

# MESSAGES

N° 37

janvier-février-mars 2005

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 : 4 euros

## Au sommaire de ce numéro

|       |  |
|-------|--|
| p. 1  | Le mot du Président  |
| p. 8  | Réunion au ministère le 12 février 2005  |
| p. 8  | La loi d'orientation sur l'école   |
| p. 14 | La Cour des Comptes hors sujet   |
| p. 15 | De la décharge syndicale   |
| p. 18 | Sur l'agrégation   |
| p. 21 | Quelques rappels<br>- note administrative<br>- colles en CPGE                            |
| p. 22 | Brèves   |
| p. 22 | Méthodes d'apprentissage de la lecture<br>Lettre ouverte de M. Marc Le Bris à M. Goigoux |
| p. 25 | Contributions d'adhérents  |
| p. 26 | Hum <sup>o</sup> ur  |
| p. 28 | Portrait des enseignants de collèges et de lycées  |

## Le mot du Président

### *L'année européenne du SAGES*

L'année 2005 sera la première année véritablement européenne pour le SAGES. Nous ne parlons pas ici du référendum sur l'adoption de la Constitution (sur laquelle nous nous gardons de prendre position en tant que syndicat de professeurs), mais d'évolutions à l'échelle européenne qui concernent directement notre syndicat.

Au cours de l'assemblée générale de mai 2004, nous avons annoncé notre intention de fonder une organisation européenne de professeurs : ce projet est en voie de concrétisation, après une visite à nos collègues espagnols de l'Ancaba. (I)

Par ailleurs, l'année 2005 a commencé avec la première décision d'une Cour européenne sur saisine du SAGES. Certes, il ne s'agit encore que d'une décision de recevabilité, nécessaire pour un examen au fond de l'affaire, et elle émane d'un organe du Conseil de l'Europe, le Comité Européen des Droits Sociaux (CEDS), qui est moins connu que la Cour Européenne des droits de l'homme (CEDH). Mais cette décision représente un tournant, d'autant qu'elle a été rendue en notre faveur à treize voix contre zéro, et en termes peu amènes pour les institutions nationales : elle annonce d'autres décisions capitales pour le SAGES, pour ce qui concerne le succès de ses actions futures auprès de l'administration, des cours et tribunaux nationaux et, conjointement, pour ce qui relève de son audience et de son succès, auprès de ses électeurs et de ses sympathisants. (II)

**Adhérez et faites adhérer  
au SAGES,  
LE syndicat des agrégés !**

MESSAGES n°37

SAGES-BP 101-13262 Marseille Cedex 07

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





lorsqu'elles résistent et qu'elles élaborent des diagnostics dont la qualité est indéniable, sont loin d'être suffisamment combatives. Toutes n'ont pas réalisé pleinement, en effet, que la dégradation qui touche l'enseignement résulte directement des menées des pédagogistes dont il est question plus haut, et contre lesquels il faut combattre avec d'autant plus de détermination qu'ils sont très actifs. Ces individus, qui s'emploient, depuis plusieurs décennies, à entraver la transmission des savoirs, et qui ont réussi, il y a quelques années, par le biais des IUFM, à s'approprier une bonne partie de la formation des futurs professeurs, sont insatiables. L'une de leurs dernières avancées majeures, passée d'abord inaperçue, a été l'investissement massif de l'inspection générale (inaugurées par l'arrivée dans ce corps des premiers agrégés au tour extérieur) : ainsi l'inspection générale se trouve-t-elle aujourd'hui infestée de ces personnes qui n'ont manifesté aucune excellence particulière dans leur discipline, et qui, conformes aux attentes des gestionnaires, propagent l'idéologie pédagogue avec une frénésie inégalée. Une conséquence de cette modification radicale de la composition de l'inspection générale est que les professeurs actuellement inquiétés ne sont plus les incapables notoires, mais ceux qui, souhaitant livrer un enseignement de qualité, ne respectent pas à la lettre les expérimentations à la mode (en particulier lorsqu'elles sont aberrantes, ou lorsqu'elles dénaturent l'enseignement de la discipline, compromettent ainsi les études ultérieures. La situation est ainsi devenue paradoxale : dans un pays où a été inventé le concept de "*baïonnettes intelligentes*", destiné à affranchir militaires ou policiers de l'exécution d'ordres manifestement illégaux ou susceptibles de compromettre gravement un intérêt public, le fait pour un professeur de vouloir enseigner dans l'intérêt des étudiants peut être érigé en comportement délictueux, poursuivi et sanctionné pour excès d'intelligence exprimée ou recherchée !

Une action au niveau européen par le biais de l'EPI devrait également priver nos adversaires de leur argument fétiche, à savoir leur reproche de corporatisme et de conservatisme. En effet, une telle démarche, tout en s'appuyant sur une analyse juridique sérieuse et approfondie, se fonde principalement, non sur des aspects formels et réglementaires, mais sur une approche concrète de l'agrégation, des agrégés et de leurs homologues dans les états membres.

A dire vrai, cette démarche, dans la mesure où elle ne peut faire l'économie de l'enseignement pris

dans sa globalité, se situe en deçà et au delà des agrégés et de leurs équivalents nationaux ou européens, et c'est dans cette optique que le SAGES vient de contribuer, sur le plan national, à l'émergence du SIES (syndicat indépendant des enseignants du second degré) : ce nouveau syndicat, destiné aux professeurs certifiés et équivalents, partage les analyses du SAGES, non seulement en matière de syndicalisme, mais aussi pour ce qui concerne le rôle des professeurs et pour ce qui est du respect des vocations respectives des certifiés et des agrégés.

Nos amis espagnols se sont inquiétés, à juste titre, de l'ouverture de notre future organisation européenne à des catégories de professeurs autres que celles des agrégés, des *catedráticos* ou équivalents, dans le supérieur notamment. Il est vrai que les exemples de noyautage de différentes structures existantes ne manquent pas, et qu'ils incitent à la prudence. Toutefois, et ainsi que nous l'avons fait observer, le SAGES et l'Ancaba en tant que (futurs) membres fondateurs de l'EPI, auront toute latitude s'agissant des admissions dans l'organisation, d'autant qu'ils en conserveront pendant plusieurs années le leadership, non dans le but d'y imposer à ses adhérents futurs des conditions abusives, mais pour disposer d'une structure, de principes et de règles de fonctionnement à la fois adaptés et équitables. La réponse est donc affirmative quant à l'ouverture possible de l'EPI à d'autres catégories de professeurs que celles des agrégés ou des *catedráticos*, ou homologues dans d'autres états, mais seulement lorsqu'elle aura atteint son "régime de croisière".

A ce jour, le préambule des statuts de notre future organisation européenne a été traduit et diffusé en Espagne, et nos collègues de l'Ancaba nous assurent qu'il y a rencontré une très large adhésion, voire de l'enthousiasme. Ainsi donc, près de dix ans après la création du SAGES, c'est une nouvelle aventure qui nous attend. Des contacts ont d'ores et déjà été pris avec des journalistes, qui intéressés, attendent la création effective de l'EPI pour en faire état.

## II L'Etat français et le SAGES dans la balance de la justice européenne

Quand bien même une lecture impartiale de certaines décisions de justice nous déboutant montrerait que, manifestement, elles n'ont pas fait l'objet d'une interprétation correcte des règles de droit qu'il s'agissait d'appli-

quer, il n'en demeure pas moins, et parce que ces décisions émanent d'une juridiction, qu'il s'y attache une certaine autorité<sup>3</sup>.

**E**tre déboutés, même injustement, dans le cadre d'une action juridictionnelle donnée, nous est donc préjudiciable : d'abord parce que l'effet recherché par une telle action n'est pas obtenu (et parce que disparaît l'espoir de pouvoir l'obtenir, du moins au moyen d'une argumentation inchangée dans son principe); et ensuite parce que son efficacité, ou la manière dont elle a été conduite, y perdent de leur crédibilité auprès des personnes directement concernées.

**L**es juridictions nationales ne nous ont pas toujours déboutés (*cf.* sur la hors-classe, ou, plus récemment, sur la notation et la procédure disciplinaire) mais la situation actuelle est loin de nous satisfaire pleinement.

Nous souhaiterions d'abord que l'action juridique du SAGES aboutisse plus souvent à des modifications substantielles, et dans le bon sens, des situations incriminées par notre syndicat. Cela, non seulement ajouterait à notre crédibilité auprès de nos adhérents et de nos sympathisants, mais en plus nous modifierait notre rapport de force avec l'administration.

