



Racine
Les enseignants patriotes

La lettre
14

Directeur de la publication et de la rédaction : Alain Avello | conception : AdR | réalisation : Manon Princet

L'Union européenne tue l'École !

ISSN 2492-072X

**LE SALUT DE L'ECOLE
ET DE L'UNIVERSITE
PASSE PAR LE
FREXIT**

Page 4

**SUIVI DES
REFORMES BLANQUER
Bac 2021, Parcoursup,
enseignement professionnel,
orientation...**

Page 18

**LES ENSEIGNANTS
PATRIOTES AU
CONGRES DES
PATRIOTES**

Page 31



ACINE, du nom du grand dramaturge français du XVII^e siècle, dans l'œuvre duquel culmine l'excellence de la langue française, est une association loi 1901 s'engageant depuis 2013 pour la refondation de l'Ecole et de l'Université françaises. Regroupant de nombreux professionnels de l'enseignement, de l'éducation, de la recherche et de la formation, elle est ouverte à quiconque se soucie de l'avenir de notre système scolaire et d'enseignement supérieur. Son engagement, intrinsèquement politique, a pour finalité de concevoir et d'élaborer, comme lors de la précédente Présidentielle, un programme complet, dont la mise en œuvre, à condition que la France retrouve la voie de son indépendance, permettra de sauver notre Ecole et notre Université.

3 EDITORIAL

Edito d'*Alain Avello*, président de Racine

4 LE SALUT DE L'ECOLE ET DE L'UNIVERSITE PASSE PAR LE FREXIT

6 Les Effets de l'UE sur le service public d'enseignement scolaire et universitaire, par *Alain Avello*

11 De la propagande européiste, par *Alain Avello*

12 Après le Brexit, le Frexit : Pour une Europe de l'Enseignement supérieur et de la recherche, par *M. C.*

14 Les Bénéfices du Frexit - un cas concret : Erasmus, par *Jacques André*

17 DANS LES CONSEILS REGIONAUX
Pour un lycée « Colonel Arnaud Beltrame »

18 SUIVI DES REFORMES
BLANQUER : Bac 2021, Parcoursup, enseignement professionnel...

20 Bac 2021 : l'égalité républicaine sacrifiée, par *Alain Avello*

21 Lettre ouverte : Pour un vrai renforcement de la philosophie dans l'enseignement secondaire

23 Parcoursup : une réforme précipitée et brouillonne (*février 2018*)

26 Parcoursup : un bilan provisoire (*juin 2018*)

28 Enseignement professionnel : la revalorisation ne passe pas par les régions, par *Alain Avello*

29 Soutien aux Co-Psy mobilisés contre la régionalisation de l'orientation

30 Maternelles : il faut réduire le nombre d'enfants par classe, par *Florian Philippot*

31 RACINE PRESENT AU CONGRES FONDATEUR DES PATRIOTES (Arras, 18 février 2018)

32 5 ANS D'ENGAGEMENT AU SERVICE DE L'ECOLE DE LA REPUBLIQUE !

32 Evénement-anniversaire à la rentrée

Edito

Face à la politique menée par Jean-Michel Blanquer, depuis un an, il y a les dupes, ceux qui se laissent abuser par les effets d'annonce, et l'on sait que le ministre excelle en la matière, ou par la touche illusoirement traditionaliste des mesures conduites, et il y a les autres, ceux qui font la part des choses entre l'accessoire et l'essentiel, savent percevoir les logiques sous-jacentes et les objectifs effectivement visés par cette politique.

D'un côté, ceux qui, tout à leur aversion pour « Mai 68 » auquel ils imputent abusivement tous les maux, s'interdisant par là d'accéder à la saisie de causes autrement plus redoutables, se montrent prompts à se pâmer devant toute mesure leur paraissant flairer bon l'Ecole d'antan (la prétendue réintroduction des langues anciennes, par exemple), sans voir que ces mesures ne sont que vernis dissimulant à peine, pourtant, la véritable nature d'une politique – tels sont les milieux conservateurs auxquels Blanquer sait incontestablement plaire, comme en témoignent les éloges dont ne tarit pas, par exemple, Valeurs actuelles ou les congratulations de ceux qui voient dans sa politique leur propre « victoire idéologique ».

D'un autre côté, il y a ceux dont nous sommes qui n'ignorent pas que l'idéologie de « Mai 68 » a, depuis déjà longtemps, trouvé son vecteur le plus efficient dans les orientations mondialistes, anglo-saxonnes et européistes déterminant les politiques scolaires et universitaires, et qui de ce fait savent que prétendre en finir avec 68 sans rompre une fois pour toutes avec pareilles orientations, afin de réorienter, en toute indépendance, ces politiques dans le sens de l'intérêt de la jeunesse française qui est aussi l'intérêt national, ne peut qu'indéfiniment reconduire et amplifier les multiples dysfonctionnements dont souffre notre système d'instruction et de formation.

Ainsi, à ceux qui spéculent sur les prétendus bienfaits des mesures de l'actuel ministre, nous répondons que la politique de Jean-Michel Blanquer n'est ni meilleure, ni pire que celle de ses prédécesseurs, pour la simple raison qu'elle subit les mêmes influences, répond aux mêmes logiques et poursuit les mêmes objectifs ! Toutes choses que nous nous employons, dans les pages qui suivent notamment, à mettre en exergue.

Et puisqu'il importe de ne pas simplement percevoir l'accessoire pour saisir bien plutôt l'essentiel, lequel concerne notamment les modes d'administration des établissements scolaires, de formation et de recrutement des enseignants, considérons par exemple ce rapport de l'OCDE paru le 11 juin dernier et déclinant la dernière étude PISA (*Effective Teacher Policies – Insights From Pisa*) pour mesurer combien le ministre partage les vues des « experts » internationaux, au point d'en suivre l'ensemble des préconisations.

Cet opus recommande en effet, une plus grande autonomie des établissements scolaires passant, pour les chefs d'établissements, par le pouvoir de recrutement des personnels enseignants, dont la formation continue dispensée en local primerait sur la formation initiale – autant d'inquiétantes évolutions diligemment préparées rue de Grenelle.

L'autonomie des établissements scolaires, largement instaurée d'ailleurs par de précédentes réformes, voilà bien le totem de tout ceux qui, sous l'impulsion des « recommandations internationales », s'échinent à substituer à l'instruction publique le modèle libéral d'une Ecole-entreprise, sous l'égide de chefs d'établissements gestionnaires de « ressources humaines ».

Voilà très précisément l'une des logiques qu'il importe de comprendre pour qu'il soit possible, à la faveur d'un accès aux responsabilités, d'y mettre définitivement un terme. Voilà pourquoi l'analyse doit se faire exigeante pour que, le temps de l'action venu, la grande réforme de notre système scolaire et d'enseignement puisse être mise en œuvre, en réalisant effectivement sa complète refondation !

Alain Avello
Président de Racine





Le salut de l'École passe par



et de l'Université

le FREXIT

LES EFFETS DE L'UE SUR LE SERVICE PUBLIC D'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

par **Alain Avello**

Président de Racine

Membre de l'Équipe nationale Les Patriotes

Référent national à l'École

Paris, 1er Mai 2018



Madame, Monsieur,

Chers amis,

Je me félicite que ce 1^{er} mai soit l'occasion, sous l'égide d'Europe de la Liberté et de la Démocratie directe, notre groupe au Parlement européen, de vous entretenir des *effets de l'Union Européenne sur le Service public d'enseignement scolaire et universitaire*.

Le 1^{er} mai est hautement emblématique des luttes sociales, de ces luttes pour plus d'*égalité* et de *bien-être social*, lesquels ont trouvé dans la constitution des Services publics leur meilleur et plus efficace vecteur — et c'est là un élément majeur et constitutif de l'histoire de la République.

Or, l'Union Européenne à laquelle nos gouvernements successifs se soumettent toujours davantage, se révèle, par le biais des injonctions qu'elle leur adresse et auxquelles servilement donc ils obéissent, une machine infernale procédant à la *destruction systématique de nos Services publics*.

Lors même que la mission des Services publics est par nature de servir l'*intérêt général*, lequel se confond avec l'*intérêt national*, l'Union Européenne les détourne de cette mission : elle favorise l'immixtion plus ou moins insidieuse d'intérêts privés, par des délégations de services, des externalisations ou des scissions ; elle organise ce faisant une logique de rentabilité, ayant pour conséquence à peu près inéluctable l'effondrement du niveau de service rendu ; elle provoque des ruptures d'égalité, territoriale notamment et donc aussi et inéluctablement sociale — toutes choses contrevenant gravement aux principes du Service public, tels que thématiques par des textes pourtant fondateurs de la République : le principe d'égalité des usagers étant par exemple le corollaire de celui d'égalité du citoyen devant la loi.

1. Introduction : pour une indépendance des politiques scolaires et universitaires

Je vais donc m'employer à décrire les *effets destructeurs*, pour ne pas dire *dévastateurs* de l'Union Européenne sur notre Service public d'enseignement scolaire et universitaire, l'objet principal visé par mon propos étant de démontrer que pour l'École et l'Université, le problème est aussi d'*indépendance nationale* : il est impératif de recouvrer les différents pans de notre indépendance :

indépendance monétaire, économique, législative, territoriale, etc., mais il importe d'accéder à une certitude égale concernant la nécessité de recouvrer la pleine *indépendance de nos politiques scolaires et universitaires*.

Car ce sont des recommandations et des directives de l'Union Européenne, telles que définies inauguralement à Lisbonne au tout début des années 2000, constamment réaffirmées depuis, à la fois par le Conseil européen et la Commission européenne, qui inspirent, orientent et déterminent les politiques scolaire et universitaires « nationales » — terme que j'encadre, on le comprendra, des guillemets les plus circonspects —, en d'autres termes ces directives commandent l'*ensemble des réformes* servilement mises en œuvre par les ministres qui se sont succédé.

2. L'« économie de la connaissance »

Ce qu'a décidé en mars 2000, à Lisbonne, le Conseil européen c'est de faire de l'Union Européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* ».

