C :

- **A a 28 ans,** et il est au 5ème échelon : I.N.B. : 553 E.M.A. : 29 174 €
- **B a 45 ans,** et il est au 9ème échelon : I.N.B. : 733 E.M.A. : 38 670 €
- **C a 57 ans,** et il est au 11ème échelon : I.N.B. : 820 E.M.A. : 43 260 €

(I.N.B = Indice Nouveau Majoré et E.M.A. = Emoluments bruts Annuels).

Le tableau ci-dessous présente le coût d'un rachat d'un trimestre, selon l'option choisie, pour les trois collègues. (Les chiffres sont arrondis à l'euro le plus proche).

	Rachat cas n° 1.	Rachat cas n° 2.	Rachat cas n° 3.
A	1 284 €	2 684 €	3 968 €
B	2 939 €	6 148 €	9 087 €
C	4 153 €	8 695 €	12 848 €

Considérons les résultats pour le rachat maximal de 3 années (12 trimestres).

	Rachat cas n° 1.	Rachat cas n° 2.	Rachat cas n° 3.
A	15 408 €	32 208 €	47 616 €
B	35 268 €	73 776 €	109 044 €
C	49 836 €	104 340 €	154 176 €

On constate que, par exemple, un professeur agrégé de 57 ans qui, aujourd'hui inquiet (et à juste titre) de sa situation, souhaiterait racheter 3 années dans le cas n° 3 devra payer la modique somme de :
154 176 € soit plus de 1 000 000 F.

Ces chiffres, à peine croyables, donnent le vertige !

Etudions maintenant quel serait l'avantage financier que percevraient nos trois collègues A, B et C s'ils acceptaient (à supposer qu'ils le puissent) de racheter les dites années dans le cas du rachat n° 3 :
On supposera que les trois professeurs agrégés atteignent le 11ème échelon, et pour simplifier, on considérera qu'ils n'obtiennent pas la hors classe.

- Le supplément de pension **annuel,** pour chacun d'eux, est de : 3 × 2 % × 43 260 € = 2 596 € brut.
- On peut donc déduire à quelle date se fait le retour sur investissement (pour parler comme les financiers…).

Il suffit de diviser le coût du rachat, qui diffère pour chacun des collègues, par le supplément de pension annuel : on obtient ainsi le nombre d'années, toutes choses égales par ailleurs, nécessaires pour amortir l'investissement I.

	Rachat cas n° 3	Supplément annuel de pension	Durée nécessaire pour amortir I
A	47 616 €	2 596 € brut	18,34 ans
B	109 044 €	2 596 € brut	42,00 ans
C	154 176 €	2 596 € brut	59,39 ans

Deux précisions, bien que les résultats parlent d'eux-mêmes :

- la pension brute, n'est pas la pension perçue : par contre le rachat est bien un décaissement d'argent net…
- on ne tient ni compte de l'inflation, ni de la revalorisation des pensions, ni de la fiscalité sur les pensions...

Et enfin, un petit élément de comparaison : si notre collègue C disposant d'un capital de 154 176 € le plaçait sur une SICAV obligataire de la Poste par exemple : placement de père de famille, sans aucun risque et qui rapporte environ 3% l'an (dans le plus mauvais des cas).
Il percevrait par an : 154 176 € × 3% = 4 625€ soit 78 % de plus que le supplément de pension brute, et bien entendu **il conserverait son capital !!!**

II] Conclusion

Le rachat d'années d'études qui, d'après l'article 5 de la loi n°2003-775, doit se faire "… dans des conditions de neutralité actuarielle", autrement dit ne rien coûter à l'Etat (on veut bien le croire) est **SANS AUCUN INTERET pour un professeur agrégé qui ne peut guère obtenir son titre avant l'âge de 25 ans.**

M. le Directeur de Cabinet de M. le Ministre de l'Education Nationale n'a-t-il pas d'ailleurs déclaré récemment : " *…ce n'est pas avec son salaire qu'un agent pourra racheter ses années d'études, mais avec d'éventuels revenus autres…* " (*sic* !).

Le décret n° 2003-1310 me semble particulièrement inquiétant, pour les raisons suivantes :

- Avec les conditions de rachat proposées, on frise l'escroquerie financière : une compagnie d'assurance privée qui proposerait de telles conditions (on peut se reporter à la situation de ce professeur agrégé de 57 ans examinée plus haut) commercialiserait un contrat visiblement disproportionné et elle serait sans aucun doute montrée du doigt par les associations de consommateurs et les journalistes financiers.
- Ce décret est révélateur de la situation dramatique dans laquelle se situent les agents de l'Etat en matière de négociation syndicale.

L'Etat impose sa volonté, calme la colère de ses agents en proposant des mesures d'assouplissement et, le calme retrouvé, publie un texte qui n'est d'aucune utilité pour les personnels concernés.

On n'a d'ailleurs guère entendu les syndicats dits "représentatifs" à la suite de la parution du décret. Avez vous lu quelque analyse chiffrée dans la presse de nos concurrents ? Pourtant, les résultats sont dramatiquement parlants…

Agrégés stagiaires et mémoire professionnel

par Virginie Hermant

Nous avons reçu dernièrement la lettre suivante :

[…] Je suis professeur agrégé de …, stagiaire à l'IUFM de X. **Depuis la rentrée, les responsables de la formation … de X n'ont jamais répondu aux questions posées par les stagiaires et leurs tuteurs concernant la rédaction du mémoire professionnel pour les agrégés.**

La consultation des textes officiels nous apprend que seule une inspection par un inspecteur général de la discipline dans la classe dont le professeur agrégé stagiaire a la responsabilité (Encart BO 13, n° 2003-045 du 21-3-2003) intervient dans la titularisation de celui-ci.

En outre, la situation semble très inégalitaire entre les différentes académies et les différentes filières d'une même académie.

Ainsi, dans notre IUFM, les agrégés de … se sont vus répartir dans les différents modules portant sur le mémoire professionnel sans que soit posée la question de savoir s'il entrerait ou non dans la validation de notre année de stage.

Enfin, que penser de cette note insérée dans un document intitulé "Eléments de cadrage du mémoire professionnel" rédigé par l'IUFM de Y et destiné aux stagiaires : "*Le mémoire professionnel est obligatoire pour la validation de la deuxième année d'IUFM pour tous les stagiaires. Les stagiaires agrégés qui ne feront pas de mémoire ne pourront voir leur deuxième année d'IUFM validée. Leur titularisation, en revanche, relève du seul employeur".*

Voici la réponse du SAGES, valable pour tous les agrégés stagiaires :

- **La lettre suivante a été envoyée par le SAGES le 16 décembre 2002 à Messieurs les Ministres Ferry et Darcos**

"Il nous revient de divers côtés, et de façon insistante, que les stagiaires agrégés en IUFM se verraient

désormais soumis à la rédaction et à la soutenance du "mémoire professionnel", obligation dont ils étaient dispensés depuis le Communiqué conjoint, en date du 15 juillet 1993, du ministre de l'Éducation nationale et du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (qui étaient à l'époque MM. Bayrou et Fillon, respectivement).

Il semblerait que ce changement de point de vue de l'administration s'appuyât sur une circulaire récente de la Direction de l'enseignement supérieur (n° 2002-070 du 4 avril 2002. **Ce texte, en effet, annule notamment la circulaire 93-010 du 6 août 1993 qui développait les décisions du Communiqué interministériel susmentionné et reprenait, en particulier, celle dispensant les stagiaires agrégés du mémoire professionnel ; il dispose en outre, dans le Cahier des charges annexé (§ C, *in fine*), à propos de la soutenance dudit mémoire, qu'elle "*s'impose à tous les stagiaires*".**

Cependant, outre que la circulaire 2002-070 en question est un texte de synthèse rassemblant en un tout les mesures des circulaires antérieures qu'elle annule et remplace, elle n'abroge en aucune manière le Communiqué interministériel du 15 juillet 1993 (et ne le peut d'ailleurs pas). Les décisions figurant dans ce Communiqué sont donc toujours en vigueur.

Au demeurant, les professeurs agrégés comprendraient très mal, à l'heure où les critiques sont de plus en plus nombreuses à propos de certains dysfonctionnements des IUFM (et concernant le mémoire professionnel, notamment), que l'on abrogeât un texte, apparemment dans le seul but de les priver de la dispense qui leur était accordée.

Il reste que la circulaire 2002-070 peut, dans l'état de sa rédaction, prêter à une interprétation en contradiction avec la réglementation existante, ce qui ne manquera pas de conduire à des conflits.

Aussi, nous avons l'honneur de vous prier de bien vouloir rappeler aux Recteurs et aux Directeurs d'IUFM que le point n° 5 du Communiqué du 15 juillet 1993 est, ensemble ses autres dispositions, toujours en vigueur, et conséquemment, que les stagiaires agrégés en IUFM sont toujours dispensés du mémoire professionnel.

Nous vous prions de croire, […] "

- **La réponse du Ministre Ferry en personne au SAGES, datée du 12 mars 2003** stipule que, pour ce qui concerne les agrégés, **la présentation du "mémoire professionnel" est bien obligatoire, mais que** "*ledit mémoire ne sera pas pris en compte dans l'évaluation du stagiaire* ".

Nous n'avons jamais considéré cette réponse autrement que comme une "réponse de jésuite", "Faites donc plaisir aux IUFM en rédigeant votre mémoire : il ne sera pas pris en compte dans votre évaluation".

- **Là-dessus, il reste à déterminer si une absence de mémoire professionnel peut valablement conduire à un refus de validation de l'année d'IUFM** (de la "deuxième" : il n'y a pas de première année pour les agrégés, en général...).

Le stagiaire agrégé qui se dispenserait de ce mémoire se soustrairait sans doute à une obligation (aux dires mêmes du ministre) ; mais prétendre (et *écrire* !!!) qu'un manquement à cette obligation conduirait fatalement à un refus de validation de l'année de stage, c'est considérer ledit mémoire comme un élément de l'évaluation (dont la validation participe) et donc ainsi contredire *formellement* la décision ministérielle susmentionnée.

Si l'on peut loisiblement se poser quelques questions à propos de cette obligation ambiguë (qui en est une sans l'être vraiment, tout en l'étant quand même), une chose est cependant claire : **il n'appartient pas à un IUFM (qui n'a pas pouvoir réglementaire, que je sache) de décider en l'affaire à l'encontre d'une position ministérielle. Et à cet égard, le *distinguo* entre "validation" et "titularisation" est parfaitement inopérant.** Il y a tout lieu de croire que l'IUFM de Y s'est cru bien habile en dissociant les deux actes : il reconnaît explicitement le second comme ne lui appartenant pas pour mieux s'approprier l'exclusivité sur le premier. Malheureusement, ce point de vue n'est pas fondé : la position ministérielle précitée ne concerne nullement la titularisation, mais l'évaluation dont ressortit bel et bien la validation. **Pour cette raison du reste, il est assez hypocrite de prétendre ne pas intervenir sur la titularisation d'un stagiaire en lui refusant ladite validation, puisque la titularisation s'appuie sur l'évaluation dont la validation refusée est partie intégrante.**

- **Conseils du SAGES aux stagiaires**

Nous vous conseillons de rédiger le mémoire professionnel : en effet, si vous ne le faites pas, pour peu que l'inspecteur qui doit décider de votre titularisation appartienne à la coterie des IUFM, il se pourrait qu'il trouve de "bonnes" raisons de ne pas vous titulariser.

