

DÉBAT NATIONAL

CONTRIBUTION DE LA SOCIÉTÉ DES AGRÉGÉS DE L'UNIVERSITÉ AU DÉBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE

(08/03/2004)

INTRODUCTION

Le Bureau de la Société des agrégés de l'Université a consacré à l'étude des documents préparatoires au *Débat national sur l'avenir de l'école* sa réunion du 15 novembre, dont le compte rendu a été adressé aux sociétaires et diffusé sur le site internet de la Société, www.societedesagreges.net, où il est toujours possible de le lire. Il a de plus adressé à M. Claude THÉLOT une note de synthèse, en une page, pour répondre à la demande qu'en a faite le président de la mission du *Débat national* quand il a rencontré une délégation du Bureau, le 29 janvier 2004.

Mais de très nombreux sociétaires, qu'ils aient ou non décidé d'une intervention à titre individuel, ont souligné que la Société des agrégés de l'Université a participé depuis 1914 à tous les débats sur l'enseignement, que ses analyses ne doivent rien à des circonstances mais obéissent à des raisons de fond. Ces sociétaires ont ainsi demandé au Bureau de composer une synthèse des vues de la Société sur les questions en suspens dans le *Débat national* - et cela en conservant la liberté de s'affranchir si nécessaire de la formulation des 22 questions - afin, principalement, d'exposer les raisons pour lesquelles la Société a maintes fois demandé la révision voire l'abrogation de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, dite « loi JOSPIN ».

Ces sociétaires ont en outre souvent indiqué qu'ils jugent ce rappel des principes et des propositions de la Société des agrégés de l'Université d'autant plus indispensable qu'ils ne trouvent pas très cohérent ce *Débat national* qui se pare des plumes de la « démocratie directe », mais ne cesse de replier ses ailes et de réduire son envergure.

Faisant écho à leurs remarques, le Bureau souligne d'abord qu'il a choisi de considérer le *Débat national sur l'avenir de l'école* comme une simple consultation, et non pas, ainsi que l'avait souhaité le Premier ministre le 15 septembre 2003, comme un « véritable exercice de démocratie directe » ni même comme « un exercice de quasi-démocratie directe », selon l'expression de M. THÉLOT le 17 novembre. Chacun en effet peut comprendre, voire admettre, qu'un gouvernement désire faire précéder le travail législatif par une consultation nationale ; mais tant qu'existent, dans la Constitution, des procédures appropriées à l'élaboration des lois, et que ces procédures ne sont pas remises en cause, il y aurait, à prétendre réinventer la démocratie à l'occasion d'une consultation nationale, au moins un abus, voire une grave imprudence. La loi qui fixe le secret du vote date en France de 1791. Le vote public a certes toujours eu des partisans, et non des moindres. Il permet, a-t-on dit, de « donner au petit peuple la possibilité d'être éclairé par les principaux ». « L'isoloir est le lieu de toutes les trahisons sociales », a-t-on pu ajouter. Mais l'occasion offerte à l'individu de formuler une opinion à visage découvert, dans une réunion plus ou moins soumise à des influences, offre-t-elle la même garantie d'une expression authentique que la capacité qui est donnée au citoyen d'exprimer librement son vote dans le secret de l'isoloir ? La synthèse, fût-elle consciencieuse, d'échanges de vive voix, saurait-elle offrir la même sûreté d'interprétation que le décompte rigoureusement contrôlé de bulletins imprimés ?

On peut évidemment reprocher à l'isoloir d'abriter des choix artificiellement simplifiés, bien qu'entre un « oui » et un « non », ou bien entre des noms, les choix tâchent d'exprimer de nombreux espoirs. On peut opposer à la liberté républicaine, à l'authenticité, à la sûreté du vote secret, la restitution plus pittoresque d'échanges multiples sur des sujets complexes.

Mais l'on doit affirmer clairement que le travail législatif ne saurait se trouver lié par les conclusions d'une consultation telle que le *Débat national*, et cela pour deux raisons.

D'une part le Bureau ne doute aucunement de la sincérité des organisateurs lorsqu'ils s'engagent à bien rendre compte des témoignages et contributions et en général à respecter une parfaite transparence, mais il estime également que les difficultés techniques d'une telle synthèse suffiront à la grever d'un soupçon dont elle ne pourra se débarrasser, dès lors qu'elle ne saura pas se contenter de faire fidèlement ressortir les innombrables incohérences du corps social, voire ses conflits, et qu'elle cédera, fût-ce involontairement, à la tentation d'une conclusion univoque. Arriver à rendre compte du *Débat national*, tel qu'il a été conçu et organisé, arriver à lui faire dire quelque chose sans pour autant se prendre pour le corps social relève pour l'interprète d'une gageure dangereuse pour la vraie démocratie. Le BO n° 39 du 23 octobre 2003 avait, par exemple, précisé que, parmi les 22 questions élaborées par la « commission THÉLOT », seules quelques-unes (en l'occurrence 3) devaient être proposées aux débats locaux, que ces trois questions devaient être choisies, avant le débat local, par l'animateur, et l'animateur lui-même choisi par l'organisateur (le chef d'établissement). Dans ces conditions, le Bureau s'alarme de lire (dans le *Monde de l'éducation* de février 2004, p. 16), que, selon M. Claude THÉLOT, président de la mission du *Débat national*, la mise en discussion, dans un débat sur six, de la question n° 8 « Comment motiver et faire travailler efficacement les élèves », loin de lui révéler, comme il aurait fallu qu'il s'en inquiétait, un biais créé par les centres d'intérêt des animateurs responsables du choix de ce thème, lui permettrait au contraire de discerner indubitablement une « focalisation » des préoccupations des « gens », et même de conclure catégoriquement que « ce qui doit être au centre, c'est la maîtrise des savoirs par les élèves, que le temps des programmes est révolu (sic), que ce qui est essentiel, c'est ce que les élèves acquièrent ». Or les programmes nationaux sont, dans leur principe même, l'une des conditions essentielles de l'égalité d'accès au savoir pour tous les élèves dans tout le territoire national, et le rempart de la laïcité de l'enseignement. Cet exemple ne peut que faire douter du sérieux du *Débat national* et de la validité de ses conclusions.

D'autre part le rétrécissement du champ du *Débat national* n'autorise plus à espérer qu'à défaut de résumer sans erreur ce que les Français auraient dit, il indique du moins ce dont les participants auraient véritablement souhaité parler.

Grandes en effet ont été la surprise et la déception suscitées par la lecture du document préparatoire, à savoir des *Éléments pour un diagnostic sur l'école* d'octobre 2003 (dont l'*Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École* - n° 9 d'octobre 2003 ne donne qu'une version encore appauvrie) : pourvu seulement que l'on ne renonce pas « à donner une qualification à tous les sortants du système éducatif », « l'objectif des 80% » (s-e d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat) reste « incontournable » (p. 19) ; autre objectif incontournable : « fixer des objectifs communs, à chaque niveau d'enseignement, pour obtenir des résultats identiques pour tous les élèves » (p. 29). Le document préparatoire énumère de plus un certain nombre de moyens dont il suppose qu'ils permettent d'atteindre cet objectif, moyens dont ni le bienfait ni même l'innocuité ne sont - faut-il le préciser ? - jamais démontrés : « laisser de larges marges d'autonomie aux décideurs locaux » (p. 63) ; doter les « EPLE » d'une « commission pédagogique » (p. 64) ; confirmer l'obligation du « projet d'établissement », dont le principe (et ce serait là un « progrès ») a été gravé « dans le marbre » (sic, p.65) par la loi de 1989 (loi dont il s'agit en principe de préparer, à l'occasion du *Débat national* la réforme, voire l'abrogation) ; relancer les expériences de déssectorisation, « en veillant enfin à ce que seule la saine émulation entre établissements guide le choix des familles » (sic, p. 65) etc.. Bref, le document préparatoire a identifié des objectifs « incontournables », et il connaît les moyens d'y parvenir. Que reste-t-il à débattre ?

On objectera que le contenu de ce document préparatoire n'engage pas le Gouvernement. Certes. Mais il inspire très largement la formulation des 22 questions, dont on a vu plus haut comment elle peut influencer les conclusions de la « commission THÉLOT ».

Grand aussi est le doute que jettent, sur la réalité du *Débat national*, d'une part la poursuite de réformes lourdes, et d'autre part la publication - dans l'intervalle même des deux mois consacrés aux réunions locales, ou immédiatement après leur clôture - de très graves décisions. Comme le reconnaît la circulaire publiée au BO du 5 février en vue de l'organisation de la rentrée 2004 dans les écoles, les collèges et les lycées, il s'agit, pour le gouvernement actuel, de mettre en œuvre la loi organique

sur les lois de finances (LOLF) du 1er août 2001, qui va répartir le budget de l'État selon des missions, des programmes, des actions, des objectifs, et permettre d'appliquer à la gestion des fonds affectés à l'action de l'État le modèle de « management » de l'entreprise privée (loi dont le document préparatoire indique, à la p. 63, que la mise en œuvre pourrait conduire « à confondre la carte des 30 académies avec celle des 22 régions ») ; il s'agit aussi de mettre en œuvre la loi constitutionnelle relative à l'organisation décentralisée de la République, qui a été soumise le 17 mars 2003 au Parlement réuni en congrès, et non au référendum, dont relèverait normalement, selon l'article 11 de la Constitution, une réforme relative à l'organisation des pouvoirs publics. Des sociétaires jugent à cet égard paradoxal que le Gouvernement, après avoir soustrait la réorganisation des pouvoirs publics à cette forme constitutionnelle de la démocratie directe que constitue le référendum, semble retrouver les vertus de la démocratie directe à propos de la question scolaire qui relève normalement de la loi. Ils voient dans l'empressement très modeste suscité par les débats locaux (fréquentés surtout grâce au dévouement du corps enseignant) un désaveu de cette entreprise de remaniement de la vie publique. Dans ce contexte général, le Ministère rend publique le 23 janvier 2004 une très forte diminution des postes offerts aux concours externes de l'agrégation et du CAPES, et cela après avoir publié, au *Journal officiel* du 6 janvier 2004, la création, par l'arrêté du 23 décembre 2003, de « certifications complémentaires » pour l'enseignement du premier degré et pour celui du second degré. À ces décisions s'ajoutent de graves projets : une réforme des enseignements artistiques en classe de troisième est annoncée ; une réforme du brevet est déjà préparée, qui fera disparaître l'histoire et la géographie des épreuves écrites de cet examen ; pour le motif d'une « rationalisation des moyens », des options de latin et de grec sont supprimées dans un grand nombre d'établissements, tous décisions et projets lourds de conséquences, et qui anticipent largement sur les résultats de la consultation.