Cela étant, notre insatisfaction ne se borne pas au seul bilan des actions menées, mais elle est relative au fonctionnement même de notre justice administrative : pour résumer, nous nous heurtons à un refus de principe de l'application des règles du procès équitable et du droit national pertinent, dès lors que les conséquences attachées à nos demandes apparaissent comme trop dommageables pour la conception que se font les juges de l'intérêt général. Cette réalité n'est pas seulement fondée sur les pratiques et des analyses des magistrats administratifs, mais elle est clairement revendiquée et présentée comme juste par bon nombre d'entre eux. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant d'un article écrit pour l'ADJA<sup>4</sup> par M. Courtial, Commissaire du gouvernement du Conseil d'Etat (je place mes commentaires entre crochets) :

*" Le juge administratif, particulièrement lorsqu'il statue en excès de pouvoir [en juge de l'annulation d'un acte administratif] ou comme juge des élections [on notera que c'est ce qui est en cause devant le CEDS...], ne fait pas que trancher des litiges [autrement dit, un juge administratif ne fait pas que juger, même saisi uniquement d'un litige...]. Il intervient comme un juge régulateur [en vérité, il modère les conséquences de l'application du droit, c'est la fonction même de juger qui est régulée]. La portée de ses décisions dépasse le cercle des intérêts des parties au litige. D'ailleurs, selon la théorie classique (v. Odent, *Le contentieux administratif, préc., p. 1607*) [et la pratique, même si ce n'est pas dit], il n'y a pas réellement de parties dans le contentieux de l'excès de pouvoir" [autrement dit, la portée des décisions, au lieu d'être une conséquence du règlement du litige, en conditionne le traitement, et jusqu'à la qualité même de partie, c'est-à-dire à la racine de la procédure !].*

Traduisons : "pas réellement de parties" veut dire qu'au fond il n'y aurait pas de procès, que le requérant n'aurait pour fonction que de provoquer un examen des actes en cause sans pouvoir exiger et obtenir que ledit examen fût proprement juridictionnel, c'est-à-dire conforme aux règles et principes du droit ; il n'y aurait donc évidemment pas de nécessité d'appliquer les règles du procès équitable ; quant au "juge régulateur", c'est celui qui, en fonction de "la portée de ses décisions", déciderait de distinguer dans le litige ce qui doit être soumis à un examen de type administratif, et ce qui doit être soumis à un examen juridictionnel (de façon résiduelle, puisque c'est "la portée" qui conditionne le tout).

L'analyse de M. Courtial concerne une fraction significative de l'ensemble des recours en excès de pouvoir et des recours électoraux, et compte tenu du devoir de précaution et de réserve qui incombe à son auteur elle n'aurait pu paraître dans une revue aussi largement diffusée que l'ADJA si elle ne traduisait pas un état de fait revendiqué comme tel, ou si elle s'opposait à l'état d'esprit et à la politique de diffusion régnant au Conseil d'Etat.

**P**armi les décisions qui nous ont déboutés, deux nous semblent violer le droit syndical européen de façon grave et caractérisée. L'une concerne un recours en annulation et met en cause la liberté syndicale. L'autre est relative aux élections CNESER de 2002.

C'est sur cette deuxième affaire que le CEDS a rendu une décision de recevabilité (fin

<sup>3</sup> au sens de "supériorité de mérite ou de séduction qui impose l'obéissance, le respect, la confiance", (Nouveau Robert).

<sup>4</sup> AJDA (Actualité Juridique du Droit Administratif), 1<sup>er</sup> mars 2004, pp. 423, Courtial, *La responsabilité du fait de l'activité des juridictions de l'ordre administratif : un droit sous influence européenne ?*

2004) qui nous a été notifiée début 2005. Nous en rappelons ici les éléments :

- Des élections affectées de vices très graves (non organisation de l'élection dans un établissement, violation grave et caractérisée de l'égalité de traitement des listes candidates par le ministère lui-même, qui plus est en pleine connaissance de cause!)
- Un décret qui n'évoque, parmi les personnes habilitées à saisir le tribunal administratif aux fins d'annulation des élections, que les électeurs et le ministre.
- Un droit pour les délégués de liste d'agir au nom de leur syndicat (et non en tant qu'électeurs) aux fins d'annuler l'élection pour ce qui concerne les travailleurs du privé et l'élection des conseillers prud'homaux (jouant un rôle analogue à celui des élus du CNESER en matière juridictionnelle).
- Un droit à toute personne, y compris une personne morale (donc un syndicat) de "*voir sa cause entendue*" (Art.6-1 de la Convention européenne des droits de l'homme)
- Un droit des électeurs à agir collectivement (Art.11 de la Convention précitée, Art.5 de la Charte sociale européenne révisée)
- Un syndicat, le SAGES, qui établit de manière incontestable (et non sérieusement contestée par le ministère, qui n'a produit en défense que des arguties) les irrégularités alléguées, aidé en outre (involontairement mais de façon certaine) par le ministère lui-même dans ses écritures en défense pour ce qui concerne l'inégalité de traitement précitée
- Un syndicat qui a invoqué, de façon expresse et non équivoque, et le droit de voir sa cause entendue et le droit d'agir collectivement, ainsi que la discrimination dans la reconnaissance des droits (par rapport aux élections prud'homales)
- Un tribunal administratif puis une Cour administrative d'appel qui déboutent le syndicat pour irrecevabilité à agir, au motif proprement ahurissant (cf. arrêt de la Cour) que "***les dispositions de l'article 6-3 du décret 89-1] ne portent atteinte ni à l'exercice de l'action syndicale, ni au droit à voir sa cause entendue [...] dès lors qu'elles permettent à tout électeur de contester la régularité des élections***", et donc "*font obstacle à ce qu'une telle protestation soit formée par un syndicat, eût-il présenté une liste à cette élection*"

Comment des magistrats ont-ils pu rendre une pareille décision ? Ont-ils vraiment commis une erreur de droit et en toute bonne foi, ou ont-ils tenu compte de la "*portée de leur décision*" et agi en "*juges régulateurs*" ? Nous ne nous lancerons pas dans une mise en questions de la seconde alternative,

selon laquelle un tribunal puis une Cour auraient sciemment et délibérément violé une règle de droit : faute d'éléments établis et opposables pour le prouver, nous risquerions de relever du procès d'intention et de l'offense personnelle...

Quoi qu'il en soit, nous espérons que le CEDS, puis la CEDH constatent des violations graves, manifestes et caractérisées du droit, le premier pour ce qui concerne la réglementation nationale dont le tribunal et la Cour prétendent avoir fait une application fidèle et conforme, la seconde pour la façon dont les juges ont exercé leur office : l'impact d'un tel constat ne saurait en effet se limiter à l'affaire CNESER et connaîtrait donc des répercussions considérables. Une autre conséquence importante du constat de violation par le CEDS ou la CEDH serait d'affaiblir l'autorité des décisions défavorables qui ont été rendues auparavant contre nous, et de renforcer corrélativement le poids et la crédibilité du SAGES auprès des juridictions nationales, de l'administration (en leur faisant prendre la claire conscience des risques d'une mauvaise application du droit (d'autres possibles saisines de juridictions européennes)), ainsi qu'auprès de nos adhérents et de nos sympathisants. L'enjeu est donc de taille, pour le SAGES et donc pour les agrégés.

Nous présentons maintenant la décision de recevabilité du CEDS pour l'affaire CNESER, assortie de nos commentaires immédiats, placés entre crochets :

*"Dans ses observations enregistrées le 13 juillet 2004, le Gouvernement [français] soulève les objections ci-après quant à la recevabilité de la réclamation :*

- *la réclamation n'a pas été signée par son auteur ; [faux, cf. plus loin, et grotesque !]*
- *l'auteur de la réclamation ne justifie pas avoir été habilité par l'organisation réclamante ;[c'est un argument qui a été soulevé avec succès par l'administration française devant le Conseil d'Etat, en violation flagrante du droit civil et de la liberté syndicale, mais heureusement, cf. plus loin, il n'a pas obtenu l'assentiment d'un organe précisément chargé de protéger (notamment) la liberté syndicale]*
- *la réclamation est irrecevable ratione materiae au motif que le point sur lequel elle porte n'entre pas dans le champ couvert par la Charte révisée ; [ce genre d'argument est avancé de façon quasi systématique par le gouvernement français devant les Cours européennes et internationales pour échapper à un examen au fond, c'est un réflexe procédural]*







effet qu' "outré la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République", il constitue, au mieux une paraphrase nébuleuse et superflue de la Constitution, au pire, une glose qui en affaiblit le principe, du moins pour ce qui ressortit à l'école : il introduit en effet une dissociation claire entre la transmission des connaissances et les valeurs de la République, d'une part, et il n'exclut pas une possible confusion des notions de "Nation" et de "société civile", d'autre part.