Plus généralement, nous vous conseillons de ne pas "jouer les fortes têtes" (attention, il ne s'agit pas de se laisser harceler moralement, dans ce cas, faites appel au SAGES), et de prendre votre mal (éventuel) en patience jusqu'à la titularisation.

- **Ce que va faire le SAGES,**

c'est écrire aux directeurs des IUFM de X et de Y pour les instruire de la position exprimée par le ministre dans sa lettre sus-évoquée, les prier de bien vouloir s'y conformer, et accessoirement, leur rappeler que les tribunaux existent...

Le mot de la fin,

par Jean-René Aubry

Dimanche 11 janvier dernier, l'émission *Ripostes*, sur France 5, était consacrée à l'École ("grand débat" oblige...). Était réuni là pour l'occasion un aréopage distingué : le ministre (l'un d'eux, tout au moins) en personne, le co-secrétaire général de service du SNES-FSU (noter le "co" : on a toujours été très "co" au SNES...), la rédactrice en chef *herself* du *Monde de l'Éducation* (présenté comme un "bon journal" par le patron de l'émission), un journaliste-écrivain (mais est-on l'un sans l'autre, de nos jours ?), toutes éminences auxquelles on avait joint une dame proviseur de lycée (une "proviseure", aurait-on dit sous Jack Lang) et une jeune femme professeur (une "professeure"...) de philosophie (qui devait sans doute représenter l'assiette du pauvre : ses quelques brèves interventions, pourtant non dépourvues d'intérêt, n'ont recueilli que l'indifférence quasi-générale). On ne déplore que l'absence (au demeurant fort curieuse en pareilles circonstances) d'un "parendélève" (et celle aussi d'un raton-laveur...). Malgré cette pépinière de notabilités (ou peut-être faudrait-il dire, "à cause de"...), nous aurons eu droit à tous les poncifs du genre, colorés selon la personnalité de chacun ; entre autres choses :

i. La formidable mutation qui affecte notre société, à la fois (et paradoxalement) comparée à la Renaissance (pas moins!) et à la chute de l'empire romain (ce qui ne laissera pas d'inquiéter ceux qui en savent les conséquences...).

ii. Les nouveaux publics amenés par la massification de l'enseignement (je n'ai pas entendu prononcer le mot "démocratisation" à ce propos; mais j'aurai été distrait...) et leurs nouvelles attentes.

iii. Les nouvelles nécessités qui s'imposent de ce fait à l'École (ses nouveaux "défis", en termes *chébran*) qui ne peut plus se contenter de la (vraiment bien banale) transmission du Savoir...

iv. La nécessaire (et difficultueuse) adaptation du monde enseignant (trop enclin à la crispation) à ce nouveau contexte.

Au total, le bilan est décevant (mais fallait-il s'attendre à autre chose ?). Tous ces personnages pérorent, mais que proposent-ils ? Rien. On entendra à plusieurs reprises : "Il faut *dire*..." ; jamais : "Il faut *faire*..." (sauf en une occasion sur laquelle je vais revenir). Font-ils seulement une analyse correcte de la situation ? A peine. Sans doute nous en présentent-ils un constat, dans l'ensemble assez exact ; mais en dehors du fait que tout un chacun peut aisément faire le même, constat ne vaut pas analyse, et sur ce dernier chapitre, les tentatives restent bien timides. C'est que si l'accord peut *grosso modo* intervenir sur le constat, l'analyse des causes (et plus encore les propositions d'action) vont révéler les divergences... et les intentions, ce qui ne sied pas à une conversation mondaine (car nous sommes entre gens du monde) et risquerait par surcroît d'être politiquement malhabile sur certains sujets. On nous livre donc un consensus molasson (et un tantinet pleurnichard) qui tient bien moins du débat que de la discussion de salle de café (non le Café du Commerce que notre aréopage ne fréquente guère, mais le Café de la Paix, ce qui ne relève pas beaucoup le niveau de la discussion, quoiqu'on en pense). Et de ce dernier point du vue, les poncifs ne peuvent pas faire de mal, même s'ils ne font pas de bien.

Il faut cependant rendre cette justice à Monsieur le ministre de s'être, de tous, montré le plus hardi. Non seulement le tableau qu'il brosse de la situation est, sur bien des points, sans complaisance particulière (à la différence assez notable de Monsieur le co-secrétaire général, en plusieurs rencontres), mais encore aborde-t-il (quoique fort prudemment, comme il en est coutumier) des questions que ses interlocuteurs jugent sans doute civil d'écarter (y compris Monsieur le co-secrétaire général, ce qui est pour le moins surprenant de la part d'un syndicaliste pourtant très officiellement critique dans une émission qui se veut tout de même quelque peu polémique...). Ainsi, c'est lui affirme la nécessité d'une revalorisation (financière) de la profession dans le second degré (Monsieur le journaliste-écrivain avait simplement évoqué la question du montant des rémunérations; et l'on verra plus bas quelle fut l'attitude de Monsieur le co-secrétaire général sur ce point). C'est encore lui qui, à propos des "moyens" (thème si cher à Monsieur le co-secrétaire général, comme l'on sait) et de leur rapport avec les résultats obtenus (rapport qui place la France en assez mauvaise position en Europe, paraît-il), n'hésite pas à déclarer qu'il faudra bien finir par examiner sérieusement pour quelles raisons un système aussi généreusement doté peut conduire à des résultats si décevants (félicitons, pour l'impartialité du commentaire, Monsieur le journaliste-écrivain d'avoir souligné en cette occasion que la notion économique de "rentabilité" était passablement incongrue en matière d'enseignement). C'est enfin lui qui prône la résistance de l'École aux irruptions de la société civile quand ses interlocuteurs se bornent à les constater, non sans quelque résignation un tantinet hypocrite. Voilà des propos engageants (selon certaine lecture tout au moins); mais ce ne sont cependant pas des *engagements* (pas même des *gages*...). Peut-être le contexte ne s'y prêtait-il pas;

il reste que sans indication de mesure *concrète*, cela ne dépasse pas le niveau du "dire" (et non des plus explicites), et en l'absence de tout véritable commentaire (et plus encore de *ripostes*) de la part de l'assistance, ne change pas grand-chose à l'atmosphère feutrée du "débat". Le déroulement de la discussion nous permettra toutefois d'apprendre (ou de voir confirmer) certaines choses "intéressantes".

Tout d'abord (et contrairement à l'optimisme affiché de Monsieur le co-secrétaire général sur la question...), Monsieur le ministre nous déclarera que l'insécurité scolaire, malgré des progrès récents en la matière, reste un phénomène bien réel. L'on ne sera guère disert sur les mesures à prendre (ni sur le sujet en général) : c'est que ledit sujet touche facilement à l'*autorité*, affaire ô combien délicate! d'autant que Monsieur le co-secrétaire général souligne fortement l'obsolescence définitive de l'autorité d'antan (absolument *sic* : pour Monsieur le co-secrétaire général donc, il est infiniment plus grave (et plus humiliant...) pour un élève (pardon! un *jeune*) d'être sévèrement puni en raison de son comportement que ne l'est pour une femme professeur de se voir insulter, ou même cracher à la figure...). Dans ces conditions, il est inopportun de s'interroger sur les raisons qui nous ont conduit là, sauf à procéder aux invocations rituelles sur la "démotivation" des élèves et les facteurs "sociaux", bien entendu.

Ensuite, *un élève sur cinq* éprouve de sérieuses difficultés de lecture à l'entrée au collège (Monsieur le ministre *dixit*) ; autant dire que le cinquième des élèves du collège est quasi-condamné en poussant simplement la porte de la classe de sixième. Mais cette information (connue depuis beau temps, du reste) ne suscite aucun commentaire, encore moins un débat. D'autant que de l'avis général de notre aréopage (ce qui ne manque pas de sel en l'occurrence), c'est le seul enseignement *du second degré* qui pose question (massification oblige, n'est-ce pas ?). Il ne viendra donc à l'idée de personne de faire observer que c'est pourtant bien à l'école élémentaire (où tout va censément pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles) que les enfants apprennent à lire, que le public de ladite école n'a subi les effets d'aucune massification, étant *invariablement identique depuis plus de cinquante ans* [1] ; qu'au surplus, la généralisation de la scolarisation précoce à l'école maternelle depuis près de trente ans devrait encore mieux préparer ce *même* public à recevoir l'enseignement élémentaire qui suit ; et que nonobstant quoi, le cinquième des élèves sortant de cinq années d'école élémentaire actuelle éprouve des difficultés que moins d'un vingtième d'entre eux éprouvait encore après deux années de scolarité seulement (trois au grand maximum), il y a quarante ans. Pareille observation eût été remettre en cause le Primaire qui le mérite (officiellement) d'autant moins que ses maîtres ont vu successivement, depuis trente-cinq ans, notablement diminuer leurs obligations de service et substantiellement revaloriser leur traitement (les professeurs, quant à eux, aux mérites manifestement moindres, étant priés de bien vouloir attendre...). Le silence de Monsieur le co-secrétaire général (d'un syndicat de *professeurs du second degré*...) sur cette délicate dernière question sera assourdissant, malgré les propos pourtant encourageants (rapportés plus haut) de Monsieur le ministre en la matière : Monsieur le co-secrétaire général ne pouvait assurément se résoudre à publiquement piétiner les plates-bandes d'un syndicat "frère" (et tout-à-fait en passant, notablement majoritaire dans la fédération *unitaire* qui les lie...).

---

[1] Quelque temps après l'émission ici rapportée, l'inimitable C. Allègre a récusé implicitement ce dernier argument, sur le petit écran, en attribuant principalement à l'immigration l'origine des difficultés de lecture des élèves de sixième. Selon Monsieur l'ex-ministre en effet, quatre-vingts pour cent de ces élèves en difficulté sont des enfants d'immigrés de la première génération qui n'entendent pas parler français chez eux (ce qui ôte pour lui toute signification à la chose, et accessoirement, dédouane l'enseignement primaire). A regarder les chiffres d'un peu près, l'on constate tout d'abord que cela ferait beaucoup d'immigrés de la première génération en France (plus de *dix millions*, ce qui dépasse notablement les données statistiques officielles en l'espèce). Mais le véritable problème est ailleurs. Monsieur l'ex-ministre, à l'instar de nombre de ses confrères en politique (ou ailleurs), n'a sans doute fréquenté l'enseignement *public* que sur le tard (et en des endroits "choisis"...); faute d'expérience personnelle, comme apparemment d'information suffisante en la matière, il imagine un peu vite que la question des enfants qui n'entendent pas parler français chez eux est toute récente. Rien n'est pourtant plus inexact. Sans même vouloir remonter aux temps héroïques de l'enseignement républicain où les parents des élèves étaient majoritairement illettrés et parlaient chez et entre eux le patois du cru (sensiblement différent de la langue dispensée à leurs enfants à l'école), il s'est trouvé en France, à date assez ancienne, nombre de régions à forte immigration (notamment polonaise et italienne) où le même problème s'est posé : l'auteur de ces lignes peut témoigner avoir *personnellement vécu*, dans son jeune âge, pareille situation où les parents étaient juste capables de jargonner un français très rudimentaire, ce qui n'empêchait nullement l'écrasante majorité de leurs rejetons de lire tout-à-fait couramment dès la fin du cours élémentaire.