Le Gouvernement aura peine à clarifier la relation qu'il entend établir entre la consultation du *Débat national* et la procédure législative.

Il aura peine à convaincre, non pas qu'il veut, mais tout simplement qu'il peut proposer une réforme fondamentale de la « loi JOSPIN » du 10 juillet 1989, alors que cette réforme de la loi JOSPIN doit, selon lui, en tout état de cause, s'inscrire dans la politique du précédent gouvernement, comme le prouvent la mise en œuvre de la loi du 1er août 2001 (LOLF) et la promulgation de la loi de décentralisation du 28 mars 2003, issue du rapport remis le 17 octobre 2000 à Monsieur JOSPIN au nom de la commission MAUROY, ainsi que Monsieur Jean-Pierre RAFFARIN a tenu à le préciser devant le Parlement réuni en congrès le 17 mars 2003 (voir le n° 402 de *L'Agrégation*, p. 373).

Ces choix du Gouvernement ne sauraient toutefois modifier en rien le devoir de la Société des agrégés de l'Université, qui est de dire pourquoi il est devenu nécessaire d'appeler non pas à une simple révision de la loi JOSPIN, mais au vote d'une loi capable d'assurer la sauvegarde de l'enseignement.

I - L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DOIT ÊTRE FIXÉE PAR LA LOI

La Société des agrégés de l'Université affirme que l'organisation du système d'enseignement doit rester de la compétence du Parlement et être fixée par la loi.

S'inquiétant vivement de la création, au cours des quinze dernières années, de multiples « haut conseil » de ceci, « haut comité » de cela, « conseil national » de...etc., toutes instances créées précisément pour survivre aux législatures, comme autant de sentinelles d'une continuité indifférente aux échéances de la démocratie, elle en demande, pour cette raison même, la suppression générale et ne saurait en aucun cas accepter la création d'une sorte de « conseil d'État de l'éducation » récemment suggérée sous le prétexte qu'une « instance indépendante » devrait « garantir les principes fondamentaux de l'école » : c'est au Parlement qu'il revient de préciser ces principes, en se fondant sur la Constitution.

La Société des agrégés ne veut donc pas se contenter d'une nouvelle loi d'orientation dont la raison d'être ne pourrait consister qu'à communiquer la force de la volonté générale à la politique économique et sociale de la nation et aux objectifs qui la caractérisent pour les quinze années à venir, de sorte que, quelle que pourrait être l'intention consciente des promoteurs d'une loi d'orientation, loin d'y consacrer le droit de s'instruire, ils le limiteraient ; car une telle loi caractériserait implicitement l'école comme un service public concourant à la politique économique et sociale de la nation, ce qui serait réduire et même dénaturer sa fonction.

La Société des agrégés l'a maintes et maintes fois rappelé : en France, selon la Constitution, « l'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». **Le savoir transmis et acquis n'est pas une prestation sociale susceptible d'être créée, augmentée, diminuée ou supprimée en fonction des attentes de la société ou des besoins de l'économie.** Une école qui, pour quelque motif que ce soit, dessaisirait l'individu de son droit de s'instruire au mieux de ses facultés (et le soustrairait aux obligations qui vont avec ce droit) serait radicalement injuste.

Elle attend par conséquent du Gouvernement qu'il soumette au Parlement non une loi d'orientation, mais une loi conforme aux dispositions de l'article 34 de la Constitution, une loi qui garantisse pleinement à chaque élève l'acquisition de tout le savoir dont il est capable, non une loi qui fixe des pourcentages, mais une loi qui consacre un droit dont l'exercice crée des devoirs.

Certes une telle loi ne saurait aller jusqu'à fixer le détail des programmes, qui doivent continuer d'être rendus publics par des arrêtés nationaux, mais les lois sur l'enseignement doivent être suffisamment précises dans leur rédaction pour pouvoir être appliquées directement : par leur imprécision, la loi HABA (appliquée par décrets) et la loi JOSPIN (accompagnée d'un rapport annexé dépourvu de toute valeur législative) ont conduit à confier au pouvoir exécutif une grande partie des décisions qui, selon la Constitution, relèvent du pouvoir législatif.

Si elle est invitée à « définir les missions de l'école », la Société des agrégés de l'Université répond que l'école a une mission, que cette mission est l'enseignement, que l'école n'est pas un produit spontané de la vie de la société, mais une institution conçue pour assurer à chacun la même possibilité d'acquérir tout le savoir dont il est capable, et que c'est ainsi que l'école met en œuvre les valeurs de la République.

C'est par le fait même qu'elle accomplit authentiquement sa mission, instruire, que l'école développe l'individu, éclaire le citoyen, autorise la mobilité sociale, apporte à l'« agent économique » une culture générale et la possibilité d'exercer sur cette culture générale elle-même son esprit critique.

Le devoir d'instruire est imprescriptible. Aucune considération ne saurait relever la République de son devoir d'enseigner et de transformer chaque citoyen en un citoyen éclairé.

Cette reconnaissance de la valeur de l'instruction s'incarne dans le professeur lui-même. Il n'a pas à justifier la connaissance qu'il donne. Il a reçu de la nation la mission de transmettre un certain nombre de savoirs constitutifs de l'instruction. Cette mission, qui fonde l'autorité légitime du professeur, en tant qu'elle s'exerce dans le respect des programmes nationaux de l'enseignement, ne peut se négocier.

Prétendre qu'il faut, pour instruire, savoir assigner un « sens » au contenu de l'enseignement, en faire l'objet du désir de l'élève ou des demandes (supposées) de la société est, qu'on le veuille ou non, remettre en cause la valeur intrinsèque de l'instruction, et, qu'on le veuille ou non, céder à la tentation de faire modeler par l'institution scolaire le citoyen idéal, dérive dangereuse pour les libertés et la démocratie.

La Société des agrégés de l'Université entend apporter ici trois précisions :

1 - Accabler l'école d'une multitude de « missions » diverses, d'exigences hétérogènes, supposées « dépasser la stricte instruction publique », est prendre le risque d'anéantir l'effort d'instruction indispensable. La Société des agrégés ne peut à cet égard accepter que la fonction enseignante, qui doit donner accès au savoir, soit étouffée sous l'obligation de multiples prestations supposées complémentaires : elle ne méconnaît pas l'utilité de travaux en très petits groupes, sous réserve que les conditions de leur organisation permettent de garantir qu'ils ressortissent bien à un enseignement dispensé suivant le programme officiel d'une matière donnée, et qu'ils portent sur les exercices scolaires précis que les élèves doivent apprendre à exécuter. Les modalités de l'« aide individualisée » instaurée en 1998-1999 ne répondent pas à ces critères, puisque les élèves ne sont pas absolument tenus de se présenter aux heures prévues ni d'essayer de faire mieux dans des exercices précis et stimulants conçus par leur professeur : bien que ce dernier soit, dans une discipline précise, celui qui connaît leur travail en classe et qui peut apprécier la nature de leurs difficultés, ce n'est pourtant pas à lui que les instructions officielles confient la décision de les désigner pour l'aide individualisée ; pour que cette décision soit prise, il faut encore toute une procédure à la fin de laquelle tout l'établissement, ou peu s'en faut, aura donné son avis (voir l'annexe I de la note de service n° 99-094 du 18 juin 1999, *Recueil des Lois et Règlements*, section 520-1, p. 203).

2 - La Société des agrégés de l'Université ne saurait laisser se poursuivre les dérives du « rapport MEIRIEU » de 1998, et des prétendus « principes » généraux qui en ont été tirés, principes consistant, en tous les cas, à subordonner la valeur de l'instruction à un objectif d'une autre nature : sous le prétexte que l'école devrait avant tout former des citoyens "actifs" et "solidaires", et que la "transmission des savoirs" ne serait plus que l'"occasion privilégiée de l'apprentissage de la citoyenneté" (c'est le « principe 2 » de ce rapport), a été développée une doctrine en réalité contraire au respect de la laïcité de l'enseignement. En prétendant fixer le sens de l'enseignement des disciplines, le « rapport MEIRIEU » est ainsi allé très loin sur le chemin d'un contrôle idéologique de leurs contenus. Par exemple, selon ce rapport, le lycée "s'attache à éclairer les enjeux de notre société à travers la présentation de la culture héritée de notre histoire", ce qui veut dire que le professeur devrait, en même temps, faire apprendre l'histoire et en transmettre une interprétation, ce qui, là encore, ouvre la voie à toutes les dérives et à toutes les falsifications; dans le même « rapport MEIRIEU » la philosophie n'acquiert "droit de cité" qu'à condition d'accepter d'être réduite à des débats sur "les questions singulières que se posent les élèves" et de ne s'atteler qu'à une "mise en cohérence critique" des "acquis des autres disciplines"; quant au français, le « rapport MEIRIEU » semble croire qu'avant sa propre intervention, on en a toujours écarté "la réflexion sur le sens des œuvres et sur les questionnements universels dont elles sont porteuses"!

La Société des agrégés de l'Université ne pourrait donc laisser affirmer, comme le Ministère de l'éducation nationale le fit alors, que les disciplines étudiées « doivent contribuer » à la formation de la conscience civique, là où il aurait dû reconnaître qu'elles y « contribuent » de toute façon et par elles-mêmes. Elle ne pourrait laisser assigner à l'école, comme son objectif essentiel, de « rendre possible la vie sociale », de « préparer les jeunes à l'exercice d'une démocratie délibérative » ; elle ne pourrait pas non plus laisser insinuer que le fait de nouer une « relation au savoir » ferait obstacle à l'établissement d'une « relation aux autres ». Car elle voit bien en quoi de telles formules, sous leur apparence consensuelle, contribuent hypocritement à déconsidérer l'effort d'instruction, à rendre l'élève qui s'instruit a priori suspect d'insociabilité ou d'incivisme, voire honteux de son travail, de ses efforts, du mérite qu'il révèle dans les exercices scolaires, les examens, les concours, comme si par là il ne se procurait qu'une satisfaction purement égoïste, inutile à la société, voire nuisible à la solidarité.