Afin que cette « Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi », plan stratégique décennal, parvienne à l'efficacité maximale de sorte à atteindre les objectifs définis, ceux-ci se sont sans cesse trouvés réaffirmés — à Göteborg en 2001, par le rapport parlementaire français Garrigue, en 2003, et à l'occasion de chaque « point d'étape » —, des voix, européennes mais tout autant françaises donc, s'élevant régulièrement pour rappeler ces objectifs et appeler à ce que s'accélère la « *mise en conformité* » des systèmes d'enseignement nationaux, cette constance conduisant pour la décennie 2010 à un nouveau plan stratégique décennal, intitulée « Stratégie Europe 2020 » qui est venu prendre le relais, en réaffirmant les mêmes objectifs.

Mais il importe de précisément déterminer ce que les élites européistes entendent, lorsqu'elles assignent aux systèmes scolaire et universitaires des pays de l'Union l'objectif de construire « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».

D'abord, ce sont les États-Unis qui ont manifestement servi de référence. Certes l'idée est de rendre « l'économie de la connaissance » européenne « plus compétitive », donc, que la leur ; mais ce qui se trouve érigé en modèle, ce sont bien les *standards étatsuniens*, ce qui, en soi, est à la fois très révélateur et très discutable. ●●●

Jean-Pierre Chevènement démontrait en 2006, dans un éclairant opuscule intitulé *La Faute de M. Monnet* les allégeances et la subordination des modèles auxquelles, dès les pères fondateurs, l'Europe a consenti à l'égard des États-Unis d'Amérique.

En effet, l'idée selon laquelle la connaissance constituerait un *marché* comme un autre, et que l'enseignement devrait pleinement *se subordonner aux exigences du marché du travail* nous déroutent et nous heurte culturellement ; quant aux eurocrates, ils signifiaient par l'affirmation d'une telle idée et l'assignation de tels objectifs leurs allégeances, si contraires pourtant à notre culture nourrie d'humanisme.

J'ajouterai d'ailleurs que les fameux *classements internationaux*, comme PISA, qui évaluent les performances des systèmes scolaires et des universités sont tout autant discutables, et pour les mêmes raisons : quand bien même objectivement-ils certains symptômes — ceux d'un déclin malheureusement indiscutable de notre système d'enseignement —, leurs critères et leurs méthodes relèvent en effet de la même perspective.

Bien que pourtant très profondément étrangères à notre culture et à notre conception du savoir, ces *perspectives mercantiles* orientant la transmission des connaissances et les transformant, on va le voir, jusque dans leurs contenus, ont déjà largement commencé, sous l'impulsion des directives européennes, à modifier en profondeur les missions assignées à l'École et à l'Université.

La finalité de l'enseignement doit, dans cette perspective, se détourner de l'ambition d'élever dans le savoir, de nourrir l'esprit critique et de permettre la promotion sociale ; l'enseignement ne doit être au contraire qu'un moyen en vue de l'« employabilité » des individus sur le *marché euromondialisé* du travail, *employabilité* de surcroît conçue sous l'angle de la nécessaire *flexibilité* de l'emploi, laquelle loin de requérir, pour l'immense majorité des salariés, un haut niveau de formation, s'accommode d'une qualification initiale des plus minimales.

Ainsi toutes les régressions en termes de savoirs effectivement enseignés et transmis devenaient-elles possibles...

Prenons bien la mesure en effet de ce qu'il n'y a nul besoin, dans la perspective de l'« économie de la connaissance », que l'École ou l'Université dispensent en direction de l'immense majorité des élèves et des étudiants de véritables enseignements, leur transmette une culture humaniste ou des savoirs permettant leur émancipation sociale.

Bien au contraire ! L'élève et l'étudiant qu'on conçoit et qu'on entreprend alors de fabriquer, sous l'impulsion d'institutions supranationales et sous l'influence non-négligeable de *lobbies* liés aux multinationales, est tout autre, comme l'expose de façon pénétrante Jean-Claude Michéa en un ouvrage qui paraissait au moment même où le processus s'enclenchait : si le Système doit bien veiller à former une minorité d'excellence, dans quelques établissements où les enfants de l'élite continuent d'être véritablement instruits dans l'autorité du savoir — ces établissements mêmes fréquentés notamment par les enfants des ministres et plus généralement des élites — ;

il n'a en revanche nul besoin de porter le même soin à ceux destinés à devenir des cadres d'exécution, formés pour des routines dépendant du contexte technologique et voués à être réadaptés selon les besoins du marché du travail, la fameuse « formation tout au long de la vie » pourvoyant à cette réadaptation ; quant à ceux appartenant à l'immense majorité de la population, voués à être inutiles économiquement, et dont on doit pourtant assurer la gouvernabilité, il est préférable de leur interdire l'accès au savoir : il convient donc de leur « enseigner l'ignorance » — tel est d'ailleurs le titre de l'ouvrage —, ce qui, on en conviendra, ne va pas tout à fait de soi, et suppose une réadaptation en profondeur du Système et de ceux qui ont pour fonction d'enseigner.

Je me propose donc de montrer que les réformes de l'enseignement scolaire comme de l'enseignement supérieur qui vont suivre ont très largement été inspirées, orientées et déterminées par les *objectifs définis à Lisbonne*.

Il est d'ailleurs toujours particulièrement instructif de prendre connaissance des rapports préjudant aux réformes : le rapport Thélot (2004) qui préfigure la loi Fillon de 2005 assume sans ambiguïté l'objectif d'« inscrire l'École dans la construction européenne » (p. 21) pour qu'elle contribue à constituer « le marché du travail européen » en « facilitant la mobilité des travailleurs dans l'Union » (p.73).

C'est pourquoi dans le sillage, pour ainsi dire, de la « Stratégie de Lisbonne », la totalité des réformes vont-elles concourir à mettre en conformité notre École et notre Université avec ces exigences : c'est tout aussi bien le cas de la loi Fillon de 2005 que de la réforme Châtel (2010), de la loi Peillon (2013), dans le cadre de laquelle advient la réforme Vallaud-Belkacem du collège, ou de la réforme du Baccalauréat, actuellement conduite par Jean-Michel Blanquer ; pour l'enseignement supérieur, c'est également le cas de la réforme LMD de 2002, puis de la loi LRU de 2007.

3. La logique de l'« harmonisation européenne »

Cette *réadaptation* requise pour l'atteinte des objectifs définis à Lisbonne par les systèmes scolaires et universitaires des différents pays de l'Union passera par le rouleau compresseur de l'« harmonisation européenne » agissant en premier lieu sur le *périmètre* (et donc le *contenu*) de ce qu'il s'agira d'enseigner, d'une part, et sur l'*architecture des cursus* (cycles, grades, diplômes), de l'autre.

Ainsi a-t-on assisté à la substitution des *compétences* (et de la *logique des cycles*) aux *connaissances* (et à la *division par niveaux*) : suite aux travaux de la Commission européenne sur les « compétences clefs » auxquelles l'enseignement doit permettre l'accès, celles-ci étant comprises comme « le minimum indispensable que tout citoyen européen (*sic*) doit posséder pour espérer s'insérer dans le monde du travail », c'est la loi Fillon de 2005 qui transpose cette perspective dans les textes encadrant l'enseignement français.

Pour mémoire, le « socle commun » tel que défini par l'Union Européenne repose sur sept compétences, la « culture humaniste » n'en étant qu'une parmi d'autres (5), au même titre que « la maîtrise de la langue française » (1), toutes deux figurant aux côtés, par exemple, des « principaux éléments de mathématiques » (3a), de la « maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » (4), des « compétences sociales et civiques » (6) ou de l'« autonomie et l'initiative » (7). ●●●

Le vocabulaire minimaliste (« principaux éléments », en est un exemple flagrant) constitue ici un symptôme. On verra plus loin que, par la résorption des savoir dans ces vagues et nébuleuses « compétences », c'est l'exigence même d'égalité, dont un Service public se doit d'être le garant, qui se trouve non seulement compromise, mais tout bonnement sacrifiée.

Dans la même perspective d'*harmonisation européenne*, mais pour ce qui concerne l'enseignement supérieur cette fois, c'est la réforme LMD (licence-master-doctorat), initiée en 2002, qui en déterminera les modalités : l'« Espace européen de l'enseignement supérieur », dans lequel cette réforme a pour objectif de faire entrer pleinement l'université française, la conduira à définir les parcours de formations en « unités d'enseignement », chacune ayant une valeur déterminée en « crédits européens » reconnus grâce au système ECTS (*European Credits Transfer System*), à refonder l'architecture des grades universitaires pour garantir des équivalences avec les autres pays de l'Union, et à semestrialiser l'année universitaire, laquelle perd de ce fait l'essentiel de son unité.

La réforme LMD est très profondément critiquable dans le sens où elle fait fi des *principes* qui devraient structurer le *Service public d'enseignement supérieur* : d'abord, le démembrement de l'année en deux semestres crée un « *temps-court* » universitaire peu compatible avec certains enseignements, celui des « humanités » notamment, et cela inévitablement au détriment des étudiants issus des catégories sociales les moins favorisées culturellement ; ensuite, les exigences en termes d'apprentissages effectifs sont mécaniquement *revues à la baisse*, certains acquis n'étant plus sanctionnés par les examens ; enfin et surtout, le *cadre national des diplômes disparaît*, au profit de la capitalisation des « crédits européens », ce qui place *de facto* les universités françaises en situation de concurrence, accentuant mécaniquement les *inégalités* entre « universités riches » et « universités pauvres », seules les premières ayant d'ailleurs pu mettre immédiatement en place de nouvelles années d'étude pour s'aligner sur les standards européens (inégalités qu'accusera bien davantage encore la loi LRU de 2007).

Il faut enfin évoquer la « *formation tout au long de la vie* », véritable dogme libéral-européiste : il fait appel à la pseudo-évidence selon laquelle « on a besoin de se former tout au long d'une vie », mais sa fonction est en réalité de servir de justification à une *formation initiale au rabais*, laquelle favorise l'*employabilité flexible et précaire* de tous ceux qui sont jetés sans réelles qualifications sur le marché du travail.

4. Des contenus d'enseignement au rabais

En réalité, et sans doute le mesure-t-on mieux à présent, on a sous couvert d'« harmonisation européenne » et dans le but de constituer le « grand marché européen de la connaissance », *effondré le niveau des savoirs* effectivement transmis par l'École et l'Université, et foulé du même coup aux pieds l'*égalité* que doit pourtant veiller à garantir et à réaliser tout Service public.