Au reste, c'eût été surtout remettre en cause la vision de l'enseignement que l'on veut imposer aujourd'hui (et qui est particulièrement prégnante dans le Primaire, justement). Car la massification a bon dos. On entendra à cet égard Madame la rédactrice en chef nous expliquer que les difficultés du Secondaire actuel tiennent en grande part à l'inadéquation entre l'enseignement qu'il délivre et les attentes de son nouveau public (air connu : massification, incapacité des professeurs à s'adapter...), contrairement au Secondaire d'antan où élèves (socialement triés) et professeurs étaient en phase de ce point de vue. Disons le mot : le Secondaire d'antan était un enseignement de "bourgeois", ce que le Secondaire actuel n'est plus, et c'est tant mieux... C'est une très jolie thèse (quoique fort peu originale), et bien digne de la rédactrice en chef d'un "bon journal" ; mais elle présente plus d'un hic. En premier lieu, les "bourgeois" d'antan qui seuls fréquentaient le Secondaire ne semblent pas tous avoir été en phase avec les impératifs culturels de leurs professeurs, loin de là : non seulement les témoignages contraires abondent (dans la littérature ou ailleurs), mais encore les taux de réussite aux divers examens de tous ces candidats "bourgeois" étaient-ils fort inférieurs à nos taux actuels (au baccalauréat du début des années soixante, à peu près cinquante pour cent pour la série "mathématiques", un peu plus pour les autres ; et cela, malgré une première partie déjà *sélective* en classe de première et avec des effectifs pourtant bien moindres). Pour "bourgeois" qu'ils fussent, nos lycéens d'antan n'avaient donc pas l'obtention du diplôme facile. En second lieu, l'inadéquation entre les attentes du public et l'enseignement délivré (qui se présentait déjà bel et bien, comme il vient d'être souligné) conduisait, il y a quarante ou cinquante ans, à considérer que l'inadaptation était le fait des *élèves*, et *non pas* celui des professeurs : en d'autres termes, l'on estimait qu'il ne revenait pas aux élèves (non plus qu'à leurs parents), tout "bourgeois" qu'ils pussent être dans leur infinie majorité, de fixer les attentes!!! Aujourd'hui donc, bien plus que l'émergence de nouveaux publics (qui ne touche d'ailleurs pas l'école élémentaire, comme souligné plus haut), ce qui marque l'enseignement (notamment secondaire), c'est un total *changement de paradigme* dont la conséquence la plus marquante est que la quasi-totalité des élèves "bourgeois" obtiennent leurs diplômes (avant d'aller peupler les Grandes écoles où leur proportion n'a jamais été aussi importante, comme nous le confirmera par ailleurs Monsieur le ministre). Mais c'est peut-être ainsi que Madame la (très bourgeoise) rédactrice en chef voit la *démocratisation* de l'enseignement secondaire...

Enfin, l'on nous signale la désaffection préoccupante pour la profession d'enseignant qui touche de plein fouet certaines disciplines (lettres, langues, histoire, disciplines technologiques seront citées), au point que de l'aveu même de Monsieur le ministre, certains concours offrent actuellement plus de places qu'il n'y a de candidats et que pour compenser les quarante pour cent de personnels qui vont prochainement prendre leur retraite, il faudrait qu'*un licencié sur trois* se destine à l'enseignement. L'étude n'intéressait déjà plus les élèves, comme il est bien connu ; voilà que l'École n'attire plus les professeurs. Naturellement, il faut se garder de prendre les inquiétudes affichées de Monsieur le ministre au pied de la lettre : l'on sait d'ores et déjà qu'une notable proportion des départs en retraite ne sera pas compensée ; mais même à diviser les besoins en recrutement par deux, il faudra un licencié sur six pour les satisfaire (si tant est, toutefois, que Monsieur le ministre n'ait pas déjà tenu compte du non-renouvellement des postes dans sa déclaration sus-rapportée). Notre aréopage ne peut évidemment que s'interroger sur les causes de cette ennuyeuse désaffection. Monsieur le journaliste-écrivain, non sans raisons, invoque à cet égard la mauvaise image sociale du professeur (objet de tous les reproches) que renvoient notamment les *media* et hasarde même, en passant, une explication financière (à cette occasion, Monsieur le co-secrétaire général se croit obligé de lancer : "*Il n'y a pas que ça*"!!! Pensez-donc : *seize* malheureux pour cent de perte de pouvoir d'achat en vingt ans (soit *deux mille* francs sur un traitement mensuel de douze mille...), chiffres officiels de l'INSEE à l'appui (qu'on peut difficilement suspecter d'exagérer l'inflation) ; mais comme disait Topaze, ces questions d'argent sont un peu vulgaires, et Monsieur le co-secrétaire général s'en voudrait sans doute de verser (même un peu) dans la vulgarité... Et il faudra que ce soit Monsieur le ministre lui-même qui convienne d'une nécessaire revalorisation de la profession!!!). Mais le débat sur ce thème ne va pas plus loin. Personne ne pose sérieusement la question de savoir s'il est raisonnable de s'attendre à voir une foule de jeunes gens se presser pour embrasser une profession mal payée (et de plus en plus), éprouvante (et de plus en plus) quand elle n'est pas simplement dangereuse, devenant même impossible à exercer véritablement (et de plus en plus), et par surcroît vilipendée et méprisée jusque par son administration même. Oublierait-on que les jeunes gens, s'ils ne peuvent évidemment déjà connaître des inconvénients sérieux qu'ils ne découvriront qu'en entrant dans la "carrière", ont cependant eux-mêmes été élèves très récemment et que l'image qu'ils se sont forgée "du" professeur repose pour l'essentiel sur ce qu'ils ont vu de leurs professeurs propres ? Et croit-on vraiment que la

situation qu'ils ont vu faite à ces derniers les rendent enclins à suivre leur chemin ?

Mais le mot de la fin devait être réservé à Madame le proviseur que nous n'avons guère citée jusqu'ici. Cette "femme de terrain" se devait naturellement d'intervenir sur le "quotidien de l'apprendre", et en présence de Monsieur le ministre en personne, ses interventions ne pouvaient qu'être "académiques" (il faut cependant se demander si elle avait correctement apprécié la situation : Monsieur le ministre étant le sphinx que l'on sait, il est permis de s'interroger sur son goût pour cet "académisme" actuel ; gageons cependant qu'il n'en aura pas tenu rigueur à Madame le proviseur). C'est ainsi qu'à propos de l'inévitable poncif de l'évolution nécessaire de l'École devant l'incontournable mutation de la société, Madame le proviseur tient à défendre les professeurs (et tout spécialement ceux de *son* établissement...) dont beaucoup (et *heureusement*, dira-t-elle) sont bien moins frileux qu'on ne le dit à s'adapter à cette "nouvelle École" qui ne peut plus se contenter de la traditionnelle transmission du savoir et doit donc *s'ouvrir.* Voilà donc ce qu'il faut encourager, voilà donc par quoi passe la solution aux difficultés actuelles de l'enseignement secondaire : *il faut* (et ce sera le mot de la fin de l'émission) *faire sortir les professeurs de leurs classes!!!* Eh oui! l'enseignement est une profession décidément bien particulière. Déjà, à propos de je ne sais plus quel article de journal dont il ressortait que les enseignants choisissaient ce métier en raison des longues vacances qu'il octroie, un commentateur (dont j'ai oublié le nom) relevait, non sans pertinence, que c'était une bien curieuse profession que celle que l'on embrassait en raison des occasions qu'elle offrait de ne pas l'exercer. A cette curiosité (imputable aux personnels), il faut donc en ajouter une autre (imputable à l'*employeur*, celle-là) qui réside dans ce que l'on y recrute des professionnels pour faire tout autre chose qu'exercer leur profession!!! On demande à un plombier de la plomberie, à un médecin de la médecine, à un commerçant du commerce ; mais on réclame d'un enseignant autre chose que de l'enseignement, même quand il n'est pas en vacances...

Mais j'entends! Ma définition de l'enseignement n'est pas la bonne, circonscrite qu'elle est à la transmission d'un savoir. Il est impératif de voir "plus large", en un mot : d'enseigner *autrement*. Et tout bien pesé, dans cet "enseigner autrement", il n'est pas douteux que "autrement" ne soit plus important que "enseigner" (*autrement* plus important...). Épargnons-nous la peine de relever que cet impératif catégorique est fort ancien (je l'entends personnellement depuis mon entrée dans la profession, et cela ne date pas d'hier), qu'il a servi de maître-mot à l'*aggiornamento* de l'École, poursuivi obstinément depuis plus de trente ans, et qu'il n'est donc pas pour rien dans la situation que nous connaissons et qui a fait l'objet du débat de notre aréopage. Comme dans tous les nouveaux régimes qui se jugent (fatalement) irréversibles autant qu'indispensables, les difficultés (sinon les catastrophes) ne sauraient être imputées à l'application des principes (indiscutables) sur quoi ils se fondent ; c'est tout au contraire la persistance dans cette application (encore trop timide jusque-là) qui résoudra lesdites difficultés (conséquence évidente de la timidité à l'instant évoquée). Et si, comme dans "*Le médecin malgré lui*", le malade (qui n'en était d'ailleurs pas un) va plus mal depuis qu'il prend le remède, c'est le (bon) signe que le remède opère... Inclinons-nous donc devant les impératifs de la "modernité". Et lorsque l'on nous questionnera sur notre profession, ne répondons surtout pas "j'enseigne", mais "*j'autremente*" : c'est alors que nous recevrons de nos interlocuteurs toutes les marques désirables du respect que nous avons bêtement perdu en nous obstinant à enseigner.

Ce sera *mon* mot de la fin.

Débat sur l'avenir de l'école

par Virginie Hermant.

Calme plat, après les réunions organisées dans les lycées, les divers débats publics, l'ouverture, jusqu'au 17 janvier dernier, d'un forum de discussions sur le site internet du ministère de l'éducation, et les manifestations médiatiques parfois tapageuses de la consultation.

Le débat se poursuit toutefois, mais les échanges se déroulent désormais plus discrètement, entre organisations et personnalités "triées sur le volet".

La Commission Thélot aura ainsi auditionné, en réunions plénières, la Cour des comptes, l'OCDE, la DEP (direction de l'évaluation et de la prospective du ministère), l'UNSA (Union nationale des syndicats autonomes), la

FSU (Fédération syndicale unitaire), la CSEN (Confédération syndicale de l'Education nationale); et MM. Marcel Gauchet, Philippe Meirieu, Jean-Pierre Chevènement, Jean-Marie Petitclerc ... ont déjà été entendus.