Le courage politique eût consisté  
Lors à reconnaître que l'école de ces trente dernières années, instaurée par les lois Haby (1975) et Jospin (1989), faillit à sa mission, celle énoncée par la Constitution. Il eût été d'admettre, honnêtement, que l'enseignement a échoué dans son processus de démocratisation –visant à placer le meilleur à la portée de tous–, et qu'il s'est massifié –se bornant généralement aujourd'hui à offrir le minimum.

En lieu et place d'un tel constat, on lit, dans le rapport annexé à la loi, qu'elle "a pour ambition de *répondre aux évolutions de la société française et de l'école depuis ces quinze dernières années*"... Autrement dit, la loi Fillon ne remet rien en cause. Au contraire, et quand bien même elle contiendrait quelques intentions louables ("*rappeler à chacun ce qu'il doit aux valeurs fondatrices de la République*", "*contribuer à l'élévation élever du niveau général de formation de la population et au recrutement élargi des élites*", "*renforcer le système de bourses au mérite*"...), elle entérine les lois précédentes et leur mise en oeuvre.

Nous frisons ainsi l'absurde : comment la nouvelle loi d'orientation pourrait-elle concourir à remédier aux difficultés de l'école, si elle n'identifie pas clairement les causes de ces difficultés ?

Comment peut-on, en particulier, prétendre résorber l'échec scolaire, sans s'interroger, de façon approfondie, sur l'emprise accrue des pédagogistes sur l'enseignement, sur le bien-fondé des expérimentations diverses qu'ils mènent depuis des décennies, par le biais des instructions officielles, sur des cohortes entières d'élèves-cobayes, avec les résultats déplorables que l'on sait ?

Comment peut-on viser à améliorer la formation des professeurs, sans mettre une seule fois

en cause l'existence des IUFM, ces lieux d'imposture introduits par la loi Jospin, pourtant dénoncés en 1993 par M. Fillon, alors ministre de l'enseignement supérieur, comme des "*structures pernicieuses aux mains de médiocres et d'illuminés*" et, en 2001, par M. Darcos dans son livre *L'art d'apprendre à ignorer* ("*Les professeurs sont priés de s'adapter à des principes où le savoir n'est plus en jeu. Ils sont préalablement conditionnés dans les IUFM*") ... ?

\*\*\*

Nous ne serions donc pas loin de partager l'analyse de notre collègue Jean-René Aubry qui considère la loi Fillon, "mis à part l'intégration des IUFM à l'Université et la création d'une paire de comités théodules", comme "une simple paraphrase de la loi antérieure, qui ne touche qu'une bien petite partie du monumental Code de l'Éducation", si nous n'en avions toutefois relevé plusieurs articles qui suscitent en nous quelque préoccupation. En voici l'énumération, assortie de commentaires critiques.

**L'article 2**, décidément, n'emporte pas notre adhésion. L'emploi du verbe "*faire partager*" [les valeurs de la République] ne fait que conforter la regrettable dissociation opérée entre la transmission des connaissances et lesdites valeurs, dont c'est faire bien peu de cas que de considérer qu'elle puissent, comme négligemment et de l'extérieur, être "*partagées*". Les valeurs de la République ne sauraient exister, en vérité, si elles ne sont pas **intérieurisées, participant d'un jugement critique et autonome**, lequel jugement s'acquiert, précisément par le seul biais de l'instruction. N'eût-il donc pas suffi de préciser que l'école républicaine, qui instruit, institue du même coup l'élève en tant que citoyen ?

**L'extrait de l'article 7**, selon lequel "*compte tenu de la diversité des élèves, l'école doit reconnaître et promouvoir toutes les formes d'intelligence pour leur permettre de valoriser leurs talents*", constitue un amendement par la CMP de la phrase suivante proposée par les sénateurs : "*Compte tenu de la diversité des élèves, l'école doit promouvoir l'excellence et toutes les formes d'intelligence et permettre aux élèves de valoriser leurs capacités*". On peut constater que cet amendement ampute le texte sénatorial du mot "excellence"... Ce mot serait-il politiquement incorrect, selon la CMP ?

**L'article 9** est relatif au fameux "*socle commun*", en vue de l'acquisition duquel "*la*

oo 9

scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires" et "constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société".

Le rapport annexé à la loi précise, à propos de ce "socle commun" qu' "il ne s'agit pas de resserrer les exigences de l'école sur un bagage commun minimal". Nous ne pouvons qu'espérer que cette déclaration ne demeure pas lettre morte : nous nous en voudrions que ce "socle commun" s'avère être une nouvelle déclinaison de la "culture commune", chère à MM. Meirieu et Allègre...

Ce "socle" doit certes comprendre "la maîtrise de la langue française" et celle "des principaux éléments de mathématiques". Nous nous interrogeons toutefois sur la pertinence "de la pratique d'une langue vivante étrangère" ou d'un enseignement d'informatique ("maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication") dès le primaire, quand les fondamentaux ne sont pas encore acquis, ni en français, ni en maths. Quant à l'expression "culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté", elle nous laisse perplexe : il existerait donc une culture humaniste et scientifique **ne permettant pas** ladite "citoyenneté" ?... Nous préfererions d'ailleurs qu'il soit fait usage du mot "**civisme**", de sorte que l'instruction ne se trouve pas implicitement réduite à "permettre l'exercice de la citoyenneté", autrement dit à assurer une bonne intégration à la norme : la mission de l'école n'est en aucun cas le maintien de la paix civile.

**L'article 14** annonce la création du Haut conseil de l'éducation, qui "émet un avis et peut formuler des propositions à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants. Ses avis et propositions sont rendus publics". Le rapport annexé à la loi précise que ce Haut Conseil est "un organe indépendant", et qu'"il remplace le Conseil national des programmes et le Haut conseil de l'évaluation de l'école". Nous souhaitons, sans trop d'illusions, que ce Conseil ne se réduise pas à un nouveau terrain d'affrontement entre pédagogistes de tous bords, et que son budget de fonctionnement soit rapidement communiqué au public.

**L'article 32**, relatif au brevet, confirme que ce diplôme national comportera "une note de vie scolaire". Sans nous étendre sur ce sujet, nous considérons qu'instruire un élève (c'est-à-dire faire en sorte qu'il **s'approprie** des connaissances), et évaluer son comportement (c'est-à-dire mesurer sa conformité à des normes fixées de l'extérieur), sont deux notions contradictoires.

**L'article 34** reconduit le "projet d'établissement", hérité de la loi de 1989. Qui plus est, la loi Fillon ajoute que le projet d'établissement doit être désormais "voté pour une durée comprise entre trois et cinq ans". Or, les projets, par définition locaux, introduisent une inégalité entre les établissements scolaires, dont les objectifs, puisqu'il faut le rappeler, sont l'enseignement défini sur le plan **national**. De plus, ils relèvent le plus souvent du patronage cu-culturel, cher à l'idéologie pédagogue, et constituent un moyen de pression sur les professeurs. Nous ne saurions donc nous réjouir de leur prorogation.

Le "Conseil pédagogique", instauré par **l'article 38**, nous apparaît comme l'une des données les plus préoccupantes de la loi Fillon. L'article dispose que "ce Conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, le conseiller principal d'éducation ou un représentant des conseillers principaux d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs notamment pour coordonner les enseignements et les méthodes pédagogiques, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement".

Pour ce qui concerne la forme, rappelons que la création du "Conseil pédagogique" avait été présentée le 2 mai 2002 au vote du CSE (Conseil supérieur de l'éducation), lequel avait voté contre. La nouvelle loi d'orientation la fait donc passer en force.

Pour ce qui concerne le fond, observons d'abord qu'un tel "Conseil" est inutile : les professeurs savent prendre d'eux-mêmes l'initiative de se "concertent" librement, que leurs échanges concernent une même discipline, ou qu'ils aient pour objet la scolarité d'un élève ou la progression d'une classe. Quant aux chefs d'établissement, ils ont la possibilité de convoquer un conseil d'enseignement ou une réunion pédagogique s'ils le jugent nécessaire.

Mais surtout, et c'est le plus grave, l'existence d'un "Conseil pédagogique" dans chaque établissement scolaire se trouve être en contradiction flagrante avec la liberté pédagogique des professeurs (qui fait partie des garanties statutaires des professeurs du second degré), quand bien même l'article 48 de la loi stipule le contraire ("Le conseil pédagogique prévu à l'article [...] ne peut porter atteinte à cette liberté"). Qu'est-ce en effet que la liberté pédagogique d'un professeur, si ce n'est le choix, **qu'il définit librement et qui relève de son entière responsabilité**, des contenus (dans le cadre des programmes nationaux et des instructions officielles) et des méthodes relatives à l'exercice de son enseignement, dans sa discipline et dans les classes dont il a la charge ? Le texte de loi signifie-t-il implicitement qu'un enseignant qui refuserait de se soumettre pédagogiquement aux ordres du "Conseil pédagogique", parce qu'il considère, en conscience, que cela est préférable pour ses élèves, pourrait se trouver sanctionné pour **délit d'opinion** ?