D'ailleurs, bien des filières universitaires, dont j'aurai l'indulgence de ne pas dresser ici l'inventaire, ne recrutent plus que dans les classes populaires et moyennes, en ne remplissant pour fonction que celle de donner aux étudiants et à leurs familles l'illusion d'une incertaine promotion sociale, lors mêmes que, sur fond de *massification*, les diplômes et titres délivrés sont à ce point *dévalorisés* qu'ils ne garantissent aucun débouché qui soit à la hauteur des efforts pourtant consentis par ces étudiants et par leurs familles.

Mais il faut surtout revenir sur le « *socle commun de connaissances et de compétences* », qui, en dépit de l'apparence, ne renvoie en rien aux *savoirs fondamentaux* et se traduit par le renoncement à les transmettre, lors même que faute de cette transmission effective, notre système scolaire ne peut enfermer les enfants que dans le plus implacable des déterminismes sociaux...

Le « socle commun » a au contraire conduit à imposer « *l'esprit d'entreprise* », au détriment des savoirs fondamentaux et de la culture humaniste donc, laquelle élève pourtant l'individu humain au-dessus du calcul de ses intérêts particuliers ; il a favorisé une conversion sans mesure à la *religion du « numérique »* qu'il s'est agi d'appliquer partout où c'était concevable, et même là où ça ne l'était pas, bien que pourtant le numérique soit d'un *intérêt pédagogique quasi-nul* ; et a conduit à la vénération sans bornes de l'« *anglais de communication internationale* », c'est-à-dire du *globish*, dont l'enseignement généralisé n'a de justification qu'à seule fin d'« employabilité » toujours et encore, et au détriment inévitable des autres langues, outre qu'il se trouve souvent pratiqué alors que les élèves sont loin de maîtriser leur propre langue, du fait de la relégation des fondamentaux et de la baisse des exigences découlant de la logique curriculaire (acquisition différée au cours du cycle). ●●●



Alain Avello intervient lors de la conférence EFDD le 1er Mai 2018 à Paris.

Ici encore le rapport Thélot qui se situe au point exact de rupture a le mérite d'exprimer une nouvelle fois les choses sans ambiguïté : il proclame que « les éléments que [le socle] contient doivent être adaptés à notre temps », soit, mais, précisant ce point, il ose ensuite affirmer que les seules « compétences fondamentales pour le citoyen du XXIème siècle [sont au fond] *l'anglais de communication internationale* [et] *les technologies de l'information et de la communication* ». Dans le même temps, en Italie, Berlusconi proclamait sa « règle des 3 I » résumant les seules missions du système d'enseignement : « *Impresa, Inglese, Internet* ». On appréciera les progrès permis par l'« harmonisation européenne »...

Parallèlement on a assisté à une *prolifération de pseudo-enseignements* se caractérisant pour la plupart par une fuite en avant vers l'*interdisciplinarité*, le tout se soldant à la fois par le *brouillage des cadres disciplinaires*, pourtant nécessaires aux apprentissages effectifs, et par la baisse conséquente des horaires alloués aux enseignements disciplinaires, et tout particulièrement à celui des savoirs fondamentaux : ce furent, par exemple et sans exhaustivité, les TPE (travaux personnels encadrés), les IDD (itinéraires de découverte), plus récemment les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) instauré par N. Vallaud-Belkacem dans le cadre de sa réforme du collège. Mais je n'entrerai pas ici dans une description détaillée de ces dispositifs.

5. « L'autonomie des établissements », redoutable vecteur d'inégalités

A l'effondrement du niveau d'exigence et des contenus enseignés, amplificateur inévitable des inégalités sociales d'origine, on a encore ajouté les inégalités des élèves et des étudiants devant les enseignements *selon les établissements où ils étudient*. A cet égard, et ce sera mon dernier point, l'*autonomie* sans cesse accrue *des établissements*, tant *scolaires* qu'*universitaires*, s'est révélée un *redoutable vecteur d'inégalités*.

L'*autonomie des établissements* scolaires s'est tout particulièrement centrée sur les « *projets d'établissement* », déjà institués par la funeste loi Jospin de 1989, et a conduit à ne plus proposer partout les mêmes enseignements, en contradiction totale avec le *principe d'égalité des élèves devant les enseignements proposés et dispensés*, corollaire scolaire du principe fondateur du Service public qui garantit *l'égalité de traitement de tous les usagers*.



La Commission européenne à Bruxelles.

Et c'est pourquoi, contrairement à l'ensemble des autres formations politiques, nous nous montrons extrêmement réservés face à l'autonomie croissante des établissements scolaires, et ne voyons aucunement en elle, contrairement à beaucoup d'autres, la panacée aux maux et aux dysfonctionnements dont souffre notre système d'instruction.

L'autonomie des établissements s'est aussi révélée comme moyen de développer, à l'échelle d'un établissement, ou d'un groupe d'établissements, des « *partenariats locaux* ». Ainsi, par exemple, a-t-on fait appel à des professionnels issus des entreprises, ceux-ci devant « [enrichir] les équipes éducatives, [favoriser] l'ouverture sur la vie, la nécessaire liaison avec l'entreprise, et [contribuer] à développer une éducation [...] mieux articulée aux réalités des métiers » (je cite à nouveau le rapport Thélot - p.111) — autant de vieilles lunes libérales.

On perçoit bien le risque que cette autonomie des établissements et ce qu'elle favorise fait peser sur le Service public d'enseignement : ce à quoi, depuis le début des années 2000, nous avons commencé à assister, ce n'est rien de moins que le *dévoisement* de celui-ci par *subordination*, affectant jusqu'aux contenus enseignés, aux *besoins particuliers de l'économie locale*, subordination réalisant au mieux la logique de l'« *employabilité* », en la parachevant.

En fait d'autonomie des établissements et de rapprochement, favorisé par les collectivités territoriales, entre l'École et les entreprises, c'est bien la *fin du caractère national de notre système d'éducation*, garant de l'égalité des établissements et des enseignements sur l'ensemble du territoire national, qu'on entreprend de provoquer ; et ce *dévoisement* porte les prémisses d'une *destruction pure et simple* du Service public d'enseignement scolaire.

C'est pourquoi, on ne peut, à rebours de tout cela, qu'envisager de *supprimer le « conseil pédagogique »*, donnant latitude aux établissements de déroger à *l'organisation nationale des enseignements*, et on ne peut que contrôler scrupuleusement l'influence des « *partenaires locaux* » et des « *intervenants extérieurs* » : l'ensemble des contenus enseignés et des horaires alloués à chaque discipline doivent être définis par des *programmes nationaux*, première condition de *l'égalité des élèves devant les enseignements dispensés* !

Pourtant, depuis la réforme Châtel mise en place à la rentrée 2010, le lycée français n'offre plus le même horaire d'enseignement à tous les lycéens, conséquence directe de la politique éducative de *déréglementation* qui consiste à introduire une grande *flexibilité* dans la *gestion autonome* des établissements publics. Ainsi, avec désormais un volume de plus de dix heures par semaine, dont l'utilisation est à la discrétion des instances de l'établissement, la formation proposée aux élèves dans toutes les séries générales ou technologiques devient différente d'un établissement à l'autre.

Et, bien sûr, la multiplication des pseudo-enseignements, des combinaisons interdisciplinaires et des choix de thématiques possibles accentuent encore les disparités et les *inégalités*. Les plus récentes des réformes vont d'ailleurs résolument en ce sens : c'est le cas de la réforme Vallaud-Belkacem du collège portant création des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires), mais aussi de la réforme du Baccalauréat, impactant en retour l'ensemble de l'organisation du lycée, actuellement en cours à l'initiative de J.-M. Blanquer. ●●●

Ces différences sont notamment aggravées par les modalités très variables de l'« accompagnement personnalisé », l'un des « pseudo-enseignements » précédemment visé. Si cet accompagnement, de par son intitulé même, semble se légitimer par la nécessité d'apporter à certains élèves une aide individualisée, et par la possibilité qu'il offrirait à chaque établissement de s'adapter aux spécificités de son public, la réalité est, d'une part, qu'il ne peut quasiment jamais se pratiquer en groupes restreints, mais le plus souvent en classes entières, et que, du fait de la variabilité de ses contenus, il accuse davantage encore les inégalités entre établissements.

L'ensemble de ces réformes concourent donc à la mise en place d'un enseignement « à plusieurs vitesses » : aux côtés des établissements d'excellence, l'immense majorité doit sans nul doute rechercher un meilleur encadrement des élèves en difficultés, par des accompagnements spécifiques et une meilleure prise en compte de la diversité des niveaux, mais l'institution scolaire ne saurait pour autant déroger à la règle qui en assure le fonctionnement depuis bien longtemps : celle qui garantit une *offre d'enseignement identique* à tous les niveaux du territoire national — principe de Service public !

Concernant l'*enseignement supérieur*, et l'*autonomie* pareillement accrue, voire poussée à une limite quasi ultime, des établissements d'enseignement supérieur, il faut s'arrêter sur la loi LRU (libertés et responsabilités des universités, dite « loi Pécresse ») de 2007 : cette loi prévoit de faire accéder toutes les universités à l'autonomie dans les domaines immobilier (elles doivent devenir propriétaires de leurs locaux et en assurer la gestion), budgétaire (article 50), dans celui de la gestion de leurs « ressources humaines » (article 18).

La loi LRU, pour reprendre le texte d'une pétition lancée alors, a en réalité pour finalité de « recomposer le paysage universitaire en instituant des mécanismes concurrentiels entre universités et entre individus [...] à l'opposé d'une *logique de service public* » — on ne saurait mieux dire !

De sorte qu'on ne peut qu'envisager *a minima* d'abroger l'article 18 de cette loi afin de restituer à l'État la gestion de la masse salariale des fonctionnaires d'État affectés dans les universités, ce qui constitue un impératif pour réaffirmer que l'enseignement supérieur est un *Service public national*, dont la responsabilité ne peut que relever exclusivement de l'État.