Les dernières auditions sont prévues pour les 5 et 17 mars. Le 5 mars sera consacré aux associations de parents d'élèves FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves), PEEP (Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public) et UNAPEL (Union Nationale des Associations de Parents d'Élèves de l'Enseignement Libre). Le 17 mars permettra à la Commission d'auditionner M. David Coyne, Directeur de l'Éducation et de la Culture à la Commission de Bruxelles et Mme Catherine Barbaroux, Déléguée générale à l'emploi et à la formation tout au long de la vie.

Quant au "miroir (magique ?) du débat" élaboré par la Commission Thélot, dont la source principale est constituée par les 15 000 synthèses provenant des réunions publiques, il sera remis aux ministres, publié et rendu public sur le site du ministère à la fin du mois de mars.

Nous y sommes bientôt ...

Excédentaires excédés

par Virginie Hermant.

Des lettres de la teneur de celle dont nous reproduisons ici le contenu sont adressées, en nombre croissant, par les rectorats à l'ensemble de collègues de disciplines dites "excédentaires" dans leur académie.

- **La lettre :**

Toulouse, le 23 Janvier 2004
La Rectrice de l'académie de Toulouse à Mesdames et Messieurs les Enseignants d'espagnol,
s/c du Chef d'établissement,

Objet : Dispositif de mobilité professionnelle des personnels enseignants.

Dans un souci d'une meilleure adéquation entre les besoins de l'académie et le profil disciplinaire des personnels enseignants qui y sont affectés, un dispositif d'aide à la mobilité professionnelle est proposé prioritairement en direction des enseignants qui exercent dans des disciplines excédentaires pour l'académie de Toulouse (R 2004).

En tant qu'enseignant d'espagnol, vous pouvez à ce titre bénéficier de ce dispositif spécifique. Sans que ceci ne constitue un engagement de votre part, mais afin que nous puissions connaître les attentes des enseignants concernés et les informer des opérations mises en place (réunions d'information, entretiens individuels selon la nature de projet), si vous êtes susceptible d'être intéressé(e) par une évolution professionnelle, je vous remercie de bien vouloir compléter le papillon joint et le retourner à la Direction des Ressources Humaines.

J'attire votre attention sur le fait qu'après analyse des coupons réponses, divers dispositifs collectifs (réunions d'information, formations, etc...) ou individuels (entretien avec un conseiller en orientation professionnelle, bilan de compétences, etc...) seront proposés.

Par ailleurs, l'académie dispose de moyens spécifiques qui pourront, le cas échéant, être mobilisés en vue d'accompagner les évolutions professionnelles conformes aux besoins de l'académie (congés de formation, allégement de service, etc...).

- **Réponse-type proposée par le SAGES aux excédentaires excédés :**

A Monsieur le Recteur de l'Académie de X
Objet : votre courrier du .. /.. /2004
s/c du Chef d'établissement,

Vous constatez qu'il y aurait aujourd'hui trop de professeurs de ma discipline dans mon académie, alors que non seulement le nombre de postes offerts aux concours, mais également les affectations sont à la discrétion des pouvoirs publics.

Vous reconnaissez donc que les pouvoirs publics en question n'ont pas agi selon les "*évolutions professionnelles conformes aux besoins*", ni au niveau national, ni au niveau académique.

En conséquence, fussé-je intéressé(e) par un changement de situation professionnelle, et qui plus est, dans l'Education nationale, les entretiens et bilans de compétence que vous proposez ne sauraient me convenir : je ne pense pas, en effet, que les connaissances et le savoir-faire qu'il me faudrait acquérir dans le cadre d'une nouvelle orientation puissent être appréhendés sérieusement par une administration dont l'incapacité fait précisément que je me trouve aujourd'hui "excédentaire".

Précarisation

par Virginie Hermant.

Sous le mot "précarisation" des professions d'enseignement, il faut entendre :

- que les professeurs en poste sont de plus en plus sommés de faire tout et n'importe quoi, sauf d'instruire dans leur discipline;
- qu'il est fait un appel croissant aux vacataires.

Ainsi, tel rectorat fait parvenir à l'ensemble des professeurs d'une discipline un courrier de la veine de celui que nous avons cité plus haut, ou mieux encore, un formulaire à remplir où ces professeurs doivent indiquer une ou plusieurs discipline(s) autre(s) que celle dans laquelle ils ont été formés et qu'ils accepteraient d'enseigner : ainsi envisage-t-on sérieusement qu'un philosophe puisse œuvrer en lettres ou en musicologie, ou qu'un physicien puisse sans difficultés enseigner la biologie.
[Au même moment, certains inspecteurs en cheville avec les IUFM refusent, comme l'on sait, la titularisation à des agrégés ou à des certifiés sous des prétextes fallacieux….].

Illogisme, dû à une gestion calamiteuse des besoins par les pouvoirs publics à l'échelon national, et ou trop grande latitude laissée aux rectorats par le ministère ? En tout cas, mépris de la qualité et des compétences disciplinaires, qui s'étale désormais au grand jour : n'avons-nous pas lu dernièrement, dans un jugement de Tribunal administratif sanctionnant l'administration pour actes de vexation et non protection par un recteur, que X avait "*été recruté en qualité de professeur chargé d'animation pédagogique et de coordination de la vie scolaire*" ?

Mais il est pire encore, et pour la gloire de la logique du marché appliquée à l'enseignement public… Nous songeons à l'appel croissant de vacataires extrêmement précaires et à peine qualifiés pour des remplacements dans des collèges ou des lycées [1], qui plus est en classes de spécialité (philosophie en terminale L, lettres en première…).

Vous ne rêvez pas, hélas ! Le ministère de l'éducation **nationale** en est désormais réduit à recruter par le biais de petites annonces ANPE, exactement comme les entreprises privées prestataires d'enseignement (comme Acadomia, par exemple, pour des services d'enseignement à domicile) ….

Voici, pour vous en convaincre, quelques unes de ces petites annonces, trouvées sur le site internet de l'ANPE. Tout commentaire supplémentaire serait inutile.

- Référence de l'offre 621126b (code métier rome 22121)
- Offre actualisée le 16/01/2004
- Intitulé de l'offre d'emploi : professeur de **philosophie** h/f
- Recherche pour un(e) contrat à durée déterminée de 1 mois
- Description du poste : enseigner **à des classes de terminale**. Remplacement congé maladie. Pourra se voir proposer par la suite d'autres remplacements.
- Expérience: **débutant accepté**
- Formation & connaissances : licence philosophie exigé(e) ou maîtrise philosophie souhaité(e) autres connaissances
- Nombre de postes : 1
- Secteur d'activité : enseignement secondaire.
- Lieu de travail : XX
- Nature de l'offre : contrat de travail
- Salaire indicatif : selon indice
- Horaires 15 H hebdo.

- Référence de l'offre 627048b (code métier rome : 22121)
- Offre actualisée le 25/02/2004
- Intitulé de l'offre d'emploi : professeur h/f
- Recherche pour un(e) contrat a durée déterminée de 45 jours
- Description du poste : pour enseigner la technologie. il est impératif d'avoir un diplôme bac + 2 **en rapport avec** cette matière
- Expérience : **débutant(e) accepté(e)**
- Formation & connaissances : **Bac+2 exigé**
- Nombre de postes : 1
- Secteur d'activité : enseignement secondaire.
- Lieu de travail : ZZ
- Nature de l'offre : contrat de travail
- Salaire indicatif : de 600 à 650 € (3935,74 à 4 263,72 FF)
- Horaires 13 H hebdo.

- Référence de l'offre 623262b (code métier rome: 22121)
- Offre actualisée le 20/02/2004
- Intitulé de l'offre d'emploi : professeur d'anglais h/f
- Recherche pour un(e) contrat à durée déterminée de 1 mois
- Description du poste : **très urgent**. Remplacement de congé maladie
- Expérience : **débutant accepté**
- Formation & connaissances : **licence** anglais exigé(e)
- Nombre de postes : 1
- Secteur d'activité : enseignement secondaire général
- Lieu de travail : YY
- nature de l'offre : contrat de travail
- salaire indicatif : **à convenir**
- Horaires : 18 H hebdo

[1] En principe, les remplacements devraient être effectués par des TZR (Titulaires Remplaçants), personnels qualifiés.

Diminution drastique du nombre de postes offerts aux concours pour l'année 2004

	Postes 2004	Evolution 2003-2004	Rappel 2003
1. Concours externes			
Agrégation	**1750**	-350	2100
Capes	**6640**	-2210	8850
Capeps	**780**	-550	1330
Capet	**640**	-385	1025
Caplp2	**1900**	-1205	3105
C.P.E.	**380**	-220	600
C.O.-Psy.	**110**	-80	190
Sous-total	**12200**	-5000	17200
Troisième concours	**300**	-500	800
Total concours externes	**12500**	-5500	18000
2. Concours internes			
Agrégation	**900**	0	900
Capes	**1030**	0	1030
Capeps	**120**	0	120
Capet	**85**	0	85
Caplp2	**250**	0	250
C.P.E.	**55**	0	55
C.O.-Psy.	**10**	0	10
Total concours internes	**2450**	0	2450
3. Concours réservés			
Enseignement général	**405**	-90	495
E.P.S.	**40**	-55	95
Enseignement technique	**85**	-115	200
Enseignement professionnel	**400**	-380	780
Education	**55**	-85	140
Orientation	**15**	-25	40
Total concours réservés	**1000**	-750	1750
4. Examens professionnels		-1023	1023
5. C.p. CAPLP2 externe	**50**	-50	100

Voir aussi en page 28 le nombre de places offertes aux concours externes et internes de l'agrégation pour l'année 2004, discipline par discipline, et au regard de l'année 2003.

Commentaire,

par Jean-René Aubry

Trois constatations s'imposent :

- (1) Les seuls concours à ne pas voir leur nombre de postes offerts diminuer sont les concours internes.
- (2) Le nombre de places à l'agrégation externe diminue de ***seize*** pour cent, mais qu'en comparaison, la diminution (pour les concours externes) est de ***vingt-cinq*** pour cent au CAPES, ***trente-neuf*** pour cent pour le CAPLP2 et (le "pompon", partagé avec les CO-Psy) ***quarante-deux*** pour cent au CAPEPS.
- (3) La part d'internes à l'agrégation est de *un pour trois*, alors qu'elle n'est que de ***moins d'un pour sept*** au CAPES et d'***un peu plus d'un pour dix*** au CAPLP2 et au CAPEPS.

(2) s'inscrit manifestement dans une logique de diminution des effectifs (les concours internes ne créent pas de nouveaux postes, globalement tout au moins) et (2) montre que dans cette diminution, ce sont les agrégés qui sont le moins touchés, d'autant que le corps n'a pas à "souffrir" d'une ponction causée par un concours interne au niveau supérieur.

Les certifiés, en revanche, ont du souci à se faire : **deux mille deux cent postes en moins à l'externe, auxquels se rajoutent les mille postes que leur prendra l'agrégation interne**, cela fait (sans compensation venant du concours interne, qui reste stable) **plus de trois mille certifiés évanouis entre 2003 et 2004, *sans compter les départs en retraite.***

La situation n'est pas sans inconvénients pour les agrégés qui verront recruter un interne pour deux externes (au détriment du rajeunissement du corps, notamment), ce qui fait beaucoup.