La Société des agrégés de l'Université ne conteste nullement la valeur sociale de la solidarité. Elle conteste fondamentalement que la recherche du savoir puisse être asservie à un quelconque assentiment collectif, source de tous les totalitarismes. Les élèves doivent être libres d'accéder à la connaissance et à la vérité autant qu'il est possible, libres, le cas échéant, de se désolidariser des personnes qui commettent des erreurs, même lorsqu'il arrive qu'elles constituent une majorité : la terre tourne, et celui qui l'a su le premier n'aurait jamais dû être obligé de se rétracter.

3 - Bien que, de nos jours, la réussite scolaire ne soit guère valorisée, et que son ambition semble parfois éloignée de l'esprit des élèves, **il faut rappeler qu'elle reste le meilleur critère de réussite, et que le travail, le mérite, l'effort produits au collège et au lycée, le perfectionnement que favorisent le désir de mieux faire et l'émulation, constituent des atouts, parmi les plus sûrs, pour la vie de l'adulte.**

L'école certes accomplit sa mission dans des conditions extérieures souvent défavorables : il est par exemple impossible, alors que plus de 50 000 défaillances d'entreprises sont constatées chaque année, de trouver des stages dans des entreprises qui disposent d'un personnel permanent et n'ont donc pas besoin d'un volant de collaborateurs temporaires, et cela quel que soit le niveau de formation des stagiaires.

Mais, pour mieux préparer élèves et étudiants à une adaptation réussie au monde du travail, volontiers désigné sous le terme d' « entreprise », conviendrait-il pour autant de porter atteinte à l'organisation de l'enseignement, et notamment aux contenus de cet enseignement, pour qu'ils répondent plus exactement aux "attentes de l'entreprise" ?

Cette suggestion, bien qu'elle ait pour elle l'apparence du bon sens, se révèle difficile à suivre dans la mesure où elle suppose l'entreprise capable de préciser ses propres attentes. Or les entreprises ne constituent pas seulement un monde foisonnant et composite. Elles appartiennent elles-mêmes à une institution en crise, qui, à certains égards, a considérablement révisé ses valeurs (et par exemple fabrique et vend maintenant du "jetable" et non plus comme naguère de l'"inusable"). Peut-être les entreprises insistent-elles parfois pour prendre en charge la formation professionnelle initiale surtout parce que, soumises elles-mêmes à des évolutions difficilement prévisibles du marché, elles voient dans le façonnement sur place de leurs collaborateurs le moyen le plus commode de réaliser un ajustement continu, et de s'affranchir jusqu'à un certain point du souci de l'anticipation, par rapport aux besoins, spontanés ou modelés, des consommateurs. Lorsqu'elles valorisent l' « adaptabilité », celle des chômeurs, mais aussi celle des jeunes diplômés, les entreprises ne reconnaissent-elles pas qu'il leur est difficile de prévoir le marché de l'emploi, même dans l'intervalle correspondant à la scolarité d'un lycéen puis d'un étudiant ?

La Société des agrégés voit dans une instruction solide et diversifiée, aussi poussée que le permettent les aptitudes individuelles, le meilleur moyen de dominer les fluctuations du marché de l'emploi. **Plutôt que de chercher, en vain, à définir les formations scolaires en fonction des "attentes de l'entreprise" que ce soit dans l'enseignement général, technologique ou professionnel, il convient de rappeler ce que l'école doit apporter lorsqu'elle tente de répondre à sa mission propre qui est d'instruire et non de satisfaire à des attentes, peut-être compréhensibles mais extérieures et parfois opposées à cette mission d'instruction.**

Il n'y a pas là de paradoxe : il importe de préciser les devoirs de l'institution scolaire, parce que si - **sous la pression de divers mouvements d'opinion - l'école cessait d'être l'école, c'est alors que les difficultés d'adaptation des élèves et étudiants au monde du travail deviendraient maximales.** On sait par exemple que les ordinateurs dont on a équipé les établissements scolaires pour permettre aux élèves de s'initier aux nouvelles technologies (appareils dont on pouvait espérer qu'ils faciliteraient les acquisitions scolaires des élèves en difficulté) n'ont en fait rendu service qu'aux élèves ayant déjà bien assimilé les programmes de l'école et du collège. Est-ce un hasard ?

La Société des agrégés de l'Université exprime sa conviction que pour préparer efficacement élèves et étudiants aux exigences du monde du travail, l'école doit être respectée dans son intégrité, et que la manière dont elle est organisée doit répondre, pour cela, aux conditions qui sont exposées ci-après.

II - DES PROFESSEURS RECRUTÉS PAR DES CONCOURS NATIONAUX OUVERTS

La Société des agrégés de l'Université réaffirme son attachement indéfectible au principe du recrutement des professeurs par des concours véritablement nationaux et véritablement ouverts, et à celui de l'attribution d'un poste par l'État à tout lauréat d'un concours une fois titularisé.

Elle voit dans l'organisation des concours nationaux la mise en œuvre des valeurs de la République, et la garantie, par excellence, de l'accessibilité de tous, nés libres et égaux en droits, à tous les emplois publics, selon leurs seules vertus et leurs seuls talents, en même temps que la garantie de la laïcité de l'État.

Chacun le constate : il devient nécessaire de renforcer la lutte contre toutes les formes de discrimination ; il faut maintenant rappeler qu'hommes et femmes, jeunes et moins jeunes, sont égaux en droits et admissibles à tous les emplois sans considération de leur race, de leurs origines ni de leurs opinions ; il faut résister à des revendications qui attaquent de diverses façons l'enseignement des disciplines rationnelles, et contestent le devoir des professeurs d'en enseigner tous les aspects fixés par les programmes nationaux, et seulement ceux-là. C'est donc le moment ou jamais de rappeler avec force que le recrutement des professeurs, agrégés et certifiés notamment, par des concours nationaux organisés selon des sections correspondant à des disciplines rationnelles (littéraires, scientifiques ou technologiques) garantit non seulement la compétence scientifique et pédagogique des professeurs, mais encore leur impartialité, par le fait que les candidats sont départagés sur le vu de nombreuses épreuves écrites corrigées sous couvert de l'anonymat, et d'épreuves orales appréciées collégialement. Le recrutement par les concours nationaux ouverts constitue une garantie irremplaçable du caractère constitutionnel et laïque de l'enseignement organisé par l'État, car les professeurs sont ainsi recrutés en fonction de leurs seules compétences évaluées au moyen d'épreuves qui d'une part ne permettent aucune évocation du domaine privé (que ce soit à l'initiative du jury ou à celle du candidat), et d'autre part portent sur une discipline, c'est-à-dire sur un ensemble de connaissances par elles-mêmes accessibles à la raison. Cette discipline leur donne une identité professionnelle qui n'a heureusement rien à voir avec un « parler de tout et de rien » totalement incompatible avec l'impartialité de l'enseignement, et même avec l'enseignement, mais auquel la remise en cause des programmes nationaux tend pourtant à donner libre cours.

De plus, par l'information systématique, précise, organisée, dont font l'objet leurs modalités (conditions d'inscription, régime des épreuves, rapports des jurys), les concours nationaux offrent un modèle exemplaire, et inégalé, de la publicité des conditions d'accès aux emplois publics. Ils constituent la seule procédure de recrutement véritablement conforme au principe d'égalité posé par l'article 6 de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789 : « La loi est l'expression de la volonté générale [...] Tous les citoyens, étant égaux à ses yeux, sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur

capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents ».

La Société des agrégés de l'Université s'indigne que l'article 16 de la loi du 10 juillet 1989, qui prescrit avec raison un plan pluriannuel de recrutement, n'ait jamais été mis en oeuvre.

Cette omission a entraîné de multiples dysfonctionnements dont les plus graves consistent dans les diminutions brutales du nombre des postes ouverts aux concours et dans la publication de ces postes après la clôture des inscriptions.

Un plan pluriannuel doit au contraire indiquer de façon précise et pour une durée d'au moins cinq ans le nombre des postes offerts aux différents concours et dans chaque discipline, afin qu'il soit mis fin au recrutement de maîtres auxiliaires et de collaborateurs contractuels ou vacataires.

La définition du nombre des postes offerts au titre de ce plan pluriannuel suppose un calcul du nombre des heures d'enseignement qui devront être données chaque année. Ce calcul doit résulter d'une explication claire et publique de la politique suivie en matière d'enseignement, précisant les rôles respectifs des différents cycles, la procédure souhaitable pour l'élaboration des programmes, la fonction de toutes les disciplines et en particulier de celles qui sont enseignées sous la forme d'options obligatoires ou facultatives, langues vivantes et langues anciennes notamment. **Cette réflexion politique doit prendre en considération la valeur formatrice des disciplines, et se débarrasser des a priori naguère officiels sur la préemption quasi-immédiate des savoirs, se débarrasser aussi de la supposition que l'appauvrissement des contenus de l'enseignement pourrait contribuer à l'épanouissement de l'élève, etc...**

De plus, le calcul du nombre des postes offerts aux concours nationaux ne doit pas tenir compte seulement du nombre des départs en retraite - nombre pourtant très important puisque, entre 1997 et 2007, selon les estimations mêmes du Ministère, environ 35% des professeurs du second degré public et privé sous contrat seront devenus retraités - mais encore du fait que, parmi les professeurs en exercice pendant cette période, certains - dans une proportion qu'il est possible d'évaluer objectivement - bénéficieront de congés pour raisons de santé, ou seront amenés à solliciter des congés pour études, afin de répondre aux exigences de leurs statuts particuliers.

Enfin, la Société des agrégés estime que la définition d'un plan de recrutement doit aller de pair avec la définition d'une politique de formation qui restitue aux professeurs leur mission, qui est d'instruire, et reconnaisse que les concours nationaux de recrutement, référence scientifique indispensable pour le renouvellement et l'accroissement d'un corps enseignant de bon niveau, ne peuvent être simplifiés par une diminution du nombre des épreuves écrites (déjà bien inférieur à celui des concours d'entrée dans les grandes écoles), ou dénaturés soit par l'attribution d'un coefficient plus élevé à l'oral qu'à l'écrit, soit par l'introduction d'épreuves écrites ou orales dites "professionnelles". La Société des agrégés de l'Université ne sous-estime nullement l'intérêt d'une préparation pratique à l'enseignement, bien au contraire, puisque c'est à sa demande qu'a été instauré, en 1969, un stage **pratique** d'un an, **consécutif** au succès au concours. Mais elle ne peut accepter que soit institué, pour les étudiants qui se préparent au concours, et avant le concours, un « stage professionnel » qui n'aurait en réalité rien de véritablement professionnel, puisqu'il amènerait à confier les élèves à des étudiants, alors que ces derniers n'auraient pas encore prouvé avoir eux-mêmes acquis les connaissances requises pour enseigner. Et en ce qui concerne les épreuves dites professionnelles des concours, la Société des agrégés ne peut être dupe du subterfuge que comporte l'usage de ce qualificatif élogieux à propos d'épreuves dont il est seulement certain qu'elles ne sont pas de nature scientifique, et que leur évaluation permet, par le jeu des coefficients, de pallier les lacunes des connaissances.