6. Conclusion : le Frexit, condition impérative pour reconstruire, par l'indépendance de nos politiques scolaire et universitaire, un véritable Service public d'enseignement

Parler d'École et d'Université, cela revient inévitablement, hélas, à brosser le tableau d'un *nauffrage* — un naufrage organisé par la soumission de nos politiques scolaires et universitaires à l'Union Européenne, et par la soumission et la démission corrélatives de l'État. Je ne dis certes pas que l'Union Européenne soit la seule responsable du désastre que l'une et l'autre connaissent. J'ai, dans de nombreuses autres conférences, exposé d'autres responsabilités, largement antérieures et bien franco-françaises elles, comme celle de l'égalitarisme instillé par Pierre Bourdieu

et ses disciples, ou du pédagogisme théorisé et organisé par Philippe Meirieu, l'accouplement de ces funestes idéologies ayant tout particulièrement accouché, rue de Grenelle, de la loi Jospin de 1989.

Mais il ne fait aucun doute pour autant que l'exaltation des égalitaristes comme des pédagogistes a pu atteindre son paroxysme, lorsque, sur injonction européiste, l'on s'est mis à dévoyer la transmission des connaissances en apprentissage des « compétences ».

D'ailleurs ceux qui prétendent aujourd'hui rompre avec le « pédagogisme », comme significativement l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, n'en ont bien sûr pas la réelle capacité : Blanquer annonçait par exemple, la semaine dernière, sa volonté de réintroduire dans les pratiques de l'École primaire, la dictée quotidienne (annonce qu'avait d'ailleurs faite avant lui Najat Vallaud-Belkacem), la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture (ce qu'avait aussi annoncé un précédent ministre : Gilles de Robien, en 2005), l'enseignement de la grammaire et les exercices de calcul mental... Mais ces pratiques de bon sens, avec lesquelles il est incontestable qu'il faille renouer, entrent largement en contradiction avec la logique des « compétences » et des « cycles », avec les objectifs du « marché de la connaissance » et de l'employabilité, toutes choses, on l'a vu, imposées par les institutions européennes.

Ainsi pour que pareilles annonces ne demeurent pas au stade des vœux pieux, et ne soient précisément pas que de simples « effets d'annonce », encore faudrait-il que le ministre s'affranchisse des recommandations et injonctions de l'Union Européenne, ce qu'il ne fera évidemment pas, et quand bien même en aurait-il la volonté, encore faudrait-il que nous n'ayons pas renoncé à notre indépendance nationale et, en l'espèce, à l'indépendance de notre politique scolaire...

C'est l'évidence, notre École et notre Université ne pourront renouer avec les bonnes pratiques d'enseignement, qui sont souvent celles dictées par le simple bon sens, avec ces pratiques qui découlent du sens de leurs missions essentielles telles qu'inspirées par le sens de l'intérêt général, lequel ne fait qu'un avec l'intérêt national, que sous la condition impérative du *Frexit* !

Le Frexit, et lui seul en effet, permettra, indépendance de nos politiques scolaires et universitaires retrouvées, de reconstruire un Service public d'enseignement véritable et performant, qui ira dans le sens de l'intérêt individuel de chaque enfant et de chaque jeune, lequel rejoint celui, collectif, de la nation, en garantissant à tous des chances égales, et à chacun de pouvoir s'élever au plus haut de ses talents et de ses mérites. ●



Fin de la conférence EFDD du 1er Mai.

De la propagande européiste

par Alain Avello, président de Racine

On l'a largement vu dans les pages qui précèdent, c'est à l'influence de l'Union européenne ou de l'OCDE qu'est largement dû l'affaissement de notre système d'instruction. Pis, tout semble se passer comme s'il s'agissait, à présent que les savoirs qui émancipent ne sont plus guère transmis, de leur substituer une propagande qui fasse de surcroît pleinement consentir les publics scolaires à la servitude à l'égard de la technostructure non-démocratique qu'est l'Union européenne !

Nos élèves, nous osons le dire, sont aujourd'hui devenus les cibles d'une propagande européiste éhontée, visant à étouffer ce qu'il reste en eux de sentiment d'appartenance à la nation, seul cadre pourtant de la démocratie supposant une citoyenneté libre et éclairée, pour lui substituer la vague conscience de ce que leur avenir dépend de leur implication dans cet espace de libre-échange où est niée la volonté démocratique des peuples comme le sont, par des politiques d'austérité sans terme, leurs droits sociaux.

Ainsi, le 16 mai dernier, lors des questions au gouvernement de l'Assemblée nationale, le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer a-t-il publiquement assumé que la principale finalité de l'École est d'« *ancrer l'idée européenne chez les jeunes* ». On mesure la violence de la formule qui n'est pas sans rappeler le pire de la propagande totalitaire, violence nullement adoucie par la suite des propos du ministre que l'honnêteté devant entourer la pratique de la citation nous demande de reproduire ici :

« Il est totalement prioritaire d'ancrer l'idée européenne chez les jeunes, en leur faisant bien comprendre qu'il s'agit de leur avenir [...]. Cette question suppose donc une stratégie, cette stratégie elle a été fixée par le président de la République lui-même dans son discours à la Sorbonne qui nous a fixé des objectifs ambitieux en disant que chaque étudiant à l'horizon de 2024 devra parler deux langues européennes en plus de la sienne et que la moitié d'une classe d'âge aura passé au moins six mois dans un autre pays européen. Nous sommes déjà donc totalement mobilisés vers cet objectif. Mais il y a aussi trois points sur lesquels je voudrais insister.

D'abord les programmes scolaires : ils doivent faire référence à nos racines européennes, notamment gréco-latines, d'où le renouveau des langues anciennes ; les programmes scolaires doivent parler d'Europe, ce sera le cas des programmes du lycée, à la faveur de la révision qui a lieu en ce moment même ; et j'ai indiqué ça dans la lettre de saisine du Conseil supérieur des programmes. Deuxième point, nous devons favoriser la mobilité, [...] nous devons soutenir les associations qui le font, nous devons aussi avoir des objectifs au sein de l'Éducation nationale, et l'année prochaine, c'est-à-dire en 2018-2019, je nous fixe que 12% des élèves puissent faire un séjour à l'étranger, 12% des élèves du second degré, cela fait 700 000 élèves. Enfin, troisièmement, nous devons évidemment veiller à ce que l'enseignement des langues européennes soit plus fort dans notre système : c'est déjà le cas depuis la rentrée dernière, avec le rétablissement des classes bilingues, c'est déjà le cas depuis la rentrée dernière, c'est déjà le cas depuis la rentrée dernière, avec le rétablissement des classes bilingues, avec le rétablissement aussi des sections européennes qui avaient été supprimées, nous avons envoyé un signal très important pour que vive la France et que vive l'Europe ».

Dans ces propos, J.-M. Blanquer non seulement assume, mais tire fierté d'une politique qu'il mène, non dans le souci d'élever le niveau d'instruction des élèves que la nation confie à son École, mais dans l'objectif « prioritaire » d'« *ancrer l'idée européenne chez les jeunes* ». Et cela ne doit jamais être négligé, dès lors qu'on prétend saisir ce qu'est cette politique avec lucidité.

Nous avons pu déplorer la suppression des classes bilingues et des sections européennes ; la cohérence nous dicte certes de nous féliciter de leur rétablissement. Pour autant, l'arbre ne saurait cacher la forêt, en l'espèce la logique inspirant ces mesures, laquelle se situe à mille lieues du souci d'instruire et d'émanciper par le savoir, ce qui en fait bien souvent des demi-mesures qui, si elles paraissent aller dans le bon sens, ne peuvent à dire vrai illusionner que les dupes.

Le cas du prétendu « renouveau des langues anciennes » est, de ce point de vue, parfaitement éclairant : ce n'est nullement l'enseignement de ces langues, avec ce que cela suppose d'exigence et d'efforts, dans l'apprentissage de leurs grammaires notamment, qui se trouve restauré ; c'est la dilution du linguistique sous un vague vernis « civilisationnel », à seule fin d'ancrer chez les jeunes le sentiment d'une « identité européenne », qui se trouve au contraire organisée. Liraient-ils d'ailleurs les textes grecs ou latins, ce qui supposerait qu'on leur en enseigne vraiment la langue, que les élèves apprendraient combien les Anciens se défiaient des provenances brouillées, de la « mobilité » ou de la « chrématistique commerciale » — autant de motifs pour qu'à leur tour ils se défient de l'Union européenne !

En réalité, J.-M. Blanquer, ici comme ailleurs, suit avec dévotion les recommandations de l'Union européenne, telles qu'énoncées dans plusieurs textes et rapports, jusqu'à faire primer donc la propagande européiste sur l'instruction. Pour découvrir la feuille de route de Blanquer dans sa version originale, on se référera notamment à la communication de la Commission européenne intitulée « Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture » (novembre 2017) ou à la proposition de recommandation du Conseil de l'Union européenne « relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement » (janvier 2018).

Et l'on découvrira que l'Union européenne, sans doute parce qu'elle est de plus en plus contestée, élabore un système de formatage de la jeunesse, comprenant à la fois des dispositifs de censure à l'encontre de tout ce qui est susceptible de « faire obstacle au sentiment commun d'appartenance au sein de nos sociétés européennes et entre elles », et des dispositifs de propagande européiste à destination des publics scolaires, dont Blanquer se fait l'ardent zélateur en imposant aux enseignants d'en être les exécutants.



A Racine, nous faisons au contraire « le pari de l'intelligence », pour reprendre le beau titre d'un livre de J.-P. Chevènement, ce pourquoi les enseignants que nous rassemblons s'honorent de l'instruction de qualité qu'ils dispensent, et partant se refusent de jouer les propagandistes. Ils savent aussi que la nation est le seul cadre d'une démocratie vivante, au contraire de l'UE : ils s'honorent donc tout autant de former des citoyens de la République française ! ●

Après le Brexit, le Frexit : Pour une Europe de l'Enseignement supérieur et de la recherche

Par M.C.

Le 9 février 2014, le peuple suisse votait en faveur d'une modification constitutionnelle destinée à redonner à la Suisse sa pleine souveraineté en matière de politique d'immigration et à permettre l'instauration de contingents par nationalité d'origine, droit d'asile inclus.

Quelques semaines plus tard, l'Union Européenne prenait des mesures de rétorsion en suspendant les négociations d'adhésion de la Suisse au nouveau programme de mobilité universitaire Erasmus+, et en gelant les négociations d'adhésion au programme-cadre de recherche européen "Horizon 2020".