Mais si les différences de proportion du (3) peuvent "s'expliquer" en imaginant *qui* peut se présenter aux concours internes du CAPES, du CAPLP2 ou du CAPEPS, elles marquent aussi une nette tendance à l'ouverture du corps des agrégés aux "meilleurs certifiés" dont une grande partie enseigne... en lycée, tout comme *une grande partie des partants à la retraite* ; de sorte que si l'évolution dessinée cette année est poursuivie assez longtemps, c'est à un recentrage des certifiés sur le collège que l'on aboutira…

Concertation sur l'avenir de la recherche

Les grands débats sont décidément fort à l'honneur.

Dans un communiqué de presse du 10 février dernier, Claudie Haigneré, ministre déléguée à la Recherche et aux Nouvelles Technologies, a lancé la concertation sur l'avenir de la recherche. Des "*Assises nationales*" devraient en réaliser la synthèse à la fin du mois de juin.

L'objectif est de soumettre, en septembre 2004, un projet de loi à la discussion.

C'est un comité d'experts qui supervisera et coordonnera la concertation, qui doit se dérouler en trois phases :

- Phase 1 : la préparation et l'organisation du débat

"Cette phase consiste à rassembler et exploiter toutes les données et les contributions existantes ou en cours, susceptibles de nourrir le débat et d'alimenter la réflexion".

En décembre 2003, Madame le Ministre de la recherche avait rendu public un *Document introductif* au débat sur l'avenir de la recherche [2] ; c'est sur cette base que :

- "les Présidents et Directeurs des organismes de recherche organiseront des réflexions associant leur personnel, leurs directeurs de laboratoire, les représentants des organisations syndicales et les instances consultatives;
- les Directions régionales de la recherche et de la technologie réuniront les acteurs et partenaires de la recherche en Région au sein des conférences régionales de la recherche et de la technologie" ;
- le public est également invité à participer. D'ores et déjà, une concertation en ligne est ouverte sur le site internet du ministère de la Recherche [3].

"Le recueil des observations et propositions de la communauté scientifique et du public s'effectuera par une consultation en ligne sur le site du ministère à partir du vendredi 23 janvier, jusqu'au 31 mars 2004.

Jusqu'à la fin du mois d'Avril, les membres du Comité d'experts :

- procéderont à des auditions, notamment des organisations syndicales, des représentants des chercheurs et personnels de la recherche ; de responsables scientifiques, universitaires, économiques et sociaux, de représentants de la société civile, ainsi que de toute personne qu'ils jugeront utile.
- analyseront les différentes contributions provenant en particulier des Académies, des organismes, des universités, de l'Association Nationale de la Recherche Technique (ANRT), du Parlement, du Conseil Economique et Social, du Conseil d'Analyse Economique et du Commissariat au Plan."

- Phase 2 : la concertation élargie

"Dès le mois d'avril, après un point d'étape avec le Comité d'experts, la concertation sera élargie par l'organisation de colloques thématiques en région et de débats au sein du Conseil Supérieur de la recherche et de la technologie (CSRT).

Des Assises nationales seront organisées, avant la fin du mois de juin 2004, pour procéder à la synthèse des réflexions issues de la concertation."

- Phase 3 : la préparation du projet de loi d'orientation

"A l'issue de cette concertation et de ces Assises, le Comité d'experts remettra à la Ministre déléguée à la Recherche et aux Nouvelles Technologies un rapport de synthèse sur la base duquel sera préparée par le ministère, la loi d'orientation.

Ce projet de loi sera soumis à discussion en septembre auprès des instances consultatives, en vue de son inscription à l'ordre du jour d'un conseil des ministres et de son dépôt au Parlement."

Informations collectées par Virginie Hermant.

[2] *Le Document introductif* , qu'on peut télécharger à partir de l'adresse internet donnée ci-dessous, est présenté en huit chapitres permettant d'organiser le recueil des contributions :
- Eléments de diagnostic sur la situation actuelle de la recherche française et ses évolutions tendancielles
-Nos convictions pour la recherche : les attentes de la société et l'évolution de ses missions
-Quels sont les grands enjeux scientifiques et technologiques de l'avenir ?
-Quelle évolution des métiers de la recherche et des carrières des chercheurs ?
-Quelle organisation pour la recherche du XXIème siècle ?
-Les entreprises et la recherche - le partenariat public privé
-L'évaluation telle qu'elle est menée dans notre pays est-elle adaptée à nos objectifs ?
-La stratégie internationale et la construction de l'Europe.

[3] www.recherche.gouv.fr/concertation

Hum$^{e}/_{o}$ur

"*Etre moderne, c'est bricoler dans l'incurable* " (Cioran)

❈ Les chiens aboient,

et la "**caravane de l'engagement**" sillonnera les grandes capitales européennes partenaires du concours "Envie d'agir" en Europe (Communiqué de presse du ministère du 26 février).

❈ BIP ……

Il faut croire que je retarde, un professeur de lettres m'a fait observer que je n'étais pas à jour, qu'elles avaient été "inventées" il y a presque quatre ans… Bref, j'ai découvert tout récemment les "**brigades d'intervention poétique**" [1]

Une BIP … est composée de deux comédiens. "Sa mission est de donner à entendre un poème par jour dans les classes des écoles maternelles et primaires intéressées. […] Il est essentiel que les élèves *ne soient pas prévenus* de la visite des comédiens, ni de leur identité ou fonction, ceci *afin de préserver la magie du moment*. L'échange avec les élèves doit se limiter, pendant ce temps d'intervention, à la lecture et à l'écoute du poème. *Aucune explication n'est donnée*. Le dernier jour, il est enfin possible de dévoiler une part du mystère. Les comédiens se prêteront alors volontiers à une discussion *informelle* avec les enfants" […]

Hélas, rien n'est gratuit, pas même la poésie : "*pour financer les BIP, il peut être fait appel au DAAC* [2] *et les DRAC* [3] *peuvent être contactées…*" (*resic* !)

Bien sûr, c'est au ministre Lang à qui revient l'honneur d'avoir mis les BIP en place, au printemps de l'année 2000, pour l'enseignement maternel et primaire, mais ses amis ont repris le flambeau. M. Boissinot, par exemple, nommé recteur de l'académie de Bordeaux, par Jack Lang justement, durant son ministère, est aujourd'hui chef de Cabinet du ministre Ferry et rédige aujourd'hui des textes officiels tout aussi argumentés et fleuris que ses textes théoriques sur l'enseignement des Lettres en général et celui de la littérature en particulier (*cf.* le B.O. du 1er janvier 2004 qui traite de la 9ème semaine de la langue française et de la francophonie : détruire impunément l'enseignement des lettres est possible, pourvu que l'on se camouffle sous les paillettes médiatiques…

Quoi qu'il en soit, la poésie suscite l'enthousiasme : depuis l'année 2000, au printemps, certains de nos collègues enseignant en collèges voient, je cite, "débarquer dans leurs classes, à l'improviste, des élèves, ou pire, le proviseur ou ses adjoints, qui viennent déclamer "Demain dès l'aube", ou "Dame souris trotte".

❈ Dites-le avec des fleurs…

- Un récent BO annonçait le "concours des "écoles fleuries" (année 2003-2004). "Ce concours est ouvert aux écoles et aux établissements publics : écoles préélémentaires, élémentaires, aux établissements d'éducation spécialisés, classes de SEGPA et aux collèges."

Ce n'est pas l'initiative (que je considère comme tout à fait digne d'intérêt) qui m'a fait sourire, mais le texte explicatif : "Le fleurissement de l'école et le jardinage *doivent être compris* comme *une activité à caractère interdisciplinaire*, *à la fois esthétique, scientifique, civique et sociale* qui peut *être intégrée dans un projet d'école et d'établissement*. Cette activité contribue à *l'ouverture de l'école* sur *le quartier*, le village, *la cité* et à *une meilleure intégration* de celle-ci dans son *environnement*."

"*J'admire en vérité ces gens qu'on appelle sophistes*" aurait dit Xénophon…

Virginie Hermant.

❈ Eh, p'tit prof !

Message de PF, sur l'une des listes internet du SAGES :

<< Que viendrait faire ici la situation en Haïti ?

Lisez ce qui suit, paru dans les colonnes du Figaro du 24 février, [sous le titre "Jean-Bertrand Aristide, prophète de l'anarchie", l'article étant signé par François Hauter] et vous comprendrez :

"*Frêle silhouette, son corps malingre ressemble à une brindille flottant dans des costumes taillés trop large pour lui. Sa fine moustache, ses oreilles rondes de Mickey et ses grandes lunettes cerclées d'or complètent une allure ordinaire de* ***petit prof***."

Suit l'itinéraire de ce prêtre défroqué qui n'a jamais été enseignant.....

Après "*eh, bouffon*" (!), ... voici donc en primeur la toute nouvelle insulte à la mode: "*eh, p'tit prof*"! >>

[1] A quand les sections d'assaut citoyennes, les divisions blindées argumentatives, les commandos d'énonciation innovante, …?

[2] DAAC : Délégué Académique à l'Action Culturelle.

[3] DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles.

❈ Incroyable !

Incroyable ! L'athéisme devrait être étudié par les élèves à l'école dans le cadre de l'éducation religieuse, afin de tenir compte du fait que de nombreux britanniques ne pratiquent aucune religion. C'est en tout cas ce que souhaite l'autorité chargée d'établir les programmes scolaires en Angleterre.

A chaque peuple ses niaiseries selon ses affinités et ses traditions culturelles. Ce ne pouvaient être que les Anglais (dont Talleyrand disait qu'il avaient trois sauces et cent religions) qui prônassent l'étude de l'athéisme dans le cadre de celle des religions, rangeant du même coup le premier parmi les dernières. Comme ce ne pouvaient être que les Français qui tinssent à ériger la laïcité en norme contraignante, faisant ainsi du respect de toutes les croyances une croyance officielle impérative. L'Anglais est tellement imprégné de l'idée qu'il doit avoir "sa" religion (comme il doit avoir "son" club) parmi toutes celles qui s'offrent à son choix qu'il lui faut regarder l'absence de toute religion comme religion particulière (je ne serais pas autrement surpris d'apprendre qu'existe en Angleterre un club des "sans club"...). Le Français qui ne se privera pas de le brocarder sur ce point est quant à lui tellement dressé à la nécessité d'une idéologie officielle unique s'imposant à tous qu'il ne peut concevoir la liberté de croyance autrement que comme une telle idéologie officielle (fût-ce au prix d'une privation de liberté pour les "ennemis de la liberté", comme le préconisait Saint-Just).

Jean-René Aubry.

INQUIETUDE, relative au démantèlement des sections de langues anciennes

J'invite chacun à venir sur le site "*Sauver le latin et le grec*" (http://perso.wanadoo.fr/sauve-latin-grec/) Sur ce site figure un appel, entièrement rédigé en latin par Madame Catherine Darmstädter, agrégée de grammaire retraitée. Le site est mis à jour au fur et à mesure des remarques et suggestions. Il attend vos contributions et vos signatures. L'initiative est indépendante de toute association ou syndicat.