La Société des agrégés de l'Université, par conséquent :

- demande l'abrogation de l'arrêté du 2 mars 2000 (publié au *Journal Officiel* du 25), qui réduit les épreuves du CAPES interne à une épreuve écrite et une épreuve orale qualifiée de "professionnelle". Elle insiste pour que des facilités soient données aux maîtres auxiliaires, sous forme de congés, d'allègements de service, de préparations adaptées aux épreuves du CAPES interne. Elle ne saurait accepter que la résorption de l'auxiliaariat soit obtenue par le maintien des concours réservés, ni des troisièmes concours, ni des « examens professionnels ».

- demande aussi l'abrogation de tous les arrêtés de réforme des épreuves des concours qui attribuent aux épreuves orales une part majoritaire des coefficients, par exemple de celui du 18 mai 1999 (publié au *Journal Officiel* du 27), qui porte réforme du CAPES externe de langues vivantes, à compter de la session 2000 pour l'anglais, 2001 pour les autres langues vivantes, et qui attribue 66% des coefficients à l'oral composé de deux épreuves dites « professionnelles ».

- insiste sur la nécessité d'une année pleine de préparation universitaire des épreuves théoriques et sur son opposition totale au projet d'organiser un stage en établissement pendant l'année de préparation aux épreuves théoriques, que ce soit avant ou après l'écrit, qu'un rapport de stage soit pris en compte à l'oral ou non. Le nombre des lycées et collèges ne permettrait pas d'organiser un tel stage pour tous les inscrits ni même pour tous les admissibles, ce qui mettrait fin au caractère ouvert des concours. Un tel stage détruirait le nécessaire travail de synthèse des connaissances, alors que la préparation aux concours nationaux reste, plus que jamais après la réforme des études supérieures du 9 avril 1997, la dernière occasion pour les candidats à l'enseignement d'acquérir, dans les disciplines qu'ils vont enseigner, un bagage scientifique commun.

La Société des agrégés de l'Université ne peut en aucun cas accepter que le Ministère de l'éducation nationale prenne prétexte du coût de l'organisation des concours pour porter atteinte à la valeur du plus sûr d'entre eux, l'agrégation, en tâchant d'en réduire le nombre des sections ou celui des épreuves, alors qu'il a lancé un véritable défi au bon sens en multipliant les « concours » aménagés pour faciliter la titularisation de certains personnels auxiliaires, ainsi bénéficiaires d'un régime de faveur. Certes, à tout concours national, il faut un cadre matériel, des surveillants, un jury. Mais est-il normal que le concours de l'agrégation de grammaire se voie périodiquement reprocher son faible « rendement » (c'est-à-dire le fait que 100 candidats environ se disputent de 10 à 15 postes), quand on sait par exemple que depuis l'instauration du concours « réservé » du CAPES (qui s'est d'abord ajouté, avant de lui succéder, au concours « spécifique » du CAPES ouvert en 1995) il arrive chaque année que dans plusieurs sections de ce CAPES « réservé », l'unique poste offert soit attribué à l'unique candidat présent, ou que deux candidats se disputent le poste proposé, et qu'un unique candidat brigue en vain l'unique poste offert ? Ces mesures ont sans doute leurs raisons, que l'on pourrait à la rigueur accepter de considérer, si leur mise en œuvre ne coïncidait pas avec des tentatives pour supprimer des concours d'excellence.

La Société des agrégés de l'Université demande donc la suppression générale de tous les concours « spécifiques » et « réservés », des « troisièmes concours » et des « examens professionnels ».

Enfin, la Société des agrégés de l'Université ne peut accepter que le Ministère, loin de procéder au bilan général de la loi de 1989, comme l'article 32 de cette loi en faisait pourtant obligation, ait renoncé implicitement à une évaluation complète, objective et publique du fonctionnement des IUFM, et persiste dans une forme de propagande, en soutenant par exemple (note d'information n° 00-07 de mars 2000) que *"la montée en puissance des IUFM a atteint son maximum en 1993, [...] témoigne du succès des IUFM pour la préparation aux concours et de l'attrait du métier d'enseignant"*. La Société des agrégés rappelle que, pour obtenir cet apparent succès, le Ministère, dès 1990, avait résolu d'avantager (par l'attribution de 500 points de barème en vue de leur affectation en deuxième année d'IUFM) les certifiés préparés par l'IUFM par rapport aux certifiés qui ne s'y étaient pas inscrits, et par rapport aux agrégés. A l'avis de la Société des agrégés, il serait en outre quelque peu cynique de méconnaître le fait que le fort attrait du métier d'enseignant constaté en 1993 coïncidait avec une forte augmentation du chômage.

La Société des agrégés de l'Université dénonce avec indignation les nouvelles suggestions (décembre 2003) de la Conférence des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres (dite CDIUFM) qui feraient disparaître les concours nationaux du CAPES (sous prétexte de « *renovation de la formation des maîtres* »). La Société exige à l'inverse le maintien de concours nationaux ouverts, le respect d'une année complète de préparation aux épreuves écrites de ces concours nationaux ; elle dénonce les suggestions de prise en compte, pour l'attribution du concours, d'activités antérieures (par exemple au titre du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur, dit BAFA).

Elle souligne que la suppression des IUFM peut être envisagée sans aucun inconvénient, si, au lieu de préparer aux concours nationaux de recrutement, ce qu'ils font pour quelques épreuves, ils tentent de faire supprimer ces concours.

Par conséquent, la Société des agrégés de l'Université demande avec insistance l'abrogation de l'article 17 de la loi du 10 juillet 1989.

Elle ne peut ignorer que la survie des établissements d'enseignement supérieur, notamment universités et Écoles normales supérieures, va dépendre, dans les faits, de leur capacité de préparer leurs étudiants aux concours nationaux de recrutement de l'agrégation, du CAPES, éventuellement du CRPE (Concours de recrutement des professeurs des écoles). Elle demande que des crédits spécifiques soient alloués à ces préparations.

Ces préparations doivent être conçues et organisées en fonctions des exigences spécifiques des concours : pour se présenter au CRPE, le titulaire d'une licence donnée, quelle que soit cette licence, doit non pas augmenter la spécialisation que consacre sa licence, mais compléter et affermir ses connaissances jusqu'à une maîtrise suffisante des matières d'un enseignement primaire polyvalent, tandis que le candidat au CAPES doit approfondir, éventuellement compléter ses connaissances dans sa discipline, et en dominer les méthodes propres.

Les épreuves du CRPE (concours de recrutement des professeurs des écoles) doivent être réformées, pour garantir à ses lauréats la maîtrise des connaissances que doivent recevoir les élèves de l'école primaire : les épreuves du CRPE, telles qu'elles sont actuellement conçues, ne réservent par exemple qu'une place infime, voire aléatoire, à l'évaluation de la connaissance de la grammaire française, choix scandaleux qui suffirait à expliquer le déclin de la langue française : à l'occasion de l'épreuve écrite de français qui constitue l'une des deux épreuves d'admissibilité au CRPE, le candidat, en effet, dans le cadre de la première partie de cette épreuve « *traite une question de grammaire ou de vocabulaire* » (arrêté du 18 octobre 1991, modifié par les arrêtés du 29 mars 2002 et du 1er août 2002, *Recueil des Lois et Règlements*, section 726-1b, p.2).

Une réorganisation du CRPE doit être envisagée pour favoriser le recrutement, pour l'école primaire, d'un corps enseignant plus homogène (actuellement, avec l'organisation de ces concours à l'échelon des académies, le nombre des candidats par poste offert peut varier de 1,5 à 15 selon les académies). Des solutions pratiques devraient être mises à l'étude (qui pourraient prévoir, par exemple, la réunion des académies en deux groupes, un groupe d'académies à fort taux de candidatures et un groupe d'académies à faible taux de candidatures, et l'organisation, suivant un même régime d'épreuves, de deux concours successifs, pour permettre à de bons candidats non reçus dans les académies à très forte sélection de pallier le déficit des candidatures dans les académies à faible sélection).

Enfin le Ministère ne peut plus refuser de prendre acte du désaveu quasi-unanime, par les stagiaires concernés, de la supposée formation pédagogique générale qui leur est infligée en deuxième année d'IUFM.

Personne ne peut plus prétendre ignorer que les avocats de cette pédagogie indépendante des disciplines se recrutent exclusivement parmi ses promoteurs, en général représentants des « sciences de l'éducation », sourds aux innombrables protestations des stagiaires contre l'« *infantilisation* », la « *phraséologie oiseuse* » et en général l'« *oppression* » intellectuelle subie du fait qu'un discours intarissable (n'étant « *ni vrai ni faux ni susceptible de le devenir* ») envahit le temps que les professeurs-stagiaires devraient pouvoir consacrer à la préparation des leçons destinées à leurs élèves.

La Société des agrégés de l'Université demande instamment que ces protestations soient prises au sérieux. Elle ne saurait accepter que, sous prétexte d'« accompagnement de l'entrée dans le métier » les professeurs débutants soient obligés de subir pendant un ou deux ans encore après leur année de stage une forme d'endoctrinement. L'« accompagnement de l'entrée dans le métier » doit être assuré par les corps d'inspection pédagogique et par les chefs d'établissement, eux-mêmes soutenus par l'institution scolaire rendue à sa mission : l'instruction publique.

III - LA SCOLARITÉ : ÉCOLE, COLLÈGE, LYCÉE

1 - La Société des agrégés de l'Université demande la révision, voire l'abrogation, des articles 3 et 4 de la loi du 10 juillet 1989.