En effet, le texte voté par les citoyens suisses remettait en cause l'accord sur la libre circulation des personnes (ALCP) signé en 1999 avec l'UE en prélude à l'adhésion de la Suisse à l'espace Schengen (2004). Or une "clause guillotine" de l'accord permettait de rendre caduques les autres dispositions, notamment celles concernant la recherche.

Face aux pressions de l'UE, les deux chambres du parlement suisse ont fini par adopter en 2016 une loi d'application "version allégée" (c'est à dire contraire à la volonté populaire exprimée lors du référendum), ce qui a permis au Conseil fédéral suisse de ratifier en décembre 2016 le protocole concernant l'extension de l'ALCP à la Croatie.

Cette condition étant remplie, l'UE a admis la Suisse à intégrer "Horizon 2020" dès janvier 2017, mais les négociations concernant Erasmus+ sont toujours gelées, ce qui a contraint le gouvernement suisse à adopter un dispositif de substitution appelé à durer sans doute plusieurs années.

Certes, la France n'est pas la Suisse, ni d'ailleurs la

Grèce dont on sait avec quelle dureté elle a été traitée par les institutions européennes (voir à ce propos le témoignage de l'ancien ministre des Finances grec Yanis Varoufakis dans son livre "Conversations entre adultes").

Néanmoins, en cas de Frexit nous pouvons nous attendre à ce que ce soit l'UE qui remette en cause la longue coopération de la France avec les autres nations européennes en matière de recherche et d'enseignement supérieur, alors même que nous souhaitons maintenir et développer cette coopération.

Cela peut sembler paradoxal, mais l'UE n'a pas hésité dans le passé à prendre des mesures contraires aux idéaux qu'elle prétend défendre, que ce soit en imposant au peuple grec des mesures d'austérité absurdes ou en restreignant l'accès de la Suisse aux programmes de recherche et d'échanges universitaires européens.

Remettre en cause les dogmes libéraux de "libre circulation" et de "libre concurrence" semble constituer un casus belli justifiant de tels excès.

La façon dont l'UE va gérer le Brexit constitue à cet égard un test pour le Frexit. Nous avons constitué un groupe de travail national sur les conséquences du Frexit en matière de recherche et d'enseignement supérieur et une de nos préoccupations actuelles est de suivre attentivement les conséquences du Brexit sur les échanges entre le Royaume-Uni et l'UE dans ces domaines.

Mais dès maintenant il nous faut voir plus loin. En effet, contrairement à celle du Royaume-Uni, la sortie de la France de l'UE remettrait en cause l'existence même de cette organisation politique. En tout cas, même si l'UE ne disparaissait pas rapidement, elle se trouverait vraisemblablement en difficulté pour imposer ses diktats comme elle a pu le faire en Grèce ou en Suisse. Il nous appartient donc de réfléchir dès maintenant à l'évolution ultérieure des échanges de la France avec ses partenaires européens dans un tel contexte. ●●●

Dans le premier domaine qui est celui de la recherche, nous sommes en train de dresser un état des lieux, notamment des différents organismes de recherche et de leur dépendance à l'égard de l'UE. En effet, depuis le traité de Lisbonne en 2007 et la création d'un "Espace Européen de la Recherche" (EER), la recherche est devenue une compétence partagée entre l'UE et les États membres, contrairement à l'enseignement supérieur qui reste une responsabilité propre*. L'augmentation du pouvoir supranational en matière de recherche se traduit par une intervention croissante des institutions européennes dans les décisions, par exemple dans le domaine spatial, d'autant plus que le budget alloué au programme-cadre "Horizon 2020" est très supérieur à celui des programmes-cadres précédents.

Tout cela sera naturellement remis en question par une sortie de l'UE, même si dans un premier temps il faudra assurer la continuité des programmes en cours, ce qui est exactement la position actuelle du gouvernement britannique.

Dans cette perspective, il me semble utile de distinguer, même si cela peut présenter une part d'arbitraire, entre la recherche fondamentale, la recherche appliquée et le développement expérimental.

La recherche fondamentale déborde le cadre européen et doit être envisagée dans un cadre mondial, mais nous serions a priori favorables à ce qu'une instance de coordination et de dialogue existe au niveau européen. Celle-ci pourrait comporter un volet scientifique (peut-être le Conseil européen de la recherche créé en 2007 pourrait-il assurer cette fonction) et un volet politique avec des réunions des ministres concernés permettant d'arrêter des stratégies à l'échelle européenne, notamment pour les grands équipements et infrastructures de recherche.

Inversement, les questions liées au développement expérimental sont étroitement liées aux politiques industrielles des États. Bien entendu, il importe de développer les coopérations à l'échelle européenne dans le cadre de groupements d'entreprises dont le consortium Airbus pourrait constituer un modèle.

L'Union Européenne a été incapable de mettre en œuvre une politique industrielle. Bien au contraire, son obsession de la libre concurrence a contribué à affaiblir des secteurs entiers, avec de véritables catastrophes industrielles comme dans le domaine des télécommunications. Il faudra rompre avec ce modèle et revenir à des coopérations ciblées sur des projets impliquant plusieurs États européens et les entreprises des secteurs concernés. Nous avons d'ores et déjà entrepris d'identifier quels sont les besoins de nos PME et ETI en la matière.

La situation de la recherche appliquée, intermédiaire entre le fondamental et le développement, est plus difficile à appréhender. Elle peut en effet constituer

un prolongement de la recherche fondamentale comme le projet ITER, ou bien être induite par des industries souhaitant développer de nouveaux produits. Notre groupe de travail aura donc à approfondir cette question.

Le second volet de notre réflexion concerne l'enseignement supérieur, l'élément principal étant le programme Erasmus+. Les échanges universitaires entre pays européens, qu'il s'agisse d'étudiants ou d'enseignants sont une source d'enrichissement mutuel à préserver et même à développer. Si, comme cela est à craindre, l'UE devait en exclure la France, notre groupe de travail se doit de prévoir un programme de mobilité français au moins équivalent à celui de l'UE pour les étudiants français. La tâche devrait nous être facilitée par la sortie du Royaume-Uni, puisqu'il deviendra possible de conclure directement des accords avec ce pays qui est la destination la plus recherchée par les étudiants français (à égalité avec l'Espagne). De tels accords peuvent également être envisagés avec les États hors UE comme la Norvège et la Suisse. Des accords d'échanges universitaires pourraient de plus être conclus avec des États en dehors de l'Europe de l'Ouest, tels la Russie, le Canada, le Japon ou la Corée du Sud. S'agissant de ces derniers pays, il faut noter qu'il y a un intérêt à la fois pour les pays européens et asiatiques à développer leurs échanges, aujourd'hui relativement limités comparés à ceux que les uns et les autres entretiennent avec les États-Unis. Pour la France, prendre une longueur d'avance voire un rôle moteur dans un tel développement pourrait s'avérer très bénéfique à terme.

Enfin, la France ne manque pas d'arguments pour inciter d'autres pays européens dont elle accueille actuellement les ressortissants dans des conditions très favorables à signer des accords de réciprocité, quoi qu'en disent les instances de l'UE.

Je suis convaincu que nous arriverons non seulement à préserver les échanges avec nos partenaires européens dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais aussi de mieux les organiser afin qu'ils permettent à notre pays de retrouver son rang de nation industrielle et ses emplois.

Au début de son ouvrage "L'Euro: comment la monnaie unique menace l'avenir de l'Europe", Joseph Stiglitz soulignait que le projet de l'Euro implique une mobilité forcée des travailleurs au sein de la zone Euro vers les régions où résident les emplois correspondant à leurs qualifications, exactement comme à l'intérieur d'un État fédéral tel que les USA. C'est aujourd'hui le sort de nombreux jeunes originaires du sud ou de l'est de l'Europe obligés de s'expatrier pour vivre.

Au sein de notre groupe de travail, nous nous emploierons à ce qu'après la sortie de la France de l'UE la mobilité des étudiants et des chercheurs ne soit pas conçue comme l'application du dogme de libre circulation de la main d'œuvre et des capitaux mais comme un réel facteur d'enrichissement mutuel entre les citoyens de pays européens libres. ●

* Du moins en principe car il nous semble que par certains biais l'UE dispose d'une influence étonnante qui lui permet par exemple de promouvoir les "Sciences de l'éducation". Nous sommes en train d'étudier cette question.

LES BENEFCES DU FREXIT

UN CAS CONCRET : ERASMUS

par Jacques André, docteur d'État (sc. physiques)



Si la France sortait de l'Union Européenne, elle récupérerait de ce seul fait au moins 9Md€ en 2018 et plus de 11Md€ en 2020, puisqu'elle contribue plus qu'elle ne reçoit. Mais cette situation n'existerait que parce les Français auraient souhaité retrouver leur pleine souveraineté, quelles que soient les craintes que le discours dominant actuel ne manque pas de leur distiller au quotidien. Il importe donc de faire comprendre que la sortie de l'UE n'est pas ce gouffre d'aberration et de souffrances qu'on leur promet et qu'elle ne va pas à l'encontre de leurs intérêts particuliers ou collectifs. En effet, ce discours met en avant tout ce que cette appartenance nous apporte, en omettant de rappeler que chaque euro reçu n'est jamais qu'une redistribution partielle de la contribution de la France au budget européen. C'est le cas des programmes européens pour l'Enseignement supérieur et la recherche, auquel le programme ERASMUS participe et qui se veut emblématique de l'idéal européen de brassage culturel de la jeunesse.

Contribution de la France à budget de l'UE et retours.

Les éléments du budget de l'UE sont aisément consultables jusqu'à l'année 2016. Cette année est prise comme référence. Ce budget est essentiellement (99%) constitué de ressources qui transitent par les états membres. La « contribution nationale » en constitue la part la plus importante. Il s'agit de ressources que les pays membres prélèvent sur leur budget propre, soit pour la France : 19,5Md€*.

Une autre partie est constituée de taxes que chaque état prélève au nom de l'UE, soit pour la France 2Md€. Cependant, 20% de cette dernière somme est réservée au titre de la dépense de gestion. De ce fait, la somme transférée de la France à l'UE est de 80% de cette dernière somme, 1,6Md€. La somme des deux sources est de 21,1Md€.