Chacun d'entre vous peut également soutenir toute action en faveur du maintien des sections de langues anciennes : si nous laissons faire, il ne sera bientôt plus possible pour un élève d'étudier le latin ou le grec en dehors de quelques rares établissements d'enseignement publics favorisés, de collèges et lycée privés, ou par le biais de cours particuliers.

Virginie Hermant.

La pédagogie contre l'enseignement [1]

par René Pommier

Tout le monde s'accorde pour dire que l'enseignement est malade et même que, dans certaines disciplines et d'abord les lettres, il est carrément moribond. Or, pour lutter contre cette

[1] On a beaucoup écrit beaucoup de livres sur la crise de l'enseignement et les méfaits de l'idéologie pédagogique. Je ne les ai pas tous lus, mais ceux que j'ai lus m'ont paru excellents, à savoir ceux d'Adrien Barrot, *L'Enseignement mis à mort*, Librio, 2000; de Xavier Darcos, *L'Art d'apprendre à ignorer*, Plon. 2000; d'Agnès Joste, *Contre-expertise d'une trahison. La réforme du français au lycée*, Mille et une nuits, 2002; de Denis Kambouchner, *Une Ecole contre l'autre*, PUF, 2000 ; de Claire Laux et d'Isabel Weiss, *Ignare Academy. Les naufrages de l'enseignement*, Nil éditions, 2002; de Guy Morel et de Daniel Tual-Loizeau, *L'Horreur pédagogique*, paroles de profs et vérités de copies, Ramsay, 1999; de Jean-Claude Milner, *De l'Ecole*, Le Seuil, 1984. Je citerai encore le remarquable article de Michel Leroux, « De l'élève à "l'apprenant". Sur l'enseignement du français au lycée », dans la revue *Commentaire*, n° 87, automne 1999, ainsi que le débat, en instance de publication, qui a opposé, le 22 juin 2002 sur France-Culture, Mireille Grange, professeur de Lettres en Zone d'Éducation Prioritaire, à M. Marc Baconnet, ancien doyen de l'Inspection Générale, dans l'émission *Répliques* d'Alain Finkielkraut, dont les interventions, dans le sens des propos de Mireille Grange, ont été particulièrement pertinentes. Les remarques qui vont suivre sont fondées sur mon expérience personnelle de l'enseignement, Car, si j'ai fait la plus grande partie de ma carrière à l'université, j'ai commencé par enseigner pendant treize ans au lycée, et j'ai eu aussi une petite expérience de l'enseignement primaire, puisque, ayant fait mon service militaire pendant la guerre d'Algérie, j'ai été chargé d'ouvrir une école dans un village saharien pour des enfants qui parlaient un peu le français, mais ne savaient ni le lire ni l'écrire. J'ai pu ainsi me convaincre que la méthode syllabique était la seule qui permettait d'apprendre rapidement à lire aux enfants. Ces rapides remarques n'ajouteront pas grand-chose à tout ce qu'ont très bien dit les auteurs que je viens de citer (M. Baconnet n'est évidemment pas inclus dans cet éloge). Elles veulent surtout témoigner de ma volonté de m'associer modestement à leur lutte contre une idéologie foncièrement obscurantiste et infiniment néfaste .

maladie, beaucoup, notamment au ministère de l'Education nationale, n'ont vu longtemps qu'un seul remède : la pédagogie. Si l'enseignement va mal, c'est, disaient-il, parce que les futurs enseignants n'ont pas reçu une formation pédagogique suffisante. Pour eux, la solution était donc d'abord de développer toujours davantage la pédagogie, de lui faire une place toujours plus grande dans la formation des enseignants.

Il y a pourtant de bonnes raisons de douter que ce soit bien là la solution. En effet, il y a pas mal d'années déjà que l'on fait une part toujours plus grande à la pédagogie dans la formation des enseignants. Or, loin de s'améliorer, la situation n'a cessé d'empirer. Bien loin que le remède parvienne à guérir le mal, bien loin qu'il parvienne du moins à le faire régresser, bien loin qu'il parvienne seulement à le stabiliser, il ne peut l'empêcher de progresser et de progresser à un rythme qui semble toujours s'accélérer. Plus les enseignants sont censés apprendre à enseigner et moins ils y parviennent. [...]
On peut donc, me semble-t-il, légitimement se demander si la pédagogie dans laquelle beaucoup veulent voir le seul remède possible à tous les maux dont souffre l'enseignement, n'est pas, au contraire, la maladie qui le mine depuis longtemps et qui est en passe de le tuer [2].

Il y a un demi siècle, les futurs professeurs de lycée ne recevaient pratiquement aucune formation pédagogique. Les agrégés de ma génération devaient seulement, l'année précédant l'agrégation, suivre un stage pédagogique qui consistait à aller dans un lycée, pendant un mois, dans la classe d'un professeur de leur discipline pour assister aux cours, avant de faire eux-mêmes deux ou trois cours et de corriger quelques copies.[...]. Or, cette quasi- absence de formation pédagogique des professeurs ne les empêchait aucunement de faire correctement leur métier, voire de le faire très bien. Certes il y avait, et il y en a toujours eu, des professeurs qui ne faisaient jamais cours parce qu'ils étaient régulièrement chahutés. Mais aucune formation pédagogique n'aurait pu les empêcher de l'être. Ils n'étaient évidemment pas faits pour un métier qui n'est pas facile et dans lequel il ne faut surtout pas s'engager, si l'on est trop timide et si l'on n'a pas une personnalité suffisamment affirmée. Aujourd'hui où ils reçoivent, comme tous les futurs professeurs, une formation pédagogique, ils sont toujours aussi incapables d'enseigner, mais, le plus souvent, cela ne se voit plus, puisque leurs collègues sont maintenant dans la même situation qu'eux. Ce sont sans doute les seuls enseignants dont la condition s'est améliorée !

Si le stage pédagogique auxquels les futurs agrégés étaient soumis ne servait pratiquement à rien, c'est tout simplement parce qu'il ne leur ne leur apprenait que ce qu'ils savaient déjà. Les agités de la pédagogie répètent à l'envi qu'on ne peut envoyer un enseignant débutant devant une classe, sans lui avoir auparavant fait découvrir ce qu'est "le monde de la classe", sans lui avoir montré dans la réalité ce qu'est "la vie de la classe". [...]. Mais [....] à l'inverse de ce qui se passe pour la plupart des autres professions, les futurs enseignants connaissent déjà fort bien le monde dans lequel ils vont exercer leur métier. [...].

Certes les futurs enseignants se souviennent généralement fort mal de leurs années d'école primaire et pas du tout de leurs années de maternelle. Il n'est donc évidemment pas inutile de donner aux futurs "professeurs des écoles" une formation appropriée et de les envoyer faire des stages dans des écoles avant de leur confier une classe. Mais les futurs enseignants se souviennent généralement assez bien de leurs années de collège et encore mieux de leurs années de lycée qui sont encore proches. Avant même de commencer les études qui les mèneront au professorat, et qui d'ailleurs leur permettront de retrouver encore le monde de la classe, même s'il n'est plus tout à fait le même, ils bénéficient déjà d'une formation professionnelle très longue, très riche et très complète. Ils ont connu des classes, des professeurs, des camarades très nombreux et très divers. Ils ont pu observer à loisir les qualités et les défauts des professeurs, leurs méthodes ou leur absence de méthode, noter leurs propres réactions et celles de leurs camarades. Ils ont vu ce qui marchait et ce qui ne marchait pas, ce qu'il fallait faire et surtout ce qu'il ne fallait jamais faire. Ils ont certainement plus appris de choses sur le métier d'enseignant qu'ils ne pourront en apprendre plus tard dans les IUFM ou en suivant des stages pédagogiques.
Ou, s'ils n'ont rien appris, il y a gros à parier qu'il ne sont pas faits pour ce métier...

De nos jours, il est vrai, les futurs enseignants peuvent de moins en moins tirer profit de leurs années de collège et de lycée pour acquérir une quelconque expérience pédagogique. Trop souvent, en effet, ils ne peuvent plus comparer les classes qui marchent et celles qui ne marchent pas, puisque plus aucune ne marche; ils ne peuvent plus comparer les professeurs qui savent enseigner et ceux qui ne le savent pas, puisque plus aucun d'eux n'est en situation de le faire, alors que tous maintenant, dans

[2] Mais, bien entendu, pas plus que Pangloss, les "pédagogistes" ne sont hommes à s'incliner devant les faits qui devraient les obliger à remettre en cause leurs théories. [...] ils ne peuvent concevoir que l'écroulement de l'école puisse être dû au traitement idéologique qu'ils lui infligent depuis trente ans.

les IUFM, sont saturés de cours de pédagogie donnés par des spécialistes des sciences de l'éducation.

Il est donc grand temps, me semble-t-il, non seulement de stopper net cette absurde fuite en avant dans une pédagogie galopante qui, depuis longtemps, tient lieu de politique au ministère de l'Education nationale, mais de faire carrément marche arrière, en remettant radicalement en cause les dogmes et les pratiques infantiles imposés par la secte pédagogique [...].

Pour ce faire, il faut oser rappeler des choses qui n'auraient jamais dû cesser d'être considérées comme des évidences, et que pourtant personne ne peut plus dire sans passer pour un affreux obscurantiste et un horrible réactionnaire. Et, en tout premier lieu, il faut oser dire bien haut que le rôle des professeurs est d'abord de faire cours, et celui des éleves de les écouter. Car un des articles essentiels, pour ne pas dire l'article essentiel du credo pédagogique est la condamnation du cours dit magistral et même du cours tout court. "Faire classe sans faire cours" [3], telle doit être, selon le grand chef de file des allumés de la pédagogie, M. Philippe Meirieu, la règle d'or de tous les enseignants. Au nom d'une idéologie spontanéiste et égalitariste, on enseigne maintenant aux futurs professeurs que leur rôle est d'abord, est essentiellement de donner la parole à leurs élèves. Selon MM. Viala et Schmidt, il faut tâcher le plus possible de déplacer "l'attention de l'élève de la parole unique du maître à la parole plurielle des camarades", en ayant recours notamment au travail en équipes [4]. "De transmetteur, le maître doit devenir entraîneur" [5] dit, quant à lui, M. Meirieu. Pour lui, le rôle du maître doit tendre de plus en plus à ressembler à celui des animateurs de débats télévisés qui essaient de faire en sorte que tous les intervenants aient à peu près le même temps de parole et qui ont souvent beaucoup de mal à empêcher que tout le monde ne parle en même temps. Mais le propos le plus effarant est sans doute celui d'un ministre de l'Education nationale, M. Claude Allègre, qui, dans un entretien accordé au *Monde*, a osé déclarer : "Il y a dans l'enseignement une tendance archaïque que l'on peut résumer ainsi : "Ils n'ont qu'à m'écouter, c'est moi qui sais". Sauf que c'est fini. Les jeunes (et même les très jeunes) n'en veulent plus. Ce qu'ils veulent c'est inter-réagir" [6]. Le plus extraordinaire est que cette déclaration inouïe dans laquelle le ministre chargé d'assurer la bonne marche de l'enseignement dans tout le pays condamnait sans appel l'idée même d'enseignement, est passée quasiment inaperçue. Que se passerait-il pourtant, si le ministre de l'agriculture déclarait un jour : "Il y a chez les agriculteurs une mentalité foncièrement archaïque qui, depuis des temps immémoriaux, les pousse sans cesse à ouvrir des sillons dans la terre pour y semer des graines et à y creuser des trous pour y planter des arbres. Cela n'a que trop duré : la nature en a assez, la nature ne le supporte plus" ? Cela ferait, bien sûr, la une de tous les journaux et le ministre en question se retrouverait bien vite dans un hôpital psychiatrique.