Elle estime que la loi doit fixer des droits (par exemple le droit pour chaque élève de se voir décerner une certification, et, s'il ne l'a pas obtenue au terme de la scolarité obligatoire, de poursuivre ses études pour acquérir les connaissances et compétences correspondantes), mais que **la loi ne saurait sans injustice fixer des pourcentages, ces pourcentages fussent-ils généreux jusqu'à l'irréalisme.**

Elle dénonce les effets réels de ces articles 3 et 4 de la loi de 1989, dont la mise en oeuvre a abouti à démoraliser complètement les élèves, en leur ôtant toute notion de la valeur de l'effort : c'est pour permettre à la « *nation* » (article 3), et cela en dix ans, d'atteindre l'objectif de conduire 80% de la classe d'âge « *au niveau du baccalauréat* », que les dispositions de l'article 4 ont été définies; ces dispositions suivant lesquelles « *la scolarité est organisée en cycles* » ont eu pour conséquence de rendre le redoublement impossible en cours de cycle, sauf à « *la demande écrite de la famille ou de l'élève majeur* » (décret d'application du 14 juin 1990), avec les graves conséquences que plus personne ne peut ignorer :

- le Ministère de l'éducation nationale a ainsi rendu la scolarité indépendante des résultats scolaires ; alors que les remarques des professeurs, pour servir à quelque chose, doivent être prises en compte au moment où elles sont faites, en cours d'année ou au plus tard en fin d'année, les dispositions de la loi de 1989 les ont rendues pratiquement inopérantes.

- Le Ministère de l'éducation nationale a compromis la possibilité même d'un système national d'enseignement ; l'« *hétérogénéité des élèves* », c'est-à-dire la différence des aptitudes et des résultats entre adolescents du même âge est un fait ; l'« *hétérogénéité des classes* », c'est-à-dire le fait de grouper délibérément les élèves, en fonction de leur âge et donc indépendamment de leurs résultats scolaires, est une politique, dont la mise en oeuvre alimente volontairement la mise en accusation des programmes nationaux, les élèves d'une même classe, groupés selon le principe de l'hétérogénéité maximale de leurs résultats scolaires, ne parvenant que très diversement à assimiler ces programmes, qui concrétisent pourtant l'engagement que « *la nation* » a pris de leur offrir les mêmes chances de s'instruire, à l'échelon national et dans le respect de la laïcité.

- le Ministère de l'éducation nationale s'est rendu responsable du désarroi et des abandons précoces d'un grand nombre d'étudiants, abandons qui n'ont pas d'autre origine que l'attribution du baccalauréat à des candidats dont certains se demandent honnêtement comment ils ont pu l'obtenir ; l'arrêté du 9 avril 1997 s'est attaché à énumérer tous les procédés propres à supprimer, mais seulement en apparence, ces échecs, et par là à supprimer également la conscience des améliorations que l'attention, le soin, l'effort permettent d'obtenir : en voulant épargner à l'élève, puis à l'étudiant, toute expérience de l'échec à l'école, ces mesures ont évidemment créé le danger d'un échec de l'école, c'est-à-dire d'un échec après la sortie de l'école.

2 - La Société des agrégés de l'Université ne saurait accepter aucune remise en cause du principe selon lequel l'enseignement doit être dispensé suivant des programmes nationaux, fixés par discipline, et assortis d'horaires nationaux définis pour chaque classe et pour chaque discipline.

Car les programmes nationaux par discipline, et les horaires nationaux par discipline, sont l'expression concrète de l'engagement que prend la République de rendre le savoir, présenté suivant une progression méthodique, accessible également à tous les élèves, dans tout le territoire national, en fonction de leurs aptitudes.

Les horaires nationaux doivent continuer d'être définis de façon hebdomadaire car la première condition pour que parents et professeurs puissent coopérer dans une aide apportée au travail de l'élève est que les parents connaissent, dès le début de l'année, l'emploi du temps qui sera chaque semaine, régulièrement, celui de leur enfant, qu'ils sachent à quelle heure il entre en classe, à quelle heure il quitte l'établissement, quel travail doit être prêt pour le lendemain. L'emploi du temps de l'élève doit être reproduit dans le carnet de correspondance, très utile à la coopération des familles et des professeurs, et dont la possession doit redevenir obligatoire (ce qui ne serait, semble-t-il, plus le cas).

Il doit être mis fin au système des horaires « à fourchette » (qui laisse aux établissements le soin de choisir entre un horaire « *plafond* » et un horaire « *plancher* ») **comme au système des horaires « modulables »** (qui suppose que les heures d'une matière donnée, par exemple l'histoire et la géographie, peuvent n'être pas assurées pendant plusieurs semaines, et regroupées sur une période donnée) chacun reconnaissant dans ces à-coups une aberration pédagogique.

L'élève doit avoir la possibilité d'acquérir un ensemble cohérent de connaissances rationnelles, et donc une instruction. Il ne peut se contenter d'acquérir « un savoir », et de rapporter la valeur des contenus d'enseignement, des connaissances et des méthodes, à son « projet personnel » d'épanouissement, comme incitent à le laisser croire certaines expressions de la loi de 1989 et de son « Rapport annexé ».

La Société des agrégés de l'Université apporte ici trois précisions :

2.1 - agencée en fonction de ce postulat que la mise à jour des contenus d'enseignement doit être prioritairement « conçue de manière à donner une place importante aux relations entre les disciplines », la **procédure d'élaboration des programmes** instaurée par l'article 6 de la loi de 1989 a plongé l'enseignement dans de graves difficultés, en confiant à un ensemble de « personnalités qualifiées », réunies au sein d'un Conseil national des programmes où elles avaient été nommées par le ministre de l'éducation nationale, le soin d'émettre des avis et des propositions, les programmes étant ensuite rédigés selon une procédure complexe, souvent modifiée et de ce fait relativement opaque (alors que les programmes étaient auparavant rédigés par l'inspection générale, évincée parce que suspecte, aux yeux des responsables ministériels de l'époque, de « *patriotisme des disciplines* »). Peu au fait des réalités de l'enseignement dans les écoles, les collèges, les lycées, le CNP a fortement sous-estimé la nocivité des changements qu'il a laissés apporter aux programmes scolaires de manière quasi incessante, et de plus hâtive, sans le moindre égard pour le délai réglementaire de 14 mois qui devait séparer la publication d'un programme de sa mise en application (et ainsi permettre d'en préparer l'enseignement) : dans certaines disciplines, trois rentrées scolaires successives ont ainsi coïncidé à trois reprises avec un nouveau programme ; un programme a été publié en novembre pour entrer en application au mois de septembre précédent ; le programme du nouvel enseignement d' « éducation civique, juridique et sociale » a été publié 27 jours avant la date de sa mise en application (près de 60 programmes, pour les seuls lycées, ont ainsi été annulés par le Conseil d'État, statuant sur les recours de la Société des agrégés de l'Université). Sous l'effet de cette précipitation, les programmes - de surcroît alourdis par l'ajout de documents introductifs et d'accompagnement à l'utilité discutable dès lors que les programmes sont clairement définis - se sont souvent révélés très mal rédigés, ce qui a compliqué encore la tâche des professeurs et contribué à les décourager profondément. **Cette situation ne peut plus durer. L'article 6 de la loi de 1989 doit être abrogé, et le soin de la rédaction des programmes restitué à l'inspection générale.** La Société des agrégés n'ignore ni les difficultés propres à la conduite de l'inspection individuelle, ni la nécessité d'une procédure d'appel en cas de divergence de vues entre l'inspecteur et le professeur. Mais elle croit qu'il serait préférable de restituer la conception des programmes à des inspecteurs généraux, professeurs agrégés ou de chaires supérieures, spécialistes qualifiés des disciplines, ayant un début de carrière réussi dans l'enseignement, connaissant bien les établissements, les élèves et les professeurs. Cette restitution suppose aussi qu'il soit mis fin au recrutement d'inspecteurs généraux « au tour extérieur », c'est-à-dire **sans autre condition** qu'un âge au moins égal à 45 ans, ainsi qu'au recrutement au tour extérieur d'inspecteurs pédagogiques régionaux.

2.2 - **La Société des agrégés de l'Université est favorable à la définition de « fondamentaux », si l'on entend par là que l'enseignement doit être conduit de façon cohérente et rigoureuse, pour faire acquérir par l'élève, dans la classe qu'il fréquente, les savoirs qui vont constituer les moyens (lire, écrire, compter) et les bases de ses études dans la classe suivante.**

Le souci des « fondamentaux » devient toutefois peu crédible lorsque l'élève est admis dans la classe supérieure même s'il n'a pas acquis ces moyens et/ou ces bases, ou bien lorsque le Ministère de l'éducation nationale ne cesse de prôner, comme un principe incontestable, la pédagogie « inductive » qui voudrait que ce soit toujours l'expérience sensible et la manipulation qui conduisent au concept abstrait et au savoir ; du respect de ce préjugé, source d'un flot d'instructions officielles, résulte le caractère fragmentaire, inconstitué, des connaissances acquises par des élèves que ces pratiques désorientent, incitent à l'ennui et à la violence.

De plus la Société des agrégés de l'Université ne saurait en aucun cas accepter que, dans la mission de l'institution scolaire, l'acquisition des « fondamentaux » se substitue à celle des connaissances et serve même à évacuer les connaissances de l'institution scolaire, comme le voulait le « rapport BOURDIEU-GROS » rendu public en avril 1989, au moment précis où se préparait la loi d'orientation. L'essentiel de ce rapport réside en effet dans la volonté d'instituer un type d'enseignement qui prétend dissocier les connaissances des méthodes de raisonnement. Selon MM. BOURDIEU et GROS : « par rapport aux enseignements proposant des savoirs susceptibles d'être appris de manière aussi efficace (et parfois plus agréable) par d'autres voies » (sous-entendu, que la scolarisation), « il faut privilégier tous les enseignements propres à offrir des modes de pensée dotés d'une validité et d'une applicabilité générale », modes de pensée qualifiés dans le rapport de « fondamentaux ». Même attaque contre les connaissances, au nom des « fondamentaux », quand le ministre ALLÈGRE, parlant à la radio le 16 novembre 1997, a déploré que le lycée restât « un endroit où l'on continue d'acquérir des connaissances », acquisition implicitement présentée comme étrangère, voire nuisible, à celle des « mécanismes fondamentaux » ! Même attaque encore, dans le « rapport BELLOUBET-FRIER » de mars 2002, qui soutient, en dépit des protestations stupéfaites de l'enseignement supérieur, que les attentes des enseignants du supérieur concernant les élèves à l'issue du lycée auraient aujourd'hui évolué, et que ce seraient « donc moins des connaissances techniques que des compétences d'ordre plus général qui sont souhaitées ». Par exemple, selon ce rapport, « des universitaires littéraires estiment ainsi que pour les études de lettres, les compétences attendues sont les suivantes : lire et accéder aux connaissances par l'écrit [sic], relier entre elles des connaissances de divers ordres, de diverses civilisations, être capable de formaliser à l'écrit et à l'oral des connaissances acquises, maîtriser le code linguistique et le raisonnement [resic] » (p. 41).