Le "Conseil pédagogique" nous semble devoir être, en vérité, un organe de contrôle et de mise en conformité, destinés à miner l'indépendance intellectuelle du professeur. L'existence d'une telle instance ouvre également la porte à tous les excès permettant de rogner toujours davantage sur le temps autonome des enseignants, insupportable (au même titre que l'indépendance intellectuelle) aux pédagogistes et aux gestionnaires : elle risque d'être le prétexte à une réunionite aigüe, augmentant le temps de présence des professeurs sur leur lieu de travail, au détriment d'une préparation sérieuse de leurs cours et de tout approfondissement personnel de leur discipline.

**Les articles 43-44-45** de la loi Fillon sont consacrés à la formation des maîtres, en particulier, aux IUFM.

Nous ne le dirons jamais assez : le bilan de ces "instituts", issus de la loi Jospin de 1989, et mis en place à partir de 1990, est calamiteux, tant sur le plan du gaspillage des deniers publics que pour ce qui relève directement de leur entreprise, qui est d'essence totalitaire, contraignant les futurs professeurs de la nation à adhérer à **l'idéologie** du pédagogue.

Nous approuvons donc la mise de ces IUFM sous tutelle des universités. ("Les instituts universitaires de formation des maîtres sont régis par les dispositions de l'article L. 713-9 et sont assimilés, pour l'application de ces dispositions, à des écoles faisant partie des universités", art.45),

ainsi que l'obligation qui leur est désormais faite de répondre à un cahier des charges fixé nationalement (art.43). Nous approuvons également qu'il soit prévu, d'ici 2010, "*une évaluation des modalités et des résultats de l'intégration des instituts universitaires de formation des maîtres au sein des universités, notamment au regard des objectifs qui leur sont fixés*" (ibid.)

Cela étant, peut, d'ores et déjà, craindre que l'intégration des IUFM dans les universités ne pose de sérieuses difficultés. Des batailles rangées, en particulier dans la région parisienne, sont à prévoir entre universités, quant au choix de celles qui hériteront des instituts (un seul par académie) : la préparation aux concours (Capes, agrégation) ne peut se dérouler ailleurs que dans les universités où des masters **disciplinaires** seront mis en leur place. Quid des autres ?

De plus, l'article 43 de la loi Fillon, stipule que "*la formation dispensée dans les instituts universitaires de formation des maîtres [...] fait alterner des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique*" : or, dans la mesure où il est prévu que cette formation fasse partie intégrante de la préparation aux concours nationaux, l'article 43 passe sous silence le cas des étudiants qui, non admis en IUFM, et n'ayant donc pas bénéficié de ces "périodes de formation pratique" décideront toutefois de se présenter aux dits concours en candidats libres, ce que la loi ne saurait, en aucun cas, leur interdire...

\*\*\*

Les articles de la loi sont suivis d'un rapport annexé, introduit d'ailleurs par l'article 12, disposant que "*les orientations et les objectifs de la politique nationale en faveur de l'éducation ainsi que les moyens programmés figurant dans le rapport annexé à la présente loi sont approuvés*", c'est-à-dire, ont valeur juridique. Nous aborderons maintenant les points de ce rapport annexé, jugés par nous inquiétants, tout du moins ceux dont il n'a pas été question à l'occasion de la lecture précédente des articles de la loi.

Du rapport, nous avons d'abord relevé la profession de foi introductive selon laquelle "*la Nation fixe au système éducatif l'objectif de garantir que 100 % des élèves aient acquis au terme de leur formation scolaire un diplôme ou une qualification reconnue, et d'assurer que 80 % d'une classe d'âge accèdent au niveau du baccalauréat. Elle se fixe en outre comme objectif de conduire 50 % de*







# De la décharge syndicale

par Patrick Jacquin

Dans la fonction publique, une décharge syndicale est une réduction de service accordée à un agent pour effectuer, **en lieu et place d'une partie de son activité statutaire**, une activité pour le compte du syndicat auquel il appartient. La réglementation relative aux décharges syndicales concerne toutes les administrations, l'Education nationale bien sûr, mais aussi, par exemple, la Police ou encore la Magistrature.

Le ministère de l'éducation nationale, et en particulier certaines universités, cherchent à limiter l'activité syndicale et à intimider des agents recrutés pour un service à temps plein, en propageant des interprétations pour le moins fantasmagoriques des textes qui régissent l'octroi des décharges syndicales. Or, ces interprétations non seulement n'ont aucun fondement juridique, mais en plus donnent lieu à des conséquences pratiques non négligeables qui peuvent aller, nous le verrons, jusqu'à la bouffonnerie.

## I Les principales règles en la matière

Les syndicats sont reconnus de par la loi comme étant des organisations exerçant **des missions d'intérêt public**<sup>11</sup>. Les décharges syndicales sont, dans le secteur public, **un moyen de financer l'activité syndicale** en permettant une mise à disposition plus ou moins importante de personnels rémunérés par l'administration de tutelle. Elles sont donc **un moyen de fonctionnement des syndicats de la fonction publique**, assimilable au dispositif régissant l'attribution des crédits d'heures dans le secteur privé<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Dans l'Education nationale, la vision du rôle des syndicats est quelque peu extensive puisque c'est la cogestion par certains syndicats qui semble être devenue la norme. On est bien loin ici du rôle historique et législatif alloué aux syndicats : " les syndicats professionnels ont exclusivement pour objet l'étude et la défense des droits ainsi que des intérêts matériels et moraux, tant collectifs qu'individuels, des personnes visées par leurs statuts » Art. L 411-1 du Code du travail.

<sup>12</sup> Dans toute entreprise de plus de cinquante salariés doivent exister non seulement des délégués syndicaux bénéficiant de **crédits d'heures** pour effectuer leur mission d'assistance, de défense et d'information auprès



Pour ce qui concerne la position du fonctionnaire bénéficiant d'une décharge syndicale, le texte de référence est l'article 33 de la loi 83-634 du 13 juillet 1983 modifiée, relative aux droits et obligations du fonctionnaire qui dispose que "l'activité est la position du fonctionnaire qui, titulaire d'un grade, exerce effectivement les fonctions de l'un des emplois correspondants à ce grade" et que "**le fonctionnaire qui bénéficie d'une décharge de service pour l'exercice d'un mandat syndical est réputé être en position d'activité**". Le législateur est donc on ne peut plus clair : la décharge syndicale ne saurait avoir pour conséquence l'assimilation de l'agent à un travailleur à temps partiel : **un agent bénéficiant d'une décharge syndicale est juridiquement considéré comme un salarié effectuant un service à temps plein.**

## II Un enseignant bénéficiant d'une décharge syndicale peut-il effectuer des heures supplémentaires ?

Le problème qui nous intéresse ici est le suivant : un enseignant bénéficiant d'une décharge syndicale peut-il effectuer des heures supplémentaires dans son établissement ? Dans un autre établissement ? Peut-il être membre d'un jury d'examen ou de concours (exemple : capes, agrégation...) et recevoir les indemnités afférentes ? La question est importante en pratique : en effet, les enseignants effectuent par nécessité, financière ou de service, des heures supplémentaires (les professeurs agrégés, en particulier, sont appelés à participer à des jurys d'examens ou de concours). Et la réponse, relevant directement des textes juridiques en vigueur, en est extrêmement simple, contrairement à ce que l'on tente de faire accroire, ici ou là.

Une décharge de service, lorsqu'elle est **demandée par un agent** (pour travailler à une thèse, pour élever des enfants, dans

des salariés (leur nombre varie selon la taille de l'entreprise), mais aussi un comité d'entreprise dont la loi prévoit outre un crédit d'heure accordé à chacun de ses membres, une subvention de fonctionnement égale à 0,2% de la masse salariale brute annuelle. Ce qui représente environ 12 milliards d'euros pour l'année 2004. On imagine aisément la somme colossale que représenterait pour les syndicats de l'Education nationale une telle subvention de fonctionnement...





Parallèlement était refusé à l'enseignant l'autorisation de cumul avec des heures d'enseignement dans le privé. Le professeur effectua de son propre chef ses enseignements dans l'enseignement privé. L'affaire est actuellement pendante au tribunal administratif.