L'UE a clarifié, depuis le traité de Lisbonne (2009) ses modalités d'intervention par rapport à celles de ses Etats : pour chaque domaine, elle exerce l'un des trois niveaux de compétences : [compétence exclusive / compétence partagée / compétence d'appui]. Contrairement aux effets des deux premières compétences sur la limitation de souveraineté nationale, en ce qui concerne la compétence d'appui, l'UE n'intervient que pour soutenir les actions nationales.

En termes de budget, seule la contribution nationale est prise en compte dans la loi de finances annuelle.

Il faut cependant noter que si un pays sortait de l'UE, il serait fondé à réorienter les taxes prélevées en son nom à son propre bénéfice, d'où la somme de 21,1 Md€ prise ici comme base du transfert financier de la France vers l'UE. Dans cette optique, la France contribue à hauteur de 16% du budget de l'UE (132,2 Md€ pour l'ensemble des transferts nationaux), ce qui correspond à 7,6% de ses propres recettes fiscales nettes (prévisions 2018) : l'appartenance à l'UE a un coût. Plus intéressant est la différence entre le retour sur les différents programmes et cette contribution (« solde net »). A titre de comparaison, le Luxembourg est le premier bénéficiaire par habitant (3102€), qui, compte tenu d'une contribution de 574€ conduit à un solde net de 2528€ par habitant.

L'UE a clarifié, depuis le traité de Lisbonne (2009) ses modalités d'intervention par rapport à celles de ses Etats : pour chaque domaine, elle exerce l'un des trois niveaux de compétences : [compétence exclusive / compétence partagée / compétence d'appui]. Contrairement aux effets des deux premières compétences sur la limitation de souveraineté nationale, en ce qui concerne la compétence d'appui, l'UE n'intervient que pour soutenir les actions nationales.

Caractéristiques du programme Erasmus. Ce programme (acronyme de European Action Scheme for the Mobility of University Students) créé en 1987 s'est enrichi d'un « + » en 2014 pour signaler l'augmentation de son périmètre. L'UE exerce pour ce programme une simple compétence d'appui. Erasmus + dépasse les frontières de l'UE puisqu'il soutient :

- les « participants au programme » (membres de l'UE plus Macédoine, Islande, Liechtenstein, Norvège, Turquie),
- les « pays partenaires voisins de l'UE » pour toute action de mobilité (21 pays) et
- les « pays partenaires du monde » (les pays reconnus internationalement) pour certaines actions (au titre duquel la Suisse est intégrée depuis 2014 (voir infra).

La participation des Etats hors UE donne lieu à négociation financière spécifique.

Erasmus est l'une des initiatives les plus populaires de l'UE, car la population potentiellement concernée — directement ou indirectement — est très large et il fait l'objet d'une grande promotion médiatique (il fête ses trente ans). Cependant, contrairement au développé de son acronyme, la mobilité étudiante n'est pas destinataire des 100% des actions du programme. C'est ainsi que dans le cadre du budget européen de la période 2014-2020 (14,7 Md€) les actions de mobilité ne correspondent qu'aux 2/3 de ce budget et les étudiants ne sont qu'une partie des bénéficiaires de cette action. Le détail de la distribution des crédits est donné ci-dessous*.

Cette enveloppe est affectée comme suit :

- a) **77,5 %** à l'éducation et à la formation, dont au moins :
 - **43 %** à l'enseignement supérieur ;
 - **22 %** à l'enseignement et à la formation professionnels ;
 - **15 %** à l'enseignement scolaire ;
 - **5 %** à l'éducation et la formation des adultes ;
- b) **10 %** à la jeunesse ;
- c) **3,5 %** au mécanisme de garantie de prêts aux étudiants ;
- d) **1,9 %** aux actions dites « Jean Monnet » ;
- e) **1,8 %** au sport ;

A titre d'exemple, pour la France en 2016, à partir d'un retour de 174 M€ consacré au programme, la somme consacrée à la mobilité pour l'enseignement supérieur est de 59 M€ pour la mobilité intra-européenne (en effet la mobilité « hors Europe » est financée par une autre rubrique de l'UE, pour un budget de 1,7Md€). Encore faut-il ajouter que cette mobilité cible à la fois les étudiants (38531 projets), les enseignants (2454 projets) et les personnels (1618 projets). Aussi ne faut-il pas s'étonner que, pour l'année 2016, près d'une demande sur deux n'ait pu être satisfaite. Certes, le budget du programme pour 2018 prévoit une augmentation de 20% et la Commission Européenne propose de doubler les fonds affectés au programme (26,4Md€) pour la période 2021-2027. Cette proposition tout récente doit encore être négociée avec le Conseil et il faudra suivre la part qui reviendra à la mobilité étudiante. En effet, parallèlement à sa montée en puissance, Erasmus englobe de plus en plus d'actions. Aujourd'hui, Erasmus+ contient les deux anciens programmes (i) éducation et formation tout au long de la vie et (ii) jeunesse en action ainsi qu'un volet consacré au sport et à la vie associative. S'y ajoutent un mécanisme de prêt pour les étudiants et l'action « Jean Monnet » sur la promotion de l'idée européenne. Quant à l'aide à la mobilité, elle cible l'enseignement supérieur, la formation professionnelle, l'enseignement scolaire, l'éducation et la formation des adultes.

L'aide à la mobilité étudiante. Chaque étudiant peut déposer un projet de mobilité auprès de son établissement si celui-ci a accepté la « Charte Erasmus ». Ce dernier représente le premier auprès de l'agence de gestion décentralisée du programme (Erasmus-France) et gère le dossier qui, s'il est accepté, donne lieu à une bourse d'étude dans un établissement d'accueil ou une bourse de stage dans une entreprise, d'une durée comprise entre 3 et 12 mois par cycle d'étude (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} cycle). Cette bourse contribue aux frais de voyage et de séjour selon un barème qui dépend du pays de destination et du type de projet: l'UE fixe une fourchette théorique comprise 270€ et 520€ par mois pour les destinations les plus onéreuses et 170-420€ pour les moins onéreuses; la réalité semble tenir dans la fourchette 350-450€ par mois. Pour un projet de stage, il faut ajouter environ 150€ par mois. La bourse Erasmus s'ajoute à la bourse d'étude nationale éventuelle, laquelle peut être complétée par une aide directe de la France (25M€ y ont été consacrés 2016) et par des aides régionales. Une revalorisation de la bourse Erasmus de l'ordre de 20 à 75 € par mois est prévue en 2018.

Aucun frais supplémentaire de scolarité n'est dû en plus de ceux exigés par l'établissement d'inscription, ce qui est

- f) **3,4 %** en tant que subventions de fonctionnement aux agences nationales et **1,9 %** pour couvrir les frais administratifs.

Par ailleurs, pour les montants consacrés à l'éducation, la formation et la jeunesse, « au moins **63 %** des dotations (...) sont allouées à la mobilité à des fins d'éducation et de formation des individus, au moins **28 %** à la coopération en matière d'innovation et à l'échange de bonnes pratiques et **4,2 %** au soutien à la réforme des politiques.

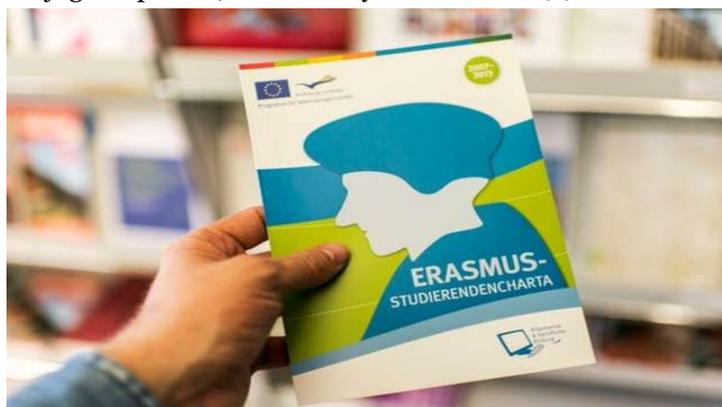
très intéressant pour un étudiant universitaires français, du fait de la modicité de ses frais de scolarité. De plus, cet étudiant conserve la couverture sociale liée à l'établissement d'origine. Il bénéficie d'une aide linguistique ; enfin, un contrat pédagogique définit les conditions de la validation de ses acquis à son retour (l'action de mobilité ne donne normalement pas accès à un double diplôme).

Malgré l'attrait qu'exerce ce programme sur une partie des étudiants, plusieurs freins existent : la probabilité d'octroi d'une bourse dépend du pays choisi, une candidature sur deux n'a pu être satisfaite et le coût de la mobilité dépasse l'aide financière accordée, conduisant de nombreux étudiants à renoncer à cette possibilité, faute de moyens suffisants. Comme l'indique un document de Campus-France, l'accès à la mobilité Erasmus reste un marqueur social et son attractivité plafonne.

Quelles pistes la mobilité internationale étudiante post Frexit ?

Le programme Erasmus n'étant pas réservé aux seuls pays membres de l'UE, il n'y a aucune contre-indication à ce qu'un Etat en sortant ne continue à y adhérer de façon pleine, c'est-à-dire comme pays « participant au programme », sauf (a) décision de l'UE pour non-respect de l'une de ses valeurs ou (b) examen par cet état de son intérêt propre.

L'exclusion en 2014 de la Suisse du statut de « participant au programme », suite au résultat d'un référendum sur la l'immigration de masse montre que la possibilité (a) existe. La raison invoquée était la restriction du libre accès au marché du travail pour les ressortissants croates. Depuis cette date, La Suisse participe à certaines actions du programme avec le statut de « pays partenaire », et prend à sa charge sous statut national les actions individuelles, en réorientant et augmentant les crédits prévus dans le cadre d'ERASMUS et en priorisant les actions de mobilité. Du fait du règlement en 2016 du litige, la Suisse pourrait réintégrer de façon pleine ce programme ; ses établissements d'enseignement supérieur, ceux à vocation très internationale, militent pour une réintégration pleine. Cependant celle-ci est reportée *a minima* en 2021, du fait, semble-t-il, d'un coût jugé trop élevé, nous renvoyant à la cause (b). ●●●



La sortie programmée du Royaume-Uni de l'UE constitue un autre cas de figure ; il est suivi avec attention, en particulier par les médias, qui insistent sur le prix à payer en oubliant de soustraire la contribution actuelle. Ici encore, les jeux ne sont pas faits, et le Royaume-Uni, qui participera au programme jusqu'en 2020, pourrait opter ensuite pour un accord bilatéral avec l'UE.