La Société des agrégés de l'Université ne peut donc laisser le souci affiché de l'acquisition des « fondamentaux » fournir un alibi au démantèlement de l'enseignement, y compris de celui des « fondamentaux ».

En ce qui concerne l'écriture, par exemple, à la suite d'un concours public ouvert pour la création de modèles d'écriture cursive, le Ministère de l'éducation nationale, commence (conférence de presse du 23 janvier 2002) par rappeler les objectifs, au demeurant modestes, du cycle des apprentissages « fondamentaux » en ce qui concerne l'écriture et l'orthographe : « Être capable de copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible. Utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules ». Puis il annonce sa décision de mettre « à l'honneur dans les écoles » deux modèles d'écriture cursive. Mais l'un a l'inconvénient de vouloir, on ne sait pourquoi, combiner caractères droits (pour les seules majuscules) et caractères cursifs, et l'autre (celui de Mme ANDREWS) aurait dû, en dépit de son aspect harmonieux, être non pas proposé mais interdit, à cause des confusions qu'il favorise, par exemple entre le « m » et le « r ».

En ce qui concerne les français, la diminution drastique des heures de cours a conduit, pour les élèves, en raison de la multiplication des activités d'éveil, à une perte de 594 heures de cours de français entre le CP et le CM2, et de 180 heures entre la 6ème et la 3ème (Le Monde de l'éducation, novembre 2003, p. 7). Beaucoup de professeurs parfaitement qualifiés se plaignent que le choix, préconisé par les instructions officielles, de la méthode des « séquences » rende aléatoire l'étude de la grammaire. Au lycée, l'étude des genres littéraires, plus ou moins dissociée de celle des auteurs, forme des bacheliers « L » qui voient en Molière l'auteur des *Plaideurs* !

En ce qui concerne les mathématiques, un élève fréquentant le cours préparatoire en 1950 sait additionner 3 nombres à 2 chiffres, soustraire un nombre à 2 chiffres d'un autre, reconnaître les nombres pairs, multiplier et diviser par 4 un nombre à 2 chiffres. À la fin de l'année, il sait que 10 dizaines font une centaine. Au CE2, il sait opérer les retenues et additionner les nombres à 3 chiffres, tracer une ligne brisée, une ligne courbe, reconnaître un angle droit d'un angle aigu et d'un angle obtus. Au CM2 il sait résoudre le problème suivant : « Pour une semaine de 6 jours de travail, un ouvrier a reçu 3540 F de salaire et 258 F d'indemnité. Quel a été son gain total 1^{er} pour la semaine 2^o par jour de travail ? » ; il sait définir un carré, un rectangle, un triangle ; sait ce que sont la diagonale, la médiane, qu'il sait tracer ; sait ce que sont le périmètre et l'aire, qu'il sait mesurer. En 2002, un élève de CM2 sait encore mesurer la surface du carré, mais c'est la seule mesure dont il soit possible d'affirmer qu'elle est apprise dans tous les CM2 ; en décembre 2002, quand le Ministère publie les résultats des évaluations de la classe de 5ème, il apparaît que plus de 4 élèves sur 10 ne savent pas automatiquement que 43 est égal à 5 fois 8 plus 3 ; que 6 élèves sur 10 ne savent pas faire la division de 3978 par 13 ; que plus de 7 élèves sur 10 ne savent pas diviser un nombre décimal par un nombre à 1 chiffre (178,8 :8). Au lycée, en classe de seconde, les professeurs se plaignent que le nouveau programme de mathématiques appliqué en 1999-2000 réduise l'enseignement des mathématiques à l'étude d'une série de procédés sans lien entre eux, et prive les élèves de l'initiation au raisonnement mathématique qu'apportait l'étude des fonctions et celle de la géométrie vectorielle ; en classe terminale, à la suite de la réunion des séries C, D, E et E' en une seule série S, l'horaire de mathématiques est tombé de 9 heures (pour la série C) à 5 heures 30 (sans la « spécialité ») ou 7 heures 30 (avec 2 heures d'enseignement de spécialité).

Ces exemples n'ont évidemment rien d'exhaustif, puisque le ministère n'a pas hésité à réduire les horaires des langues vivantes, notamment, au nom de ce préjugé de MM. BOURDIEU et GROS qu'il existerait d'autres moyens de les apprendre.

La Société des agrégés de l'Université, comme elle a déjà eu l'occasion de le dire clairement en 1998, ne saurait accepter que la définition des « fondamentaux » serve en réalité à dissimuler le démantèlement de l'école. Créer et multiplier, comme le fait le Ministère de l'éducation nationale depuis 1989, et cela exprès pour réduire toujours plus les horaires des enseignements, des « activités » de « production », telles que « IDD » (itinéraires de découverte) ou « TPE » (travaux personnels encadrés), vouloir augmenter sans cesse le nombre des matières ou des sujets nouveaux ne peut conduire, devant l'impossibilité de faire assimiler un empilement déraisonnable de matières rendues inconsistantes par des horaires trop réduits, qu'à réduire la « culture commune » à un ensemble d'objectifs comportementaux de fin de cycle, ce qui revient à ne plus garantir aucune culture à aucun élève, le terme de « smic culturel » parfois utilisé étant encore trop précis pour désigner un tel néant. La Société des agrégés a dénoncé le démantèlement que préparait volontairement le « rapport MEIRIEU » de 1998, elle en a dénoncé l'injustice : comme elle l'avait prévu, essayant en vain d'alerter le Ministère à propos de cette injustice, les familles aisées ou averties ont travaillé à sauver leurs enfants par la mise en place d'un système d'enseignements parallèles payants ; la réforme ALLÈGRE-MEIRIEU des lycées a renforcé le marché du soutien scolaire qu'elle prétendait vouloir décourager ; cette réforme a créé une inégalité insupportable en tant que la source en réside

dans la conception même de l'institution scolaire. **Tous les élèves, parmi lesquels les enfants les plus intelligents et les plus travailleurs des familles modestes, ceux qui n'ont que le lycée pour s'instruire, doivent y recevoir l'enseignement cohérent et stimulant auquel ils ont droit, et non pas se voir proposer ce que l'écrivain *Fatou DIOMÉ* a appelé la « porte dérobée » de la discrimination (prétendue) positive.**

2.3 - l'institution scolaire doit assurer à chaque élève une culture générale, cohérente mais aussi solide, c'est-à-dire telle que l'élève doive, pour entrer dans la classe suivante, avoir déjà acquis les bases que constituent les notions et modes de raisonnement correspondant aux programmes de sa classe actuelle.

Cette culture générale, cohérente et solide, ne saurait se confondre avec une culture commune, c'est-à-dire avec une sorte de savoir de base identique pour tous et défini de façon limitative : une fois franchie l'étape de la scolarité élémentaire, qui doit en effet assurer à tous les élèves un savoir de base identique, chaque élève, pour pouvoir exprimer ses capacités, doit avoir la possibilité de se spécialiser progressivement en choisissant entre des formations générales de diverses natures (par exemple littéraire, scientifique, économique, technologique secondaire ou tertiaire). De plus, la poursuite de ces formations doit permettre aux élèves d'atteindre selon leurs capacités des niveaux définis et non pas un savoir minimum dont l'acquisition établirait l'égalité des résultats, mais en bafoquant le droit que tous les individus possèdent de façon égale de recevoir toute l'instruction compatible avec leurs facultés : il est tout aussi injuste d'admettre dans la classe supérieure des élèves qui n'ont pas les connaissances de base nécessaires pour suivre, et que l'on trompe en leur laissant croire le contraire, et d'empêcher les autres élèves d'apprendre tout ce qu'ils peuvent. Tout le monde sait parfaitement qu'il n'est pas possible d'enseigner vraiment dans des classes complètement "hétérogènes", c'est-à-dire où les élèves sont groupés selon leur âge et sans aucune considération de leurs résultats scolaires.

Le collège doit-il ou non être unique, et la scolarité élémentaire doit-elle ou non se confondre avec la scolarité obligatoire ?

Il faut certes reconnaître qu'une partie importante des difficultés des élèves au collège résulte de la manière dont est maintenant conçue et organisée la scolarité à l'école primaire. Il n'est pas normal aujourd'hui que même les bons élèves confondent « a » et « à », « ce » et « se » et « ceux », « et » et « est », « allait », « allé », « allez » et « aller », confondent les marques du pluriel des substantifs ou des adjectifs avec celles de l'accord du verbe au pluriel, ignorent l'accord du sujet et du verbe, ignorent l'accord du participe passé, omettent presque systématiquement les accents, les traits d'union, les points, les majuscules, les cédilles. Il est donc essentiel que l'année de CP soit principalement consacrée à l'apprentissage de la lecture : **que l'étude progressive et systématique de la grammaire redevienne, du CP au CM2, l'une des bases de la scolarité primaire (et se poursuive non moins systématiquement au collège et au lycée) ; que le Ministère accepte enfin de reconnaître que la méthode semi-globale d'(in)apprentissage de la lecture continue de faire des ravages étendus ;** que soient enseignées les quatre opérations et les notions élémentaires de la géométrie ; qu'en histoire, en géographie, en sciences naturelles soient apportées des connaissances simples, mais organisées (par exemple, que la chronologie soit remise à l'honneur) ; que soient remises en cause les méthodes pédagogiques dites « inductives » qui sévissent partout et font précisément, et en tant que telles, obstacle à l'acquisition de bases ; qu'il soit exprimé clairement que le fondement de la culture commune réside dans la connaissance de la langue française, mais aussi dans la connaissance, fût-elle rudimentaire pourvu qu'elle soit méthodique, de l'organisation des pouvoirs publics, de certaines grandes dates, et de certains contours géographiques.