- **Le second** est celui d'un enseignant à qui l'on avait, selon un tableau prévisionnel annuel, confié un enseignement devant dépasser d'environ 120 heures ETD son service annuel de 384 heures ETD. Apprenant à Noël que son établissement refuserait de lui payer la moindre heure complémentaire, il décida de ne pas effectuer un nouvel enseignement qu'il devait débiter au mois de janvier suivant. Dans l'incapacité de trouver des vacataires, le chef de département contacta la présidence de l'Université qui une nouvelle fois, au mépris de toute considération pédagogique, refusa l'autorisation. Les étudiants n'eurent donc aucun cours et le programme national ne fut pas respecté. Cela ne déranger personne, et n'empêcha nullement les étudiants d'obtenir leur précieux parchemin. Parallèlement, l'enseignant souhaitant terminer son enseignement d'origine commencé en début d'année universitaire et ne souhaitant pas abandonner un groupe de TD (qui n'aurait pas eu l'enseignement dont les autres groupes auraient bénéficié) effectua 45 heures supplémentaires. La demande de paiement de ces heures effectuées ayant été faite, l'affaire est en cours. Mais il est fort probable qu'elle se termine au tribunal administratif... La bouffonnerie réside dans le fait que l'année suivante, le même enseignant réitéra sa demande pour effectuer le cours dont la promotion précédente n'avait pas bénéficié : le refus fut le même, et le chef de département fut obligé de recruter six vacataires, qui se succédèrent sans aucun contrôle ni aucune coordination pédagogique... En d'autres circonstances, le cas pourrait être risible quand on apprend que l'enseignant titulaire se vit autoriser par sa hiérarchie, la même année, à effectuer des heures complémentaires... dans un autre établissement !

- **Le troisième cas** est le plus intéressant car l'affaire a connu sa conclusion. Il concerne un professeur agrégé d'éducation physique qui, bénéficiant d'une décharge syndicale, avait effectué pour le compte de l'Université Lyon I 56,23 heures supplémentaires. N'ayant pas été réglé de son travail, il porta tout naturellement l'affaire en justice. **La Cour d'Appel de Lyon condamna, par une décision du 28 décembre 2001, l'Université Claude Bernard Lyon I à régler la totalité de ses heures supplémentaires au dit enseignant ainsi**

**que les frais de justice y affèrent.** Cette décision fait actuellement jurisprudence.

### III Conclusion

Les difficultés relatives à l'autorisation, pour un enseignant bénéficiant d'une décharge syndicale, d'effectuer des travaux d'enseignement complémentaires, relèvent uniquement de la médiocrité de l'appareil administratif, pour le moins de celui de l'Education Nationale.

Tout d'abord au niveau du ministère lui-même, dont l'interprétation des textes a pour objectif évident de décourager les enseignants, en particulier les plus jeunes, résidant aux échelons les plus bas, à s'engager dans un syndicalisme actif. Mais qui s'intéresse un tant soit peu à ce qui concerne l'enseignement, sait qu'une recommandation n'a aucune valeur juridique, au regard d'un texte **législatif** tel le Décret du 25 mars 1993 relatif aux obligations de services des professeurs agrégés et autres enseignants affectés dans l'enseignement supérieur.

Ensuite au niveau des services juridiques de certaines universités qui, en privilégiant les interprétations du ministère, allient l'ignorance ("tout ce qu'on ne sait pas, c'est non...") à l'incompétence : dans chaque cas ayant donné lieu à un contentieux fut pourtant transmise l'argumentation juridique et jurisprudentielle, **avant** l'établissement du contentieux.

Enfin, l'attitude de certains présidents d'universités, enseignants ou anciens enseignants (sic !) laisse pantois... Un proviseur de lycée qui refuserait que le seul enseignant disponible et qualifié de son établissement assure un enseignement de préparation au baccalauréat, privant gravement certains de ses élèves au seul motif que l'enseignant qualifié ne doit pas percevoir une rémunération complémentaire parce qu'il bénéficie d'une décharge syndicale serait, lui, montré du doigt !

Force est de constater que cette situation n'existe que de par l'ignorance et de par l'abandon total des "grands syndicats" sur ce terrain : le SNES, en particulier, qui revendique pourtant, pour la saison universitaire 2004-2005, 1108 personnes bénéficiant d'une décharge syndicale..., non seulement n'assure aucun soutien contentieux direct à ses membres adhérents, mais encore les place (volontairement ?) dans l'ignorance en publiant dans sa revue (4<sup>ème</sup>

trimestre 2004) qu'une décharge syndicale est incompatible avec tout travail complémentaire...

## **Dernière minute !**

**A**u moment où nous mettons sous presse, nous apprenons que le différend opposant notre collègue à son Université, (cas n° 2 ci-dessus), vient de connaître une issue favorable.

**A**près un courrier (en recommandé + AR comme il se doit) à la fois très ferme et argumenté juridiquement (rappel du droit et de la jurisprudence), **l'employeur vient d'ordonner la mise en paiement immédiate des heures supplémentaires non payées sur l'année 2004.**

**L**e courrier de réponse, adressé au Requérant, est d'ailleurs assez révélateur de la mentalité qui règne dans cet établissement.

Il débute par l'essentiel : "en faisant référence à la demande de l'enseignant, le président d'université indique qu'il donne une suite favorable et ordonne le paiement immédiat de toutes les heures supplémentaires". Il se poursuit toutefois par l'éternelle argumentation "philosophique" : "*personnellement je ne suis pas favorable...*"

Concrètement, l'employeur aura tout fait pour ne pas régler ce qui est dû à notre collègue, mais au final, **il n'ose pas aller contre le droit et s'incline.**

### **C**onclusions :

- Certains administratifs se comportent en "petits chefs" : ils tentent d'imposer, de par leur position hiérarchique, leurs propres points de vue, pour le moins subjectifs.

En l'espèce, il s'agit du paiement d'heures supplémentaires, mais nombreux sont nos collègues qui ont eu et ont à en découdre pour des questions d'organisation pédagogique, tels les PRAG à qui l'on impose d'effectuer, contre leur volonté, 25 ou 30 heures par semaine pour les besoins du service...

- En revanche, si l'argumentation juridique est sérieuse, on peut compter sur "la peur du gendarme"... **Il est donc nécessaire, et le SAGES ne cesse de le marteler lors des assemblées générales, de ne pas s'en laisser compter, et de demander le respect du droit et des statuts.** Le dénouement positif d'un différend avant la saisine du juge est toujours préférable, les délais imposés par les juridictions administratives étant très longs et une

action juridique étant éventuellement épuisante sur le plan nerveux.

- Enfin, cet exemple implique une réflexion plus générale sur **les dangers de la décentralisation des pouvoirs administratifs**, et en particulier sur l'attribution de pouvoirs à des personnels élus, pouvoirs dont la gestion (administrative, du personnel, ou encore comptable) requiert des compétences et des connaissances spécifiques qu'ils sont loin de toujours posséder.

La note de service de 2004 relative aux critères d'attribution de la hors-classe des agrégés est un bon exemple de ce danger : laissant au Recteur le soin d'attribuer, sur des critères purement subjectifs et selon son bon vouloir, un nombre de points déterminant pour l'accès à la hors-classe, elle ouvre la porte à la partialité et à la gestion éventuelle par l'ignorance et, par suite, à l'incompétence.

**A**utant de combats à mener par le SAGES dans l'avenir...

**Patrick Jacquin.**

## **Sur l'agrégation,**

**par Jean-René Aubry.**

**L**as, mais obstiné, je répèterai donc une fois de plus que la vision de l'agrégation comme étant exclusivement destinée à recruter des professeurs de lycée (ou de CPGE, au mieux), et plus précisément, comme n'offrant *en tant que telle* aucune ouverture sur le supérieur, cette vision est toute *moderne* et ne résiste pas à l'examen, tant synchronique que diachronique, de la question.

**A**u plan synchronique, tout d'abord, commençons par constater qu'un agrégé sur six (en gros) enseigne dans le supérieur : il y a quelque sept mille PRAG qui, n'en déplaise à d'aucuns, ne sont nullement cantonnés à des tâches de "sous-prolétaires" ; il y a encore deux bons milliers de professeurs de CPGE qui, malgré leur positionnement "géographique" dans les lycées, délivrent un enseignement universitaire (et officiellement reconnu comme tel). Non seulement ce n'est pas négligeable, mais c'est pleinement *statutaire* : l'affectation dans le supérieur est inscrite comme l'une des *vocations* du grade (sans qu'aucune condition supplémentaire ne soit réclamée pour l'occasion, ce qui serait du reste contraire à la règle d'égalité de traitement des fonctionnaires de même

grade). Constatons aussi que, n'en déplaise à d'aucuns une fois encore, la loi assigne l'enseignement pour l'une de ses missions à l'université et prévoit *explicitement* la présence en ce lieu d'*enseignants* (tout simplement) aux côtés des "enseignants-chercheurs" (tout comme elle prévoit, *a contrario*, la présence de chercheurs (tout purs)). Pour ces raisons, est donc dénuée de tout fondement la prétention de certains à faire de l'université le jardin privé des "enseignants-chercheurs" dont les agrégés *en tant que tels* seraient exclus.