[...]

Mais, s'ils (les théoriciens des sciences de l'éducation) n'ont jamais enseigné, ils pourraient du moins, comme tout un chacun, faire appel à leur propre expérience d'élèves. Tout le monde sait bien, en effet, que les professeurs dont on se souvient, ceux qui laissent une empreinte, sont ceux qui faisaient de véritables cours et non ceux qui faisaient surtout parler les élèves. On se rappelle ce que disaient les professeurs, du moins pour les meilleurs, on ne se rappelle jamais ce que disaient les élèves, sauf très occasionnellement quand l'un d'entre eux sortait une ânerie particulièrement mémorable. Si MM. Viala et Schmidt font grand cas, ou feignent de faire grand cas, de "la parole plurielle des élèves", ceux-ci ne font le plus souvent guère de cas de "la parole" de leurs petits camarades. Pendant qu'un élève dit une sottise, une niaiserie ou au mieux énonce maladroitement une banalité, les autres élèves, à commencer par les meilleurs, quand ils ne ricanent pas, ont l'impression de perdre leur temps et le perdent effectivement. Ce que veulent vraiment la plupart des élèves, c'est que les professeurs fassent

---

[3] Philippe Meirieu et Marc Guiraud, *L'école ou la guerre civile*, Plon, 1997, p. 105.

[4] Voir A. Viala et M.P. Schmitt, *Faire lire*, Didier, 1979, pp. 202-203.

[5] Op. cit., p. 102.

[6] Cité par Adrien Barrot, *L'enseignement mis à mort*, Librio, 2000, p. 31. Justement abasourdi et indigné par une déclaration aussi insensée, Adrien Barrot la commente en ces termes : "Le discours professoral est réduit à l'arbitraire à la fois risible, absurde et illégitime d'une instance de parole totalement subjective [...]. Seul un homme qui pense, au nom de toute une société qui le laisse dire, qu'il n'y a rien à apprendre, peut se faire une telle idée du discours professoral. Car, s'il n'y a rien à apprendre, si les professeurs ne savent rien, s'il n'y a par conséquent rien à transmettre, c'est la parole professorale, l'autorité professorale en elle-même, qui deviennent non seulement superflues, mais complètement abusives, et les élèves n'ont effectivement aucune raison de l'écouter, moins encore de s'y plier, et surtout pas le devoir de le faire. Mais il n'y a plus à ce compte ni professeurs, ni élèves, ni enseignement. Ce qui est révoltant, c'est que l'homme qui dit cela est, dit-on, un savant, un professeur, et qu'il était le ministre, le premier serviteur de l'Education nationale" (p. 32).

leur travail; ce qu'ils veulent, c'est entendre de vrais cours. C'est du moins ce qu'ils voulaient avant que des apprentis sorciers ne leur aient pas mis dans la tête qu'ils étaient au collège ou au lycée non pas pour recevoir un enseignement, mais pour "inter-réagir", pour se défouler collectivement.

M. Meirieu se lamente, se désole de ce que beaucoup de professeurs, pour ne pas dire la plupart, s'intéressent avant tout à leur discipline et n'ont pas de véritable vocation pédagogique. Certes, il est préférable qu'un professeur ait le goût de l'enseignement, mais un bon professeur n'est pas d'abord quelqu'un qui aime enseigner : il est d'abord quelqu'un qui aime une discipline [7]. Pour savoir enseigner une discipline, il suffit le plus souvent de bien la maîtriser. Et, si ce n'est pas toujours une condition suffisante, c'est toujours en tout cas une condition absolument nécessaire. Aucune formation pédagogique ne rendra jamais apte à enseigner quelqu'un qui se révèle incapable d'acquérir la maîtrise de sa discipline. Il vaut beaucoup mieux un professeur de lettres qui n'a pas vraiment une vocation pédagogique, mais qui aime la littérature, qu'un professeur qui a une vocation pédagogique, mais qui n'aime pas vraiment la littérature. Le premier a de bonnes chances de faire un bon professeur, le second n'en sera jamais un. Il ne suffit pas toujours d'être un bon mathématicien pour être un bon professeur de mathématiques, mais un mauvais mathématicien ne sera jamais un bon professeur de mathématiques. Le meilleur service qu'un professeur puisse rendre à ses élèves, c'est de leur offrir le spectacle de quelqu'un qui maîtrise aussi bien que possible sa discipline.

Malheureusement, dans la formation des futurs enseignants, l'acquisition de la maîtrise de la discipline est de plus en plus dévalorisée au profit de la formation pédagogique. Il est grand temps d'inverser la tendance et de redonner à l'acquisition de la maîtrise d'une discipline une absolue priorité dans la formation des futurs professeurs. Pour pouvoir rappeler aux élèves qu'ils sont au collège et au lycée pour suivre des cours et écouter ceux qui ont en charge de leur transmettre un savoir, encore faut-il que les professeurs aient la pleine maîtrise de ce savoir. C'est alors seulement que l'on pourra peu à peu leur redonner l'autorité qu'ils ont perdue. Ce dont les élèves ont besoin, ce qu'ils veulent, même s'ils ne s'en rendent pas toujours compte, ce sont des professeurs et non des pédagogues. Ce sont les professeurs que les élèves respectaient, et que parfois ils respectent encore lorsque ceux-ci sont encore en mesure de remplir leur tâche, et non les pédagogues que les élèves m'ont paru regarder le plus souvent avec une sorte d'amusement teinté d'un léger mépris, comme s'ils sentaient plus ou moins confusément qu'ils n'étaient jamais vraiment sortis de l'enfance et qu'ils n'en sortiraient sans doute jamais.

Quant à la formation pédagogique, elle pourra se réduire à quelques conseils de bon sens.

Mais il faudra aussi et surtout, dans un premier temps, mettre en garde les futurs professeurs contre toutes les idées fausses que les tenants des sciences de l'éducation ont réussi à imposer. Pour ce faire, on leur conseillera la lecture des *Propos sur l'éducation* d'Alain, le meilleur antidote aux idées de M. Meirieu et de la clique pédagogique.

[...] Alain interpellant les adeptes du pédagogisme, ne craint pas de contester résolument l'article premier de leur credo : "Vous dites qu'il faut connaître l'enfant pour l'instruire; mais ce n'est point vrai ; je dirais plutôt qu'il faut l'instruire pour le connaître ; car sa vraie nature, c'est sa nature développée par l'étude des langues, des auteurs et des sciences [8]" ?

M. Meirieu pense évidemment tout le contraire. Il prône ce qu'il appelle une "pédagogie différenciée". Pour lui, le professeur doit d'abord apprendre à connaître aussi bien que possible chacun de ses élèves pour pouvoir ensuite donner à chacun d'eux un enseignement adapté à sa personnalité. Cette idée peut paraître, à première vue, frappée au coin du bon sens. Il s'agit pourtant d'une fausse bonne idée, d'une idée, en réalité, très naïve et parfaitement utopique. J'ai connu, quand j'étais au lycée, un collègue qui se flattait d'être un grand pédagogue et qui me disait souvent, voulant, bien sûr, me faire ainsi la leçon : "quand je fais un cours devant trente élèves, je fais trente cours différents en même temps". Le malheur est que ses élèves avaient, eux, le sentiment qu'il n'en faisait aucun.

Contrairement à ce que prétend M. Meirieu, il n'est pas vrai que le professeur doive "organiser différemment le travail de chaque élève en fonction des besoins de ce dernier" [9]. Bien sûr, les élèves d'une même classe ont des personnalités très diverses, bien sûr, ils vivent souvent dans des milieux familiaux très différents, mais, s'ils ont le niveau nécessaire pour suivre une classe , ils sont tous aptes

[7] Dans *La machine-école* (entretiens avec Stéphanie Le Bars, folio actuel, 2001, p. 126) M. Meirieu cite une formule attribuée à Jules Ferry :"On devient instituteur parce qu'on aime les enfants... et professeur de géographie par ce qu'on aime la géographie". C'est largement vrai et c'est très bien comme cela. M. Meirieu, lui, le déplore.

[8] p. 32. Il dit encore un peu plus loin : "Vous dites que pour instruire il faut connaître ceux qu'on instruit. Je ne sais. Il est peut-être plus important de connaître ce qu'on enseigne" (p. 39).

[9] *L'école ou la guerre civile*, p. 52.

à recevoir le même enseignement. Le professeur n'a pas à adapter son enseignement à chacun de ses élèves parce qu'il s'adresse non pas à ce que l'élève a de spécifique, à ce qui le distingue de ses camarades, mais à ce qu'il a en commun avec eux : l'intellect, la faculté de comprendre et de s'instruire. Lorsqu'un professeur prépare ses cours, il ne pense pas à certains de ses élèves en particulier et il n'a pas à le faire. Il doit seulement penser à faire en sorte que ses cours soient les meilleurs possible. S'ils sont ce qu'ils doivent être, s'ils sont clairs s'ils sont précis, s'ils sont bien conduits, alors ils seront adaptés à tous les élèves. [...].

Bien loin d'être par avance un adepte de la pédagogie différenciée, Alain pensait que le professeur devait éviter de trop s'intéresser à ses élèves et savoir, au contraire, se cantonner à leur égard dans une relative indifférence. Il estimait que les rapports entre les professeurs et les élèves ne devaient surtout pas tendre à reproduire ceux qui existent entre les parents et les enfants. Et il avait raison. Il ne faut pas, M. Meirieu le reconnaît lui-même à l'occasion, qu'un professeur prenne trop à coeur les résultats de ses élèves : ce n'est bon ni pour lui ni pour ses élèves. Ce n'est pas bon pour le professeur qui risque de perdre la sérénité dont il a besoin pour bien faire ses cours, mais ce n'est surtout pas bon pour les élèves qui doivent comprendre qu'ils travaillent pour eux et non pas pour faire plaisir à leur professeur. Il convient, au contraire, qu'ils aient bien conscience que leurs mauvais résultats n'empêcheront pas celui-ci de dormir. Si l'école doit préparer l'élève à la vie, ce n'est pas seulement en lui apportant des connaissances, mais aussi en l'habituant à se prendre en charge lui-même.

Il est certes nécessaire que le professeur sache se mettre à la porté ses élèves. Mais à trop vouloir rester sans cesse à la portée de tous les élèves, même les moins doués, le professeur risque fort de ne pas les faire beaucoup progresser et d'abord de ne pas leur donner envie de le faire. [...]. Si on écoutait certains pédagogues, il ne faudrait plus faire lire aux élèves que des oeuvres relativement faciles, ou même que des oeuvres écrites pour la jeunesse, voire que des textes écrits par d'autres élèves [10].