Mais il faut aussi accepter de considérer que les classes composées selon le principe de l'hétérogénéité maximale sont un échec, qui provoque l'ennui des meilleurs élèves et tout autant celui des plus faibles ; que des professeurs qui ont mis tout leur zèle et leur bonne volonté dans la pratique de la « pédagogie différenciée » affirment que cette méthode ne donne pas satisfaction, car elle creuse en fin de compte l'écart entre les meilleurs élèves et ceux qui sont en grande difficulté, suscite un sentiment d'injustice devant la difficulté jugée inégale des exercices, rend les classes très difficiles à gérer. Comment ignorer de plus que les parents « votent avec leurs pieds », que l'on trouve régulièrement dans des établissements abrités la progéniture de partisans proclamés du « collège unique » (ou ceux des partisans du célèbre « apprendre à apprendre », rejets confiés sans bruit à la sollicitude d'institutions huppées, où ils peuvent acquérir l'instruction officiellement critiquée par leurs parents) ; que selon le choix des familles, le « maillon faible » du système éducatif, ce n'est certainement pas le lycée (contrairement à ce qu'a soutenu le ministre *ALLÈGRE*), lycée auquel, au contraire, ils cherchent à réinscrire leurs enfants après un passage dans l'enseignement privé, mais bien le « collège unique » : le plus grand nombre des demandes d'inscription dans les établissements privés coïncide avec l'entrée en 6ème d'élèves dont les parents redemandent l'admission dans un établissement public quand ils entrent en seconde, tout en regrettant les diminutions d'horaires d'enseignement pratiquées en 1998-1999 au lycée.

Par conséquent, au collège, il semble nécessaire à la fois qu'une culture de base soit assurée, qu'une certaine diversification des objectifs corresponde à la diversité des aptitudes individuelles, et qu'un palier d'orientation **restreint** permette à certains élèves de trouver un enseignement qui convienne à leurs aspirations et leurs compétences, et ceci dès la 5ème ; qu'un enseignement général y soit dispensé, dans un nombre de disciplines générales un peu réduit afin que puisse s'y adjoindre un enseignement technique en atelier (menuiserie, ferronnerie, café-brasserie, comme cela se pratique actuellement pour les élèves des SEGPA) ; qu'une orientation plus précoce en lycée agricole devienne possible ; que soient ménagées des passerelles vers l'enseignement général, comme il en existe actuellement entre les BEP et le baccalauréat via les premières d'adaptation.

3 - En ce qui concerne l'orientation des élèves, le Ministère de l'éducation nationale doit se résoudre à avouer enfin qu'il ne peut garantir aux élèves à la fois la liberté quasi-absolue de l'orientation, et la réussite dans la voie choisie.

Or le Ministère ne cesse, depuis la promulgation de la loi de 1989, d'essayer d'échapper à ce dilemme en entretenant la fiction d'une orientation assumée et réussie à condition qu'elle soit accompagnée de mesures d'« aide individualisée », présentées comme la panacée des difficultés résultant de cette latitude donnée à l'orientation.

Il en est même arrivé, en 1998-1999, à patronner cette doctrine absolument inadmissible, selon laquelle un professeur qui prépare soigneusement ses cours, interroge ses élèves à l'écrit et à l'oral, corrige ses copies, ne ferait pour ainsi dire rien, ou se permettrait de restreindre sa mission de façon mesquine, du moment qu'il rentre chez lui pour préparer son travail.

La plupart des difficultés des élèves n'ont pourtant d'autre origine que le choix qui leur a été accordé par la loi de 1989, à eux ou bien à leurs familles s'ils sont mineurs, de tracer leur orientation sans considération suffisante de leurs résultats scolaires : il est bien rare que les élèves en difficulté ne soient pas justement ceux dont les parents ont au préalable décidé qu'ils devraient être - contre l'avis du conseil de classe - admis dans une classe où ils ne peuvent pas suivre.

À la connaissance de la Société des agrégés, très nombreux sont les professeurs qui dénoncent la suppression (ou la restriction) de dispositifs pédagogiques connus pour leur efficacité (études dirigées, surveillées, encadrées ; modules ; travaux en tout petits groupes d'élèves choisis par le professeur sur le vu de leurs résultats scolaires), et qui soulignent au contraire l'inefficacité des heures dites d'« aide individualisée », pour les raisons exposées plus haut. De nombreux professeurs soulignent également leur souci que la dimension des classes et les questions qu'elle pose (seuils des dédoublements, effectif maximum des travaux pratiques, des cours de langue, des options) soient fixés par une réglementation nationale, et que les dédoublements par exemple ne soient pas laissés à l'initiative de l'établissement en fonction de la manière dont il gère sa dotation horaire globale.

Mais, en tous les cas, les professeurs ne peuvent contribuer à la réussite scolaire des élèves, quand la loi autorise à traiter leurs avis, leurs exigences, mêmes les plus simples (travailler, essayer de se concentrer etc..) comme données négligeables. Ils ne peuvent accepter d'être plus longtemps les souffre-douleur de la démagogie au service de l'irréalisme le plus farfelu.

Ils ne sauraient accepter que sous le prétexte de « *motiver et faire travailler efficacement les élèves* », le Ministère tente de nouveau de porter atteinte à la fonction enseignante et aux conditions statutaires d'exercice de ses différents corps, et en arrive ainsi à reconnaître que la présente consultation, tout comme celle de 1998-1999, ne sert qu'à fournir un habit pédagogique à une entreprise de réforme statutaire.

Ils ne sauraient non plus accepter que sous le prétexte d'une adaptation de l'enseignement aux « caractéristiques » des élèves, considérés cette fois-ci non plus comme des individus mais comme une « population » ou comme un « public », le Ministère tente une fois de plus de ranimer la notion de « projet d'établissement ».

La Société des agrégés de l'Université a toujours dénoncé - et cela pour des raisons très sérieuses tenant à l'égalité d'accès au savoir dans tout le territoire national et à la nécessaire indépendance de la transmission du savoir, qui doit être soustraite à toute pression - **l'élaboration du « projet d'établissement » prôné par l'article 18 de la loi de 1989. Elle demande l'abrogation de cet article et s'opposerait résolument à la création, au sein de chaque école, collège ou lycée, d'un « conseil scientifique et pédagogique ».** Elle connaît par expérience l'utilité de la concertation qui s'accomplit dans les « conseils d'enseignement par discipline » déjà existants, mais **elle ne veut pas que la concertation serve de prétexte à la création de divers conseils pédagogiques nouveaux qui ne**

manqueraient pas de favoriser un embrigadement pédagogique local et d'obliger le professeur, fût-il parfaitement compétent, à s'expliquer de sa plus ou moins grande docilité à l'égard d'une conception dominante, que cette conception soit ou non purement pédagogique.

La Société des agrégés le rappelle avec force : la qualité de l'enseignement ne peut être appréciée que par une personne qualifiée pour juger de son contenu et de ses méthodes. C'est la raison d'être des corps d'inspection, générale et pédagogique régionale, qui doivent pouvoir exercer leur contrôle en parfaite indépendance à l'égard de toute pression. Elle veut que les professeurs puissent continuer de s'adresser directement à des représentants des corps de l'inspection, n'aient à en référer, en matière pédagogique, qu'à ces fonctionnaires qualifiés. De même juge-t-elle nécessaire que les professeurs puissent continuer, en matière administrative, de s'adresser directement aux chefs d'établissement. La multiplication des instances et des fonctions (telles que celles des « assistants de direction » préconisés par le « rapport PAIR ») serait d'ailleurs un casse-tête supplémentaire pour les chefs d'établissement, sans que ni les proviseurs ni les professeurs n'y soient favorables.

4 - Il faut empêcher la violence en milieu scolaire

Dans un certain nombre de projets, rédigés pour définir la partie commune de la culture qui devrait être apportée aux élèves du collège, figurent, à côté de l'apprentissage des savoirs et de celui des savoirs-faire, l'apprentissage de « règles de comportement » : cette proposition semble vouloir remédier à la violence qui sévit surtout au collège.

Or ces divers apprentissages, indépendamment du fait qu'ils ne sont pas de même nature, ne peuvent être traités également comme des objectifs de la scolarité au collège : l'acquisition de certaines connaissances peut demander quatre ans ; de même l'acquisition de certaines techniques ; mais l'apprentissage de la ponctualité ou celui de la politesse élémentaire ne peuvent se faire attendre pendant quatre ans.

Placer sur le même plan les « règles de comportement » et les « savoirs et savoir-faire » est méconnaître la nécessité d'un apprentissage très précoce de la ponctualité, de la politesse, et en général de ce qu'il est convenu d'appeler la « civilité ».

La Société des agrégés reconnaît que la nécessité d'un tel apprentissage s'impose, mais croit qu'il ne peut porter ses fruits qu'à la condition qu'il soit précoce. Qu'un adolescent, voire un petit enfant, aient peur de se rendre au collège, voire à l'école, à cause de la violence qui y règne, est inacceptable. Qu'ils n'aient même pas l'idée de ce que peut être un établissement en paix est inacceptable.