Au plan diachronique ensuite, la vision ici en cause n'est pas mieux assurée. Sans vouloir remonter *ab urbe condita*, il est néanmoins nécessaire de rappeler que, comme son nom même l'indique, l'agrégation a consisté dès sa création à *agrég*er à l'université des maîtres qui n'étaient pas docteurs. Sans doute pour l'essentiel, ces agrégés sont-ils allés au départ se substituer, dans les collèges d'Ancien régime, aux maîtres jésuites (dont la congrégation venait de se voir expulser de France). Mais il faut se souvenir que la structure de l'enseignement d'alors n'était pas celle d'aujourd'hui, et que la séparation nette entre enseignement secondaire et enseignement supérieur (à laquelle nous sommes maintenant accoutumés) n'existait pas : les collèges délivraient un enseignement qui débordait sur ce qui est considéré de nos jours comme relevant du supérieur (à l'instar de ce qui a encore actuellement lieu dans les lycées avec les CPGE). Ce statut initial de l'agrégation s'est maintenu sans profonde modification, tout au moins durable, au cours du siècle suivant, traversant même à son profit les transformations de l'instruction publique. Pour en arriver à une époque plus récente, il importe de souligner que jusqu'à la création du corps des maîtres-assistants (actuels MCF) dans les universités, autour de l'année 1950, les seuls enseignants fonctionnaires titulaires dans les universités étaient ceux dits de "rang magistral" (correspondant aux actuels PU) et... *les agrégés* qui se chargeaient d'assister les premiers, partie dans leurs travaux, partie en assurant des séances d'exercices pour les étudiants. La création de ce nouveau corps n'a pas mis fin pour autant à la présence des agrégés à l'université, bien au contraire : le recrutement comme maître-assistant était subordonné à l'inscription préalable sur une liste d'aptitude, inscription à laquelle la *seule* détention de l'agrégation ouvrait automatiquement droit, concurrence avec la thèse dite "de spécialité", créée vers la même époque (et correspondant pour le gros à notre thèse actuelle, mais sans commune mesure avec la thèse d'alors, dite "d'état", qui permettait

d'accéder au "rang magistral"). En termes d'aujourd'hui donc, la seule agrégation donnait automatiquement l'habilitation à exercer les fonctions de MCF! Mieux encore, le grade de maître-assistant comportait deux classes dont la première était normalement accessible aux agrégés, mais *non pas* aux détenteurs de la seule thèse de spécialité !!! Et cette situation a perduré jusqu'en 1968 pour le premier point, et jusqu'au début des années quatre-vingts pour le second. Il faut encore signaler que, même après avoir perdu l'accès automatique au corps des maîtres-assistants et jusqu'à la loi Lang de 1984, les agrégés *en tant que tels* étaient possiblement mis à la disposition du supérieur où ils assuraient un service *identique* à celui d'un maître-assistant (rien à voir, donc, avec les PRAG d'aujourd'hui). C'est assez dire, ce me semble, que l'agrégation était regardée comme un authentique titre universitaire, allant jusqu'à conférer des prérogatives (universitaires!) qui échappaient aux docteurs de spécialité. Le fait que ces agrégés du supérieur fussent évidemment minoritaires dans l'ensemble du corps n'enlève rigoureusement rien au *principe*. Et l'on aperçoit mal pour quelles raisons probantes ce principe serait devenu obsolète : quoiqu'en affirment certains bons esprits, les exigences du concours (externe, tout au moins) n'ont pas baissé de manière significative (au plan du niveau universitaire, ce serait même plutôt le contraire).

C'est donc au prix d'une lecture inversée de l'histoire (habitude bien ancrée chez certains activistes) que l'on peut faire apparaître la présence actuelle des agrégés dans l'université comme un avatar récent qui contredirait je ne sais quelle "tradition universitaire". La réalité est tout autre. C'est au contraire la prétendue "tradition" qui est toute récente et qui n'a pris progressivement corps, depuis une cinquantaine d'années, que grâce à la cautele et l'activisme d'une catégorie de personnels qui a su habilement profiter des occasions à elle offertes de faire jouer ses appuis politiques, laquelle catégorie s'exprime depuis toujours par la voix du SNESUP. Profitant de chaque développement de l'université et de la nécessité subséquente de recruter du personnel en plus grand nombre, notre catégorie s'est employée à coloniser ladite université à petit prix (j'entends par là, sans obligation de détenir des titres difficiles d'obtention), et se trouvant fort bien de cette terre d'asile, n'a eu de cesse que de se l'annexer, suivant un scénario somme toute assez banal et dont la parenté avec celui qui s'est déroulé concurrence dans le secondaire est édifiante. Sans vouloir faire trop long, je crois néanmoins intéressant d'examiner la chose avec



CPGE, domaine encore incontournable des agrégés, se verraient avec bonheur déménager à l'université (qui commence à manquer d'étudiants) ; l'on comprend que le secondaire ne réclame plus d'agrégés (vu l'état dont il est). Bref, l'agrégé deviendrait aussi indispensable que le cheval au temps du moteur à explosion (peut-être faut-il songer à son élevage pour la course dans quelques haras pour en maintenir l'espèce...) et certaines pythonisses nous en annoncent, sans émotion particulière, l'imminente disparition pour cause d'inutilité flagrante. Je voudrais, pour conclure, mettre ces prophètes insoucieux en garde : dans un pays où l'on regarde, sans balancer, l'agrégation comme devenue inutile, l'on aura guère plus de difficultés (et sans doute encore beaucoup moins) à taxer d'inutilité totale certaines recherches universitaires dont il faut bien reconnaître qu'elles ne présentent d'autre intérêt que purement intellectuel. C'est évidemment déjà beaucoup de mon point de vue *personnel* ; mais je ne suis pas de ceux qui pensent l'agrégation inutile...

## Quelques rappels

par Jean-René Aubry.

### *Note administrative dans le second degré*

La note administrative (et l'appréciation concomitante) du chef d'établissement ne peut en aucun cas s'appuyer sur des considérations pédagogiques qui relèvent de la seule inspection. Tout empiètement en cette matière (surtout s'il conduit à une baisse de la note administrative qui ne s'accompagne pas d'une réduction de l'appréciation pédagogique décidée par le collègue des inspecteurs) constitue un excès de pouvoir caractérisé qui ne peut manquer d'être sanctionné comme tel par le juge administratif.

### *Colles en CPGE*

Les "colles" en classes préparatoires sont *réglementaires* : elles font intégralement partie du cursus officiel des élèves, et conséquemment, doivent obligatoirement être assurées. La mise en oeuvre de cette obligation est de la responsabilité des établissements qui l'exercent, dans chaque classe et discipline concernées, par l'intermédiaire des professeurs compétents, lesquels recrutent donc directement leurs "colleurs". Je ne connais personnellement aucun cas où l'un des

"colleurs" choisis par le professeur se soit vu récuser par l'administration. Le rectorat de Paris (dont je dépends) a bien tenté, il y a quelques années, d'imposer des règles (au reste, parfaitement imbéciles) au recrutement des "colleurs" : ces prétendues règles ont eu autant d'effet sur ledit recrutement qu'un arrêté préfectoral peut en avoir sur les secousses sismiques...

Voilà pour ce qui concerne le recrutement des "colleurs" du côté de l'établissement d'accueil. Pour ce qui concerne maintenant ce recrutement du côté de l'établissement d'exercice d'origine du "colleur", la seule opposition que puisse formuler ce dernier établissement relève d'une disposition du Statut général qui prévoit qu'en principe, le fonctionnaire consacre son activité professionnelle au seul emploi qui lui a été attribué, sauf dérogation accordée par le chef de service (ici, le recteur). En pratique, ces dérogations sont fort nombreuses (notamment dans l'enseignement) et dans un grand nombre de cas, indispensables au bon fonctionnement du service : ainsi pour les "colles" ici en propos, pour les raisons réglementaires ci-dessus évoquées. De ce fait, il est impossible d'énoncer en l'espèce des interdictions de pur principe, lesquelles auraient pour effet (ne serait-ce que partiel) d'empêcher l'exécution de dispositions réglementaires impératives ; le refus d'accorder la dérogation nécessaire ne peut donc être pris qu'en seule considération de la personne, et dès lors, est soumis à *motivation*. Dans le cas particulier d'un professeur assurant des "colles" depuis de nombreuses années sans qu'il ait jamais été signalé de répercussions dommageables à l'emploi principal d'icelui, la motivation d'un refus doit notamment indiquer quelles *nouvelles* circonstances, de fait ou de droit, justifient ce refus. Je tiens à souligner, pour finir sur ce point, que ces refus et motivation doivent émaner du recteur, et non directement du chef d'établissement, lequel ne peut que formuler un simple avis en la matière.