Si l'on attendait pour faire lire les grands auteurs aux élèves qu'ils ne risquent à aucun moment de leur passer en partie au-dessus de la tête, on ne le ferait jamais. [...]. Je souscris donc pleinement à ces lignes d'Alain que tous les futurs enseignants devraient méditer : "Nous sommes tous soumis à cette condition de recevoir d'abord sans comprendre [...]. C'est pourquoi je suis bien loin de croire que l'enfant doive comprendre tout ce qu'il lit et qu'il récite. Prenez donc La Fontaine, oui, plutôt que Florian ; prenez Corneille, Racine, Vigny, Hugo. Mais cela est trop fort pour l'enfant ? Parbleu, je l'espère bien. Il sera pris par l'harmonie d'abord. Ecouter en soi-même les belles choses, comme une musique, c'est la première méditation. Semez de vraies graines et non du sable [...]. Comment apprend-on une langue ? Par les grands auteurs, non autrement. Par les phrases les plus serrées, les plus riches, les plus profondes, et non par les niaiseries d'un manuel de conversation" [11]. Bien sûr, les grands auteurs demandent un certain effort, mais à la différence de M. Meirieu et de ses pareils, Alain ne croit pas à "l'attention facile" [12] ; il ne croit pas que l'on puisse "instruire en amusant" ; il croit, au contraire que les vrais plaisirs se méritent [13] .

A l'opposé de M. Meirieu et de ses pareils qui ne cessent de répéter que l'école doit être ouverte sur la vie, Alain préconisait, au contraire, une "école heureusement fermée sur le monde" [14]. Il pensait que l'école devait être un havre, un asile, un refuge, un lieu où l'enfant devait être protégé contres les distractions et le désordre du monde extérieur et échapper aux incessantes sollicitations de l'actualité. Ce qui était vrai au temps d'Alain l'est encore bien davantage de nos jours où l'actualité, à cause principalement de la télévision, est devenue infiniment plus envahissante. Plus que jamais, il conviendrait que les élèves puissent prendre du recul par rapport au monde qui les entoure, celui de la télévision et des super-marchés, et que l'école leur permette d'acquérir une culture solide qui seule peut

[10] Certes, il est normal que les jeunes lisent des ouvres écrites pour la jeunesse. Mais, par définition, la littérature pour la jeunesse s'adresse directement aux jeunes. Elle n'est pas faite pour être étudiée en classe. C'est chez eux, c'est en vacances que les élèves doivent les lire, et non dans le cadre des activités scolaires.

[11] Op. cit., pp. 14-15.

[12] "l'attention facile n'est nullement l'attention; ou bien alors disons que le chien qui guette le sucre fait attention" (ibid., p. 9)

[13] "Il n'y a point d'expérience qui élève mieux un homme que la découverte d'un plaisir supérieur, qu'il aurait toujours ignoré s'il n'avait point pris d'abord un peu de peine. Montaigne, est difficile; c'est qu'il faut d'abord le connaître, s'y orienter, s'y retrouver; ensuite seulement on le découvre [...] Vous ne pouvez faire goûter à l'enfant les sciences et les arts comme on goûte les fruits confits. L'homme se forme par la peine. ses vrais plaisirs, il doit les gagner, il doit les mériter. Il doit donner avant de recevoir" (*ibid*., pp. 13-14)

[14] *Ibid*., p. 50. On trouvera de judicieuses remarques sur ce thème dans l'article de M. Stavros Zoumboulakis, *Une école fermée à la vie*, publié dans *L'Atelier du Roman* (n°30, juin 2002, pp. 175-178). Mais il ne semble pas avoir lu *les Propos sur l'Education*. En tout cas, il ne cite pas Alain.

les rendre aptes à résister aux influences abrutissantes de la civilisation moderne. Toute la politique de M. Meirieu ne vise, au contraire, qu'à les asservir encore un peu plus à ces influences. Pour ouvrir l'école sur la vie, M. Meirieu préconise, d'une part, d'emmener le plus souvent possible les élèves voir toutes sortes d'expositions, visiter des ateliers d'artisans ou des chantiers d'autoroutes, etc... et, d'autre part, de faire appel le plus souvent possible à des "intervenants extérieurs" appartenant aux professions les plus diverses possibles, avec une priorité pour les plus farfelues [15]. L'école de M. Meirieu est un lieu d'où les élèves doivent sortir le plus souvent possible et où doivent entrer le plus possible de gens qui n'ont normalement rien à y faire. Si on laissait faire M. Meirieu, les élèves ne resteraient plus à l'école que pour y accueillir les "intervenants extérieurs".

[...]L'école dont rêve M. Meirieu et qui, pour une large part, est malheureusement déjà devenue une réalité, ne sera guère plus formatrice que la télévision avec son information superficielle, ses débats confus et ses interviews continuelles de toutes sortes de gens qui n'ont, la plupart du temps, à dire que des banalités [16].

Ce qui est ahurissant, ce qui est scandaleux, [...] c'est qu'on lui (M. Meirieu) ait donné de telles responsabilités, et qu'on les lui ait données si longtemps; ce qui est ahurissant et scandaleux, c'est qu'il ait dirigé l'Institut national de la recherche pédagogique, c'est qu'il ait inspiré si longtemps la politique des ministres de l'Education nationale. M. Meirieu et ses comparses sont évidemment persuadés d'être des hommes de progrès. Ils sont persuadés que tous ceux qui contestent leurs idées et leurs méthodes sont archaïques. Ils sont persuadés que tous ceux pour qui le rôle des professeurs est essentiellement de transmettre des connaissances, ont profondément rétrogrades. Pourtant, si l'humanité n'a cessé de progresser, c'est parce que chaque génération a transmis à la suivante à la fois les connaissances qui lui avaient été transmises par les générations précédentes et les connaissances nouvelles qu'elle avait acquises elle-même, ce qui fait dire à Pascal que "toute la suite des hommes, pendant le cours de tant de siècles, doit être considérée comme un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement" [17].

Si l'on avait appliqué, au contraire, les principes et les méthodes pédagogiques de M. Meirieu et de ses pareils, si l'on avait attendu, sous prétexte de ne pas brimer la créativité des enfants, sous prétexte que chaque génération nouvelle redécouvre d'elle-même ce que la précédente avait découvert, l'humanité n'aurait jamais cessé de repartir à zéro et serait toujours dans l'enfance. Si l'on veut qu'elle continue à progresser, et d'abord l'empêcher de régresser gravement, du moins en France, il importe de ne plus laisser "les parasites de la pédagogie" [18] ronger et détruire jusque dans ses fondations tout l'édifice de l'enseignement public.

René Pommier,
professeur agrégé de lettres classiques.

[15] Il est plaisant de le constater, M. Meirieu déplore à l'occasion, que, quelque problème qui se pose, "la réponse immédiate de la plupart des organisations syndicales et professionnelles consiste à demander toujours plus de moyens" (*L'École ou la guerre civile*, p. 41). Il n'a certes pas tort, mais les solutions que lui-même préconise, ne sont pas seulement inefficaces, voire absurdes, elles sont aussi fuit coûteuses. Pour pratiquer une "pédagogie différenciée", pour organiser le plus possible de sorties d'élèves et de visites d' "intervenants extérieurs", il faut à l'évidence "toujours plus de moyens".

[16] M. Xavier Darcos a écrit d'excellentes pages sur cette nouvelle école. On en jugera par ce passage "Singeant l'inepte énergie ludique des shows et de l'entertainment, l'école se répand en activités d'éveil, en sorties pédagogiques, en forums et en discussions. Le modèle retenu pour ces animations est celui des talk-rounds télévisés, apparemment démocratiques et joyeux, garderies où l'on célèbre et commente tout et rien l'abolition de l'esclavage, la naissance de Victor Hugo, Halloween, le Pacs... Pour achever cette dilution de la mission d'enseigner, on ouvre l'école à tous les représentants de la cité, militants associatifs, militaires en retraite, théâtreux et amuseurs, chefs d'entreprises, animateurs socio-culturels, marchands de technologies nouvelles. Or la distraction, c'est le contraire de l'attention" (*op. cit.*, pp.60-61)

[17] Préface sur le traité du vide, Oeuvres complètes, collection l'Intégrale, Seuil , 1993, p. 232.

[18] Je reprends une expression de M. Xavier Darcos (op. cit., p. 35).

Divers

Le questionnaire-adhérents joint à cet envoi pourra être rempli via internet, depuis le site du SAGES (http://www.le-sages.org)

Chaque adhérent a dû recevoir son attestation de cotisation SAGES pour l'année 2003, en vue de sa déclaration d'impôts. Elle lui a été envoyée avec sa carte d'adhérent 2004, ou avec le dernier numéro de *MES*SAGES. Les adhérents qui ne l'auraient toutefois pas reçue sont priés de se signaler au plus vite à **l'adresse** info@le-sages.org **ou au numéro de téléphone du SAGES : 04 91 55 59 55**

Nombres de places offertes aux concours de l'agrégation

pour les années 2004 et 2003

Nombre de places mises au concours en	2004		2003	
Agrégation	Externe	Interne	Externe	Interne
Arts				
option A : arts plastiques	24	20	30	20
option B : arts appliqués	12	3	14	
Biochimie, génie biologique	14		17	6
Economie et gestion		44		44
option A : éco. et gestion administrative	22		28	
option B : éco. et gestion comptable et financière	40		50	
option C : économie et gestion comptable	32		40	
option D : économie, informatique et gestion	9		10	
EPS	32	113	40	113

Agrégation	Externe	Interne	Externe	Interne
Génie civil		3		
option A : structures et ouvrages	15		20	
option B : équipements techniques et énergie	6		8	
Génie électrique		14		14
option A: électronique et informatique industrielle	8		15	
option B : électrotechnique et électronique de puissance	10		8	
Génie mécanique	32	13	40	13
Histoire et géographie		100		100
Géographie	35		40	
Histoire	115		134	
Grammaire	8		10	
Langues vivantes étrangères				
Allemand	39	31	53	31
Anglais	130	64	158	64
Arabe	6		10	2
Espagnol	55	36	83	36
Hébreu	1			1
Italien	13	8	16	
Japonais				1
Langue et culture chinoises	1		1	

Agrégation	Externe	Interne	Externe	Interne
Néerlandais	1		3	
Portugais	2	2	2	2
Polonais	1			
Russe	1			
Lettres				
Lettres classiques	53	33	158	35
Lettres modernes	135	119	150	120
Mathématiques	321	130	360	130
Musique	28	15	36	16
Philosophie	64	19	82	19
Sciences économiques et sociales	30	13	34	13
Sciences physiques				
option physique et chimie		52		52
option physique et physique appliquée		11		11
option physique	162		185	
option chimie	65		72	
option physique et électricité appliquée	19		20	
option procédés physico-chimiques	9		10	
Sciences de la vie et de la terre	160	47	198	47
Total	**1710**	**890**	**2135**	**890**