La situation de ces deux pays n'est pas identique à celle de la France. Même si le Royaume-Uni et la France sont deux contributeurs nets avec des soldes par habitant voisins (-137€ pour le premier contre -148€ pour le second, leur situation relativement à l'UE est différente ; cela est encore plus évident pour la Suisse. Cependant, indépendamment de toute extrapolation, on peut raisonnablement penser que dans la négociation globale que la France devrait mener avec l'UE, la première serait dans une position plus favorable que les médias ne veulent l'indiquer et par là même capable de sauvegarder les intérêts de sa jeunesse. En ce qui concerne le programme ERASMUS, la France pourrait s'engager dans une négociation avec trois options :

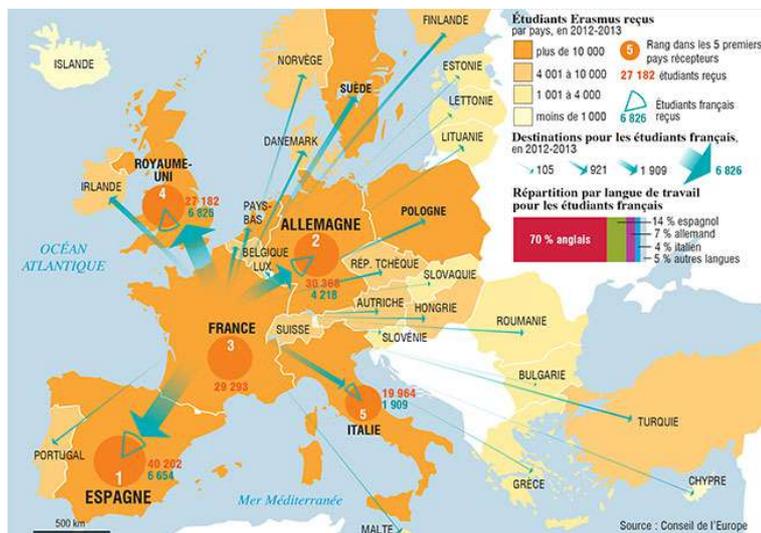
(1) Rester membre à part entière, comme les pays de l'AELE*. Mais cette issue pourrait se heurter à une position de principe de l'UE, comme cela s'est produit pour la Suisse.

(2) Adopter un statut de pays partenaire, ne participant qu'au cas par cas, comme ce dernier pays. Il conviendrait alors de sélectionner les participations aux actions à l'aune de l'intérêt national.

(3) Sortir du programme et baser les échanges universitaires sur des accords bilatéraux. Il conviendrait alors de suppléer par un instrument national la facilité qu'offre l'administration d'ERASMUS aux partenariats entre établissements. Les accords bilatéraux avec les pays membres de l'UE ne sont pas exclus statutairement puisque l'UE n'exerce qu'une compétence d'appui vis-à-vis du programme. Cependant on ne peut ignorer la possibilité d'une position commune des autres états pour refuser l'option, bien que ceux-ci ne puissent méconnaître l'attractivité de la France pour leurs étudiants : près de 30000 étudiants issus de l'Allemagne, l'Espagne, le Portugal, la Belgique et la Roumanie, ont bénéficié d'une mobilité entrante en 2016 (par ordre décroissant d'importance). Cette troisième option ne poserait évidemment pas problème pour les échanges avec les pays hors UE et pourrait même contribuer à les renforcer. Il est intéressant de constater qu'en 2016 et dans le cadre de la mobilité Erasmus, le Royaume-Uni est le premier destinataire des étudiants français (7697) et la France est le 3^{ème} pays d'accueil des étudiants anglais (4195) ; de plus toutes actions de mobilité confondues, Le Royaume-Uni, le Canada, la Suisse et les Etats-Unis se placent aux 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} places en termes de mobilité sortante (resp. 11228, 10820, 9280, 6528).

Conclusion. Les actions de mobilité étudiante sont l'une des multiples facettes d'un programme complexe dont l'impact sur les établissements, les enseignants et les personnels mériterait d'être analysé plus en détail. A un an des futures élections européennes, les documents de l'UE font état d'une augmentation prévisionnelle substantielle des fonds consacrés au programme Erasmus+, en particulier à la mobilité individuelle.

Mais le présent est différent : l'évolution des fonds consacrés au programme montre une décroissance continue du pourcentage des sommes affectées à la mobilité au profit d'actions à orientation idéologique (en particulier les actions « Jean Monnet » et les actions de « soutien à la réforme des politiques publiques »), dont on retrouve les idées directrices dans plusieurs documents récents de l'UE*. Il sera donc utile d'étudier une alternative française à Erasmus+ fondée sur des accords bilatéraux avec nos partenaires européens et capable d'assurer un même niveau d'échange dans des conditions financières tout aussi avantageuses. Le financement serait assuré en réaffectant à ce projet une partie des sommes libérées par l'arrêt de participation financière de la France à l'UE.



Étudiants Erasmus reçus par pays

Il y a là un véritable défi qu'il appartiendra aux nations européennes libérées du carcan européiste de relever. Ce défi à la conception duquel nous avons d'ores et déjà entrepris de réfléchir prouve, s'il en était besoin, que le Frexit répond à une exigence de libération et, en aucun cas, de fermeture. Bien au contraire, la France libérée sera d'autant plus à même de s'associer, selon des accords librement consentis et gagnants-gagnants, aux autres nations de notre continent et tout autant au-delà du simple horizon continental, au titre de la francophonie qui représente l'une des grandes causes que nous défendons. ●

Notes :

*Nous utilisons l'abréviation Md€ pour Milliard d'euros et M€ pour Million d'euros.

*Annexe au projet de loi de finances 2018 – Relations financières avec l'Union Européenne p.73

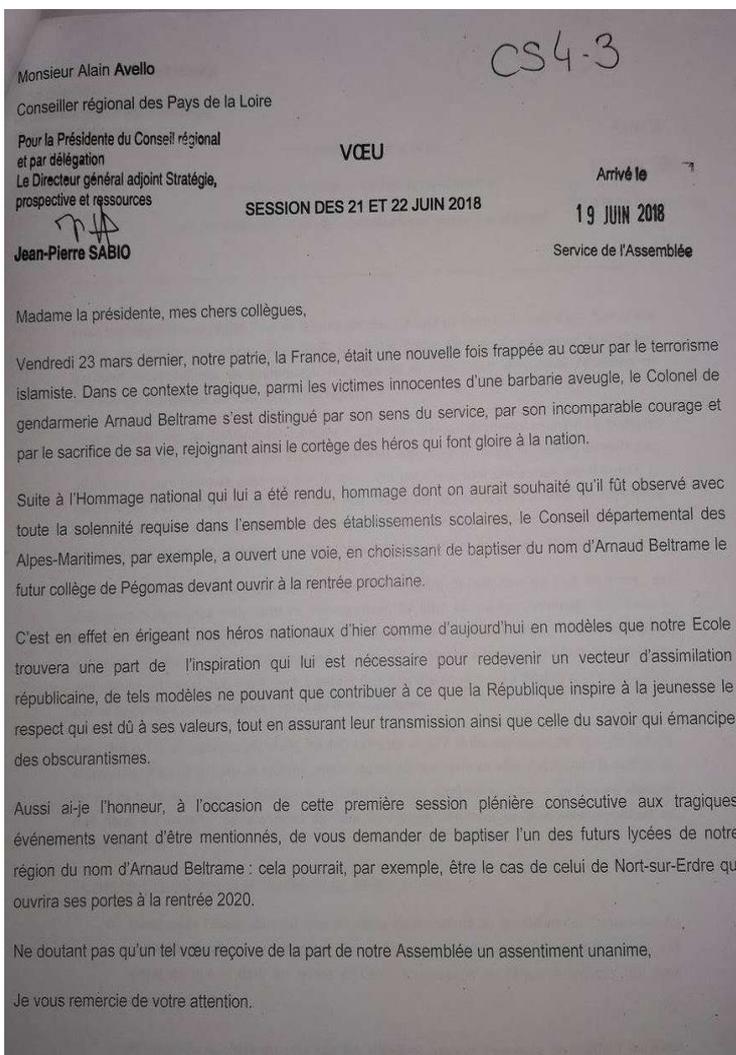
*Les membres de l'AELE sont l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège et la Suisse

*Voir en particulier
 -la Communication de la Commission (...) 30.5.2017 « Une nouvelle stratégie de l'UE en faveur de l'enseignement supérieur »,
 -la Communication de la Commission (...) 14.11.2017 « Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture »
 -la proposition de recommandation du Conseil 17.1.2018 relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement

Dans les Conseils régionaux



Le 22 juin dernier, en session plénière du Conseil régional des Pays de la Loire, **Alain Avello** formulait un vœu pour qu'un futur lycée de la région porte le nom du **Colonel Arnaud Beltrame**.



Les élus LR, PS, LREM, UDI..., à la différence des élus FN, n'ont pas voté ce vœu, la majorité arguant de ce qu'il lui importe que les futurs lycées ne portent les noms que de personnalités de la région !... Cet argument fallacieux suscite de surcroît des interrogations légitimes quant à la conception de la République que se fait ladite majorité...

Il a toutefois été décidé que le nom « Colonel Arnaud Beltrame » serait donné à un trophée régional inter-lycées.

Dont acte.



A photograph of a large, multi-story building with a courtyard. The building has a light-colored facade and a dark roof. The ground floor features a series of arches supported by columns, forming a covered walkway. The upper floors have rows of arched windows. The courtyard is paved and open. The text "Suivi des Bac 2021, Parcoursup" is overlaid on the right side of the image.

Suivi des Bac 2021, Parcoursup



réformes Blanquer

enseignement professionnel

Bac 2021 : l'égalité républicaine sacrifiée

par **Alain Avello**

Président de Racine – les enseignants patriotes
Référént national à l'École – Les Patriotes



Jean-Michel Blanquer a présenté, lors du Conseil des ministres du 14 février dernier, sa réforme du Baccalauréat. Et le pire, tel que préfiguré par le rapport Mathiot, pour l'avenir de l'examen comme pour celui des jeunes Français s'est trouvé confirmé, et n'a jamais été démenti depuis : disparition des filières (L, ES, S), moins d'épreuves terminales, plus de contrôle continu, et un improbable « grand oral », sorte de TPE (Travaux personnels encadrés) XXL.