Cela dit, les abus de pouvoir auxquels procède l'administration sont le plus souvent beaucoup plus indirects. J'ai personnellement été confronté (une seule fois, il est vrai) au problème d'un "colleur" qui n'a pas pu assurer les heures que je lui proposais, faute pour lui d'occuper un emploi définitif : il avait un mi-temps pour l'année dans une université qui lui interdisait (verbalement, bien entendu) toute activité complémentaire et qui, disposant de la décision de réembauche, détenait par là un énorme moyen de pression. Ce risque n'existe évidemment pas pour un



les positions des "Sept"<sup>16</sup> relative à l'apprentissage de la lecture de "ragot sauce Nobel".

**N**ous publions en revanche la réponse de Marc Le Bris (auteur de l'ouvrage *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter !*) à M. Goigoux, Cette réponse que M. Le Bris nous a autorisé à faire connaître est en effet très éclairante sur les méthodes "globales" ("voie directe") ou "semi-globales" ("voie indirecte") d'apprentissage de la lecture.

V.H.

## ***Lettre ouverte de M. Marc Le Bris à M. Goigoux***

**Q**ui est donc ce Monsieur Goigoux, qui accuse sans hésiter de "raisonnement incohérent" sept des meilleurs mathématiciens et physiciens du monde? Il est l'homme de la conférence de consensus sur la lecture, l'homme du compromis entre "voie directe" et "voie indirecte", il est l'homme de la voie médiane.

**P**our comprendre ce qui s'est passé autour de l'enseignement de la lecture, il nous faut un peu de l'histoire de **Monsieur Foucambert, ci-devant Inspecteur de l'éducation nationale, fondateur de l'Association Française pour la Lecture (AFL) que je considère comme un des plus efficaces fossoyeurs de l'école française : celui qui s'est attaqué à la lecture.**

**F**oucambert énonce *a priori* une théorie, qu'il tentera toute sa vie de justifier par tous les moyens: "*Faire l'hypothèse pédagogique que la rencontre de l'écrit constitue un apprentissage linguistique, c'est concevoir un ensemble de démarches qui correspondent à ce principe selon lequel l'apprenti va rencontrer le code à travers le message (Actes de lecture n° 60)*". Que "*La rencontre de l'écrit constitue un apprentissage linguistique*", cela veut dire qu'on apprend à lire comme on a appris sa langue maternelle : tout seul ! L'apprenti-lecteur va rencontrer le code à travers le message. Par des devinettes successives sur des mots qu'il ne sait pas lire, mais dont il connaît le sens, l'apprenti-lecteur va "*inférer*" par

comparaisons que o et u font le son [u], et tout le reste. "*Voilà presque 20 ans que nous suggérons de retrouver Champollion dans tout apprenti lecteur*" (*Ib.*)

**L**es caractéristiques de cette théorie sont l'émission d'hypothèses par le futur lecteur, le refus du "B et A, BA", les textes appris par cœur pour pouvoir y faire des comparaisons de mots, l'invocation militante de la prééminence du sens du texte, et surtout, la recherche autonome par les élèves, la construction autonome de leur "savoir lire". Elle est donc avant tout une théorie "constructiviste", qui tente d'insérer de force la lecture – qui n'est pourtant qu'une connaissance automatisée d'un ensemble de conventions – dans le train général du pédagogisme constructiviste de 1930, qui s'installe en 1970 dans toutes les disciplines de l'école française.

**L**es différents avatars de cette théorie de la lecture ont cours depuis. Les méthodes qui en sont issues sont appelées "méthodes globales" par le bon sens populaire, qui certes s'exprime au café du commerce ou sur le palier de quelques grands mathématiciens, mais qui est l'expression, lente et mesurée, par le peuple, de ce qu'il vit, de ce qu'il sait de plus en plus : nos enfants ne savent plus lire.

**E**t le bon sens populaire, malgré sa vulgaire fréquentation des bistrots, a très puissamment raison devant Monsieur Goigoux : **les méthodes qui font partir du mot pour y trouver le bruit des lettres partent bel et bien du tout le mot pour aller à l'élément la lettre : elles sont bel et bien globales**, et donc logiquement dénommées comme telles. Le bon peuple, qui a le tort d'aimer que 1 et 1 fassent 2, associe la facture générale des photocopies d'apprentissages de la lecture, que leurs enfants ramènent à la maison, avec le cruel échec en lecture de bon nombre d'entre eux. Ainsi, les non-spécialistes s'intéressent à la très technique spécialité de Monsieur Goigoux, comme la ménagère s'intéresse à la plomberie parce que le carrelage est inondé.

**L**es théories de Foucambert, comme presque tous les dogmatismes coupés de la réalité, ont naturellement évolué vers une plus grande pureté. **C'est l'avatar de "la voie directe", impensable non-méthode, soutenue par l'INRP<sup>17</sup>, testée officiellement par quelques instituteurs "Aeffellistes" (de AFL) convaincus, en 1995.**

<sup>16</sup> Les "Sept", mathématiciens ou physiciens, sont tous membres de l'académie des Sciences. Trois d'entre eux sont médaillés Fields, le prix « Nobel » des mathématiques.

<sup>17</sup> Institut national de la recherche pédagogique





déclaration. Je vous engage à vous relire. Vous n'êtes pas d'accord avec le texte des "Sept". Bien. Votre désaccord vous fait supposer l'indignation de vos lecteurs ? L'importance de notre indignation supposée vous tient lieu de preuve ? Je trouve que la légèreté de votre prose en dit long sur la prétendue science dont vous êtes un docteur. Vous mettez sans doute en danger son statut même de science. Et c'est une bonne chose : l'éducation n'est pas une science remarquez, j'ai lu incidemment le titre d'une brochure de cours d'une étudiante, voisine de train : "science administrative"; récemment, l'IUFM de Rennes fait venir une spécialiste de "science religieuse" ... ça vous fait des nouveaux collègues...

D'autre part vous prouvez mon ignorance! Vous la "dévoilez" à la face du monde; vous l'avez établie dans les pages de ce numéro du Monde de l'Education ? Je n'ai pas eu du tout cette impression. Je ne peux qu'appeler à la relecture de l'article par ceux qui voudront juger. Là-dessus aussi, vous m'étonnez. Vous avez vraiment la preuve bien facile. Ensuite, si je n'ai pas de classe de CP, j'ai bien quelques élèves de niveau CP, mais ils ont douze ans. Ils ont malheureusement suivi leur scolarité dans des écoles qui hésitent encore entre les théories de Foucambert et les vôtres. Quant au mensonge des sept scientifiques sur les sanctions encourues par les maîtres rebelles, Monsieur Goigoux, je vous appelle à modestie de propos.<sup>18</sup> Voulez-vous que je publie les noms des inspecteurs, les dates et les textes de leurs réactions aux méthodes ouvertement alphabétiques ? Voulez-vous voir mon bulletin de salaire, qui en dit long sur ce qu'est un retard de carrière, et celui de tant d'autres... Votre carrière à vous, elle va bien ? Il est vrai que vous, vous êtes un grand scientifique.

Je tiens à remercier les vrais scientifiques cette fois, que sont les "Sept", pour la publication de ce manifeste remarquable. Il fera date; il est déjà un tournant; il est historiquement important par son contenu et par la qualité de ses auteurs. Il représente la première vraie liaison pédagogique de la maternelle à l'université, dans l'intérêt de l'université, donc dans l'intérêt de la maternelle. Il parle surtout de sciences et de mathématiques mais il aborde aussi la lecture et l'enseignement des lettres pour les défendre. Les auteurs, observateurs très bien placés des

conséquences de vos théories, les condamnent. Ça ne suffit pas pour en faire des quidams, ni d'imbéciles poujadistes, ou pire encore – si je comprends bien l'insinuation de la fin de votre libelle.

Vous leur devez des excuses.

## Contributions d'adhérents

### *La science, à quoi ça sert ?*

**par L.P., professeur de lycée et chercheur associé (bénévole !) à l'Observatoire de Paris.**

Je ne peux m'empêcher de relever, sur la page d'accueil du salon de l'éducation le thème "la science, à quoi ça sert", où l'on peut mesurer, encore une fois, le grand écart entre les beaux discours et la triste réalité ! On y apprend que d'ici 2010, 40 % des postes de chercheurs (et enseignants-chercheurs, ce qui n'est pas précisé) seront renouvelés.

Veut-on susciter des vocations largement défailtantes et pour cause, compte tenu des salaires très peu attirants proposés par le secteur académique en comparaison avec le secteur privé ? Peut-on parler de désaffection pour les carrières de chercheurs lorsqu'on compte entre 10 à 15 candidats par poste au CNRS et ce depuis des années ? Les ministres n'ont-ils pas mis en oeuvre une politique de non remplacement de tous les départs de fonctionnaires à la retraite ? Y compris l'éducation nationale ?