La nécessité d'une formation simple mais très précoce à la civilité devrait par conséquent figurer plus nettement dans les instructions de l'école élémentaire, école maternelle comprise. Il faut que les professeurs des écoles soient par exemple clairement autorisés à corriger l'emploi du langage bas, emprunté innocemment à la rue et dont l'usage ne cessera ensuite d'alimenter la violence. Il ne serait sans doute pas inutile non plus de remettre à l'honneur, à l'école élémentaire, la copie régulière de ces préceptes simples, depuis dénoncés comme faits de « violence symbolique », mais qui formèrent naguère (ou jadis) en chacun les rudiments de sa civilité, par exemple : « *Je suis plus grand que je n'étais hier, donc il faut que je sois plus sage* » ; ou bien : « *Je serai toujours exact à l'école* » ; ou encore : « *Nos parents ne sont pas nos égaux, nos camarades ; ils sont plus âgés que nous et ont de l'expérience et beaucoup de responsabilités. Nous leur témoignons notre respect par notre politesse, notre obéissance, notre tenue, nos prévenances* », ou encore : « *Je ne dois pas être indifférent à ce qui arrive autour de moi. Je dois prendre ma part des soucis comme je partage les joies (maladie, succès)* ». Pour que « *Le respect, ça change l'école* », l'école ne doit-elle pas expliquer très tôt en quoi il consiste ? La Société des agrégés, à cet égard, s'inscrit en faux contre le mythe actuellement entretenu par certains d'une défiance, voire d'une hostilité, réciproques et habituelles entre parents et professeurs. L'institution scolaire notamment a toujours veillé à développer chez les élèves le respect de leurs parents. **Cette formation doit évidemment se poursuivre au collège et au lycée, où un certain nombre d'usages devraient être remis en question, tel le recours systématique aux avertissements avant la sanction : quand un élève jette une chaise à travers la classe, faut-il vraiment se contenter de lui adresser un avertissement, et d'attendre le troisième « exercice » pour lui infliger une sanction ?** Les consignes faites par un élève qui se contente de fréquenter la salle d'étude entre deux cours (et d'y perturber encore ses condisciples) n'ont rien d'une sanction éducative et ruinent de plus le crédit d'autorité des professeurs et du personnel administratif. Les consignes doivent avoir lieu le mercredi après-midi et le samedi. Il faut pour cela des moyens, comme il en faut pour empêcher que tel lycée soit investi de façon quasi-quotidienne par des troupes de jeunes adultes venus narguer les trop rares surveillants et distribuer quelques sachets au milieu d'élèves apeurés (vu dans l'émission « *Zone interdite* » du 16 mars 2003). La lutte contre la violence demande incontestablement des moyens matériels. Elle demande aussi une volonté. La Société des agrégés a constaté à partir de 1993 une augmentation critique de la violence dans les collèges et les lycées : c'est pour cela qu'elle ne croit pas que la mise en œuvre de la loi de 1989 soit tout à fait étrangère à cette évolution. En tout cas, elle regrette que les suggestions pratiques qu'elle a faites dès cette époque n'aient pas été prises en compte, notamment en ce qui concerne la définition de règles nationales de construction des établissements scolaires et la création d'une commission nationale de surveillance de l'exécution des travaux (afin d'empêcher certaines aberrations architecturales ou certains défauts d'exécution), mais aussi en ce qui concerne la mise au point d'un livret d'information à l'intention des professeurs (dont l'expérience montre qu'informés de certaines règles générales du droit administratif ou pénal ils offrent une résistance plus efficace aux agressions exercées contre leurs élèves ou contre eux-mêmes). Une telle mesure aurait certainement été beaucoup moins coûteuse et beaucoup plus efficace que les campagnes médiatiques menées depuis.

Si l'on veut que l'enseignement reste l'une des expressions de l'humanisme, si l'on veut que le professeur, refusant de céder à la démagogie et de régner par l'influence, puisse véritablement enseigner à ses élèves, c'est-à-dire, littéralement leur « donner les signes » et par là engager avec eux une sorte de conversation rationnelle, alors il faut aussi, dans l'établissement scolaire, déjouer les stratagèmes par lesquels des élèves obtiennent qu'au lieu de les écouter parler des matières du programme, on soit conduit à les regarder arborer silencieusement des emblèmes militants.

Il faut abroger l'article 10 de la loi de 1989. Il faut abroger la circulaire (BO du 13 juillet 2000) sur la discipline dans les établissements scolaires parce que la formulation défailante de ce texte a encore sapé un peu plus l'autorité des professeurs.

IV - BACCALAURÉAT ET BREVET

Le Baccalauréat doit rester, ou plutôt redevenir, un examen national comportant des épreuves écrites anonymes et des épreuves orales appréciées par un jury indépendant, composé de professeurs ne connaissant pas déjà les candidats.

Pour cela il faut réviser les instructions officielles foisonnantes qui tendent à la majoration des notes obtenues par les candidats. Il faut remettre en cause, sous des formes diverses dont fait partie la procédure d'évaluation des TPE (travaux personnels encadrés), la prise en compte pour l'attribution du Baccalauréat du contrôle continu qui a déconsidéré le Brevet. Il faut en effet rappeler que, tant que le Brevet (des collèges) s'est appelé le BEPC, tant qu'il a été attribué sur le vu d'un ensemble d'épreuves écrites, corrigées sous couvert de l'anonymat par des professeurs qui n'étaient pas ceux que l'élève avait eus pendant son année de troisième, c'est-à-dire tant qu'il a été attribué dans les mêmes conditions que, jusqu'alors, le Baccalauréat, ce Brevet d'Études du Premier Cycle a permis à ses détenteurs d'obtenir directement un premier emploi (c'était le cas dans la banque, par exemple), et d'entreprendre une carrière ascendante. **Décerné sur le vu de notes attribuées en contrôle continu, le diplôme du Brevet a perdu son crédit, au point de n'être même plus considéré comme un diplôme par le Ministère de l'éducation nationale lui-même : « On appelle sortants sans diplôme » les jeunes qui arrêtent leurs études sans avoir « réussi » le second cycle du secondaire, c'est-à-dire ceux qui sont au mieux détenteurs d'un brevet » (Luc FERRY, Lettre ouverte à tous ceux qui aiment l'école, p. 33).** Il en ira de même du Baccalauréat s'il doit être décerné sur le vu du contrôle continu, dont le Ministère de l'éducation nationale ne cesse de laisser croître la part. Face à cette menace majeure, la Société des agrégés de l'Université demande (en même temps que la restitution, aux enseignements, des horaires correspondants) la suppression des IDD et celle des TPE, pour lesquels aucune garantie n'est d'ailleurs apportée sur le caractère réellement personnel de la « production » soumise à une notation prise en compte pour l'attribution du Baccalauréat (avec un coefficient 2, et la garantie que seuls comptent les points obtenus au-delà de la moyenne). Or la dévalorisation des diplômes entraîne un déclassement des diplômés et conforte les entreprises qui, pour recruter, voire attribuer un simple stage, prétendent, sous le nom d'« adaptabilité », tenir compte essentiellement de qualités personnelles appréciées arbitrairement. Elle crée une injustice qui démoralise gravement la jeunesse, car les candidats à une formation post-baccalauréat, à un stage, à un premier emploi, savent bien qu'il est juste de faire valoir un diplôme, plutôt que de faire valoir relations familiales ou recommandations amicales.

Il importe aussi de mieux garantir le contenu du Baccalauréat. Une certaine cotation des diplômes, par exemple une meilleure « visibilité » du contenu des différents

Baccalauréats, peut être préférable à une cotation des lycées dont la réputation, très injustement, poursuivrait ensuite les élèves qui n'auraient pu faire autrement que d'y être inscrits.

Il faut aussi réviser les principes des réformes pratiquées en 1991-1992, et en 1998-1999 dont les promoteurs eux-mêmes reconnaissent les ravages, et procéder, non pas à une nouvelle simplification des voies générales, mais à une diversification, qui permettrait par exemple de recréer des Baccalauréats de bonne réputation littéraire dans la série L (en voie de disparition dans certains établissements), de recréer dans la série S l'équivalent des anciens Baccalauréats E et E', qui consacraient des formations de valeur.

V - CONCLUSION

La Société des agrégés de l'Université a souhaité, se faisant ainsi l'écho des sociétaires, montrer son attachement indéfectible aux principes qui constituent le socle invariant de ses convictions profondes.

Ces quelques « fondamentaux », authentiques ceux-là, lui semblent répondre aux interrogations suscitées par le *Débat national*, en toute probité intellectuelle, sans verser dans un corporatisme étroit ni dans une prose partisane et/ou militante. Tout ce qui a été dénoncé dans cette synthèse (violence scolaire, baisse du niveau chiffrée objectivement, pourcentages de diplômés fixés par la loi, professeurs trahis dans leur autorité légitime par l'appui officiel trop souvent apporté à la remise en cause de leur mission) est le résultat d'une idéologie appliquée avec constance depuis trente ans bien que toujours démentie par les faits : par conséquent il serait peut-être temps de revenir à des valeurs qui, pour être anciennes, n'en sont pas moins authentiques et fondamentales.

La tendance de ces trente dernières années, rejetant dans la « ringardise » ou le passéisme ces valeurs fondamentales, semble oublier qu'elles sont porteuses d'une volonté de savoir, d'une volonté d'apprendre, et que les savoirs fondamentaux sont des legs indispensables du passé. Les négliger conduit aux catastrophes dont notre étude relève les indices. Ces catastrophes, la Société des agrégés de l'Université a le droit de les dénoncer, car elle les avait pressenties : ainsi avait-elle averti que l'accès à l'enseignement supérieur, aux classes préparatoires, aux grandes écoles, serait beaucoup plus difficile pour les élèves qui n'auraient eu pour s'instruire que le « collège unique », ou le lycée « light », et que ce handicap, créé par la conception même de l'institution scolaire, favoriserait les élèves dont les familles savent où se procurer les compléments indispensables. Elle avait pour cette raison prévu l'expansion du marché du soutien scolaire et s'indigne de l'indifférence des pouvoirs publics à l'égard d'un système scandaleux, puisque l'État finance, par le biais d'un avantage fiscal, les cours qui permettent aux familles aisées de restituer à leurs propres enfants l'équivalent de ce dont, par la mise en place du « collège unique » et du « lycée light », ont été privés irrémédiablement tous les autres enfants, issus de familles moins bien pourvues matériellement, ou moins averties.

Ne vaudrait-il pas mieux que les élèves connaissent la géométrie comme *EUCLIDE*, la philosophie comme *PLATON*, et soient capables de parler la langue française comme *RACINE*, comme *VOLTAIRE* ou comme *MARIVAUX*, plutôt qu'un galimatias issu des « reality shows » ?

En conclusion, *ROUSSEAU*, pour justifier son œuvre du *Contrat social* écrivait : « *On me demandera si je suis prince ou législateur pour écrire sur la politique. Je réponds que non, et que c'est pour cela que j'écris sur la politique. Si j'étais prince ou législateur, je ne perdrais pas mon temps à dire ce qu'il faut faire. Je le ferais, ou je me tairais.* »

Humblement, la Société des agrégés de l'Université « écrit sur » l'école, parce que sa position le lui permet. Mais elle n'a pas le pouvoir de légiférer ni d'exécuter.

Aux politiques maintenant d'agir, et de mettre le pouvoir législatif et le pouvoir exécutif au service des véritables « fondamentaux », afin que ce qui devrait être devienne ce qui est.

Le 8 mars 2004

Pour le Bureau
Geneviève ZEHRINGER