Un exemple : les 500 postes de chercheurs statutaires libérés qui avaient été transformés en CDD par Ferry l'an dernier n'ont été remis aux concours 2005 que sous la forte pression du mouvement du monde de la recherche au printemps dernier.

C'est scandaleux d'inciter des étudiants à s'engager dans des études pour faire carrière dans la recherche en omettant de signaler la précarité organisée dans laquelle se trouve un grand nombre de thésitifs et post-docs, sans parler du peu de débouchés du secteur ! J'évoque à peine la situation de ceux qui n'auront pas de poste académique à l'issue de x années de post-doctorat et qui éprouvent toutes les difficultés à trouver un poste dans le privé où l'on n'a d'yeux que pour les grandes écoles et où l'on rechigne à embaucher ces ex-étudiants "attardés".

---

<sup>18</sup> Allusion au fait que M. Goigoux tient pour mensonge le fait que "les maîtres qui emploient des méthodes syllabiques « s'exposent à des sanctions »" ....C'est malheureusement la vérité ! (NDE)









géographie–SES, 69 % des professeurs d'EPS). L'influence déclarée des parents est prégnante pour 29 % des enseignants (surtout pour les professeurs d'histoire géographie et d'EPS). L'influence des amis ou des proches a compté pour 15 % des professeurs interrogés et plus particulièrement pour les titulaires du CAPET, les PLP, et les professeurs de technologie.

- Il est à noter que le choix d'enseigner est précoce puisque 51 % des professeurs le situent avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

#### 4) Satisfactions face à leur condition dans la société et dans le travail

Deux paradoxes semblent se dessiner :

##### a) Satisfaits dans une large majorité de leur état, ils restent cependant critiques et lucides quant à leurs conditions de travail

- La majorité des enseignants ont le sentiment de connaître, par rapport à leurs parents au même âge, à la fois une position sociale (pour 59 %) et des conditions de travail (pour 56 %) meilleures. Certes, la perception varie suivant les professions des parents. Alors que les enfants des agriculteurs, des ouvriers et des employés ont le sentiment de connaître des conditions de travail meilleures que celles de leurs parents, 55 % des enfants d'enseignants pensent le contraire. Ainsi, la perception de l'évolution des conditions de travail se rapproche de celle d'avoir bénéficié au non de l' "ascenseur social".

**Tableau 1**  
**Répartition des enseignants**  
**selon leur satisfaction et leur perception de la difficulté d'exercice du métier ( en %)**

| <b>Bilan de l'expérience<br/>d'enseignant du second degré</b> | <b>Perception de l'exercice du métier depuis 5 ans</b> |               |                        |                    | <b>Total</b> |
|---|--|---------------|------------------------|--------------------|--------------|
|   | <b>Plus difficile</b>                                  | <b>Stable</b> | <b>Moins difficile</b> | <b>Ne sait pas</b> |              |
| Très satisfait  | 7  | 9             | 4                      | 1                  | <b>20</b>    |
| Assez satisfait   | 31   | 20            | 7                      | 2                  | <b>61</b>    |
| Assez peu satisfait   | 11   | 3             | 1                      | —                  | <b>16</b>    |
| Pas du tout satisfait   | 2  | 1             | —                      | —                  | <b>2</b>     |
| <b>Moyenne</b>  | <b>51</b>  | <b>34</b>     | <b>12</b>              | <b>3</b>           | <b>100</b>   |

Le sentiment de satisfaction très élevée varie avec l'âge et le niveau d'enseignement. Ainsi 81 % des professeurs se déclarent très ou assez satisfaits : ceci constitue une baisse par rapport à 2002. Les enseignants les plus satisfaits se rencontrent dans les établissements de plus de 1500 élèves, plutôt dans les lycées que dans les collèges, plus souvent parmi les agrégés (24 %) que parmi les PLP.

- Plus les enseignants vieillissent plus ils ressentent le métier comme difficile.

**Tableau 2**  
**Répartition des enseignants**  
**selon leur ancienneté et leur perception de la difficulté d'exercice du métier ( en %)**

| <b>Ancienneté de carrière</b> | <b>Perception de l'exercice du métier depuis 5 ans</b> |               |                        |                    | <b>Total</b> |
|-------------------------------|--|---------------|------------------------|--------------------|--------------|
|                               | <b>Plus difficile</b>                                  | <b>Stable</b> | <b>Moins difficile</b> | <b>Ne sait pas</b> |              |
| Moins de 5 ans                | 2  | 6             | 3                      | 3                  | <b>13</b>    |
| De 5 à 10 ans                 | 6  | 8             | 5                      | —                  | <b>19</b>    |
| De 11 à 15 ans                | 7  | 6             | 2                      | —                  | <b>15</b>    |
| De 16 à 20 ans                | 6  | 4             | 1                      | —                  | <b>8</b>     |
| De 21 à 25 ans                | 7  | 3             | 1                      | —                  | <b>11</b>    |
| De 26 à 30 ans                | 9  | 3             | 1                      | —                  | <b>13</b>    |
| De 31 à 35 ans                | 12   | 3             | —                      | —                  | <b>15</b>    |
| Plus de 35 ans                | 5  | 1             | —                      | —                  | <b>6</b>     |
| <b>Moyenne</b>                | <b>51</b>  | <b>34</b>     | <b>12</b>              | <b>3</b>           | <b>100</b>   |

**b) Très éprouvés par les relations de travail, les enseignants considèrent cependant les relations avec les élèves comme leur première source de satisfaction**

Trois raisons rendent les conditions de travail difficiles :

- tout d'abord "le comportement des élèves". Passifs, démotivés, indisciplinés, pour 40 % des professeurs (surtout les PLP, le secteur tertiaire et les enseignants les plus âgés).
- la "difficulté de faire progresser les élèves" est ensuite citée par deux tiers des enseignants.
- "la complexité des missions demandées à l'enseignant" est une raison évoquée par les enseignants à partir de 50 ans, en deuxième position également. (61 % le pensent à partir de 55 ans).
- Étonnement, 6 enseignants sur 10 placent le contact avec les élèves parmi leur première satisfaction. (22 % en premier rang, 71 % parmi les moins de 30 ans)

**c) La très grande majorité des enseignants (87 %) est satisfaite de l'organisation des emplois du temps.**

Ceci leur permet :

- de réaliser un travail de bonne qualité (89 %)
- de bien gérer leurs relations avec les élèves (80 %)
- de consacrer suffisamment de temps à leurs proches (75 %)
- de se reposer (74 %)
- de communiquer suffisamment avec leurs collègues (110 %)
- de consacrer suffisamment de temps aux loisirs (68 %).

**5) Satisfactions par rapport à leur carrière**

**a) En ce qui concerne la nomination des titulaires**

Lors de leur première nomination en tant que titulaires, 75 % des professeurs étaient satisfaits de leur académie d'affectation qui correspondait, dans 77 % des cas, à l'un de leur vœux. Notons que les enseignants sont partagés sur la possibilité de choisir leur académie en fonction de leur classement au concours (55 % d'avis favorables contre 39 plutôt opposés).

Les enseignants désireux de changer d'établissement le feraient d'abord :

- à cause de "l'éloignement de l'établissement par rapport au domicile" (31 %)
- "parce que les élèves sont difficiles" (13 %)
- pour des "raisons d'ordre conjugal et familial".

**b) En ce qui concerne la formation**

- Deux tiers des enseignants considèrent que leur formation universitaire initiale leur permet toujours d'enseigner les programmes actuels (cela est vrai pour les agrégés à 66 % et à 70 % pour les certifiés; le secteur tertiaire affiche 44 % de désaccord).
- Un peu plus de la moitié pense que leur formation pédagogique initiale leur permet toujours d'enseigner les programmes actuels : elle satisfait davantage les certifiés (54 %) que les agrégés (41 %).
- La majeure partie des enseignants (92 %) déclarent renouveler leurs connaissances par la lecture d'ouvrages ou de documents spécialisés. Les trois quarts déclarent suivre des stages de formation continue (80 % à partir de 44 ans). De plus, 68 % suivent des réunions pédagogiques, le pourcentage atteint 74 % pour les plus de 53 ans. 6 sur 10 utilisent des supports informatiques ou Internet.
- Le renouvellement des connaissances par la reprise d'études ne concerne en moyenne que 22 % des enseignants.

**c) En ce qui concerne la notation**

Les trois quarts sont satisfaits de leurs notations administratives et près des deux tiers de leurs de leurs notations pédagogiques. Notons que 53 % acceptent le principe d'un avancement accéléré qui tiendrait compte de l'investissement personnel (formation continue etc...)