On comprend bien ce qui inspire la réforme : réduire les coûts de gestion — certes importants — du Bac actuel. On perçoit tout aussi bien la tactique : tirer prétexte de sa dévalorisation pour en organiser la dilution. Mais on mesure surtout que cette réforme ira à l'encontre de la revalorisation, pourtant nécessaire, de l'examen, comme de l'égalité — entre les candidats, quelle que soit leur origine sociale ou géographique — qu'il doit pourtant garantir, et à l'encontre de l'intérêt même des élèves.

- Organiser la disparition des filières au profit d'un choix de « matières » selon les appétences individuelles, matières qui pourraient de surcroît ne pas être également proposées dans tous les établissements, cela privera les élèves des chances égales de réussite dans une voie clairement choisie. Nous préconisons au contraire une spécialisation accrue par filières.



- Réduire le nombre d'épreuves terminales au profit du contrôle continu (40% de la note globale), cela entraînera d'inévitables ruptures d'égalité entre les candidats et nourrira la suspicion de ce qu'un Bac n'a pas même valeur selon l'établissement d'origine. Nous prônons au contraire le maintien et le renforcement du caractère anonyme, national et terminal de l'examen.



- Instituer un « grand oral » (10% du résultat final) sur le modèle des TPE, sans que ceux-ci, institués en 2000 par Claude Allègre, n'aient jamais vraiment été audités, alors qu'ils accentuent eux aussi les inégalités d'origine, révélées en l'espèce par l'aisance à l'oral, auquel les candidats sont livrés dans la plus grande impréparation, cela ne peut que renforcer l'arbitraire dans l'évaluation. Nous réclamons au contraire que l'évaluation réunisse toute les conditions d'objectivité.

Cette réforme du Bac a tout lieu d'être reconnue comme la transposition au niveau du lycée de la catastrophique réforme Vallaud-Belkacem du collège. Elle répond en tout cas aux mêmes logiques et, comme elle, amplifiera le nivellement par le bas, au mépris de l'égalité républicaine. •

Nous reproduisons ici (avec les autorisations nécessaires, bien sûr) la Lettre ouverte de 120 professeurs de philosophie au ministre de l'Éducation nationale, parue dans Le Figaro du 24 mai dernier. Nous nous associons pleinement à cette démarche.

Pour un vrai renforcement de la philosophie dans l'enseignement secondaire

Monsieur le Ministre,

En maintenant la philosophie parmi les épreuves finales du baccalauréat, en lui octroyant quatre heures dans le tronc commun en classe terminale et en l'intégrant à un enseignement de spécialité pluridisciplinaire intitulé « Humanités, littérature, philosophie », vous estimez la traiter avec égard au point d'affirmer que, de toutes les disciplines qui sont enseignées au lycée, elle est « la plus renforcée » par la réforme que vous avez engagée. Sans mettre en doute la sincérité de votre opinion à ce sujet, nous nous devons de lui préférer la vérité : l'enseignement philosophique tel que dispensé dans la « classe de philosophie », fruit d'une longue et prestigieuse histoire qui en fait une exception française dans le monde, ne peut que pâtir gravement de mesures si peu attentives à la nature des choses.

Au cœur de l'école et au fondement de toute instruction se trouvent les disciplines scolaires. Aucune n'est figée et chacune évolue, selon son rythme et ses caractéristiques, en intégrant les apports de la recherche ou bien en tenant compte des évolutions de la société et des changements intervenus dans le monde. Elles ont toutes cependant des exigences inhérentes à la nature de leur objet, lentement mûries au sein d'une solide tradition académique, que nul geste administratif ne peut ignorer sans devenir arbitraire, pour ne pas dire meurtrier. La philosophie, de ce point de vue, doit être traitée comme n'importe quelle autre discipline, et exiger qu'on tienne compte de sa spécificité n'est pas réclamer pour elle un traitement de faveur.

Or, la principale caractéristique de la philosophie, aussi bien comme pratique culturelle que comme discipline scolaire, tient à ceci que rien de ce qui est humain ne lui est étranger. Toute la philosophie, dont il ne faut pas chercher une définition ailleurs que chez les philosophes eux-mêmes, ne cesse d'illustrer, dans ses textes fondateurs aussi bien que par ses plus récentes pratiques, l'universalité de son objet, dont elle tire à la fois son identité et sa méthode. De cette spécificité, il résulte plusieurs conséquences pour son enseignement, que vos mesures contredisent en tout point :

1/ On enseigne au lycée les éléments de la philosophie à l'usage de l'honnête homme. En faire un enseignement de spécialité distinct de son enseignement commun constitue un contresens sur son caractère élémentaire aussi bien qu'un non-sens rendu manifeste par sa mise en œuvre : comment peut-on imaginer que des élèves suivent dès la Première, au titre d'un enseignement de spécialité, ce qu'ils sont censés découvrir en commun avec d'autres

en classe de Terminale ?

2/ Ces éléments ne forment pas un programme de matières dont on pourrait extraire des morceaux et répartir plus ou moins arbitrairement l'enseignement sur plusieurs niveaux de la scolarité, en l'occurrence entre la classe de Première et celle de Terminale. Leur consistance repose en effet sur l'ordre des raisons qui les enchaînent, ordre élaboré par un professeur philosophiquement responsable dont l'enseignement, par sa cohérence et son unité, fait seul d'un programme qui n'est de prime abord qu'une liste hétéroclite de mots un ensemble de notions.

3/ La condition essentielle pour mettre ses pensées en ordre est le loisir, d'où l'école tire son nom. Un enseignement crédible, pour une discipline aussi difficile que n'importe quelle autre mais dont la nature ne permet pas qu'on en morcelle l'enseignement, exige a fortiori un horaire consistant. Jusqu'à présent, la série littéraire, avec les huit heures hebdomadaires de philosophie qui y sont dispensées, était (hélas !) la seule à conserver ce qui fut jadis la caractéristique de la classe de Terminale, alors nommée « classe de philosophie » en raison de son horaire pouvant aller jusqu'à dix heures hebdomadaires. La série B, avant sa transformation en l'actuelle série ES qui n'en a plus que quatre, jouissait quant à elle de cinq heures de philosophie, tandis que les séries scientifiques, inexplicablement exclues des Humanités, devaient se contenter de trois heures. C'est dans ce cadre, et afin que soit corrigé cet absurde déséquilibre, que les professeurs de philosophie ont longtemps réclamé un horaire de quatre heures au minimum pour tous.

Monsieur le Ministre, donner quatre heures de philosophie à tous les lycéens de l'enseignement général, comme vous y consentez dorénavant, ne revient pas du tout à satisfaire cette revendication car votre réforme, qui supprime les séries et établit un enseignement commun distinct d'enseignements de spécialité choisis par les élèves, se borne à augmenter d'une heure l'enseignement de philosophie là où il était de trois heures tout en supprimant quatre heures là où il en comptait huit, perte considérable qui ne peut pas du tout être compensée par la substitution, à ce qu'il reste aujourd'hui de l'antique classe de philosophie, d'une improbable spécialité pluridisciplinaire censée prendre le relais de la série littéraire actuelle.

En effet, outre qu'elle contrevient à l'unité de l'enseignement philosophique et que sa mise en œuvre engendre des absurdités, cette spécialité constitue également un leurre si l'on prétend que, grâce à elle, quelque chose comme la classe de philosophie à huit heures demeure. Vous savez fort bien, et nous le savons tous, que les élèves qui sont en série L, pour l'immense majorité, sont de moins en moins ●●●

littéraires et que c'est le plus souvent leur goût ou leur aptitude pour les langues vivantes qui les conduit dorénavant à choisir cette voie, dans les cas où cette orientation est encore choisie et non simplement subie.

Vous savez donc très bien que, comparativement aux effectifs actuels en série littéraire, seule une minorité choisirait la spécialité que vous créez, laquelle n'est d'ailleurs même pas une spécialité digne de ce nom puisque, contrairement à celles qui ont le privilège d'être identifiées par le nom d'une discipline, celle-ci consiste en un objet assignant à résidence la philosophie dans une cohabitation exclusive avec la littérature que tous les professeurs de philosophie jugent arbitraire, tant elle aurait pu aussi utilement cohabiter avec les sciences ou d'autres disciplines, si du moins l'on tenait absolument à conférer aux enseignements de spécialité un tel caractère pluridisciplinaire, chose qu'il eut fallu discuter et, le cas échéant, qu'il eut également fallu faire pour tous, ce qui n'est présentement même pas le cas.

La vérité est donc qu'en accordant quatre heures à la philosophie dans le tronc commun, vous faites certes un geste, que nous saluons, pour corriger le déséquilibre actuel, mais au prix exorbitant d'une destruction pure et simple de la classe de philosophie de huit heures qui, dans les faits et malgré le déclin de la série littéraire, lequel est dû à des facteurs étrangers à l'enseignement de philosophie, fonctionne pourtant très bien. Nous disons dans les faits et insistons : c'est qu'il faut se référer au terrain et s'inquiéter de ce que des décisions, prises abstraitement et sur le papier, entraînent concrètement. Ainsi, la possibilité d'enseigner à raison de huit heures par semaine avec une même classe permet à l'heure actuelle, à tous les professeurs de philosophie tour à tour, de pouvoir prendre le temps de lire et faire lire des œuvres, et non de simples extraits, ainsi que de pouvoir en perdre en digressions utiles ou en heureuses improvisations dont la matière est fournie par les élèves eux-mêmes et par lesquelles l'enseignement, loin du triste monologue débité devant un auditoire passif, comme on se plaît à caricaturer parfois, par ignorance, le cours magistral, devient un dialogue vivant et constitue effectivement, selon l'éclairante formule d'Aristote, « l'acte commun du maître et de l'élève », toutes choses que favorise précisément le loisir que procure ces huit heures hebdomadaires, et dont les professeurs font aussi bénéficier leurs élèves des autres séries, y compris ceux des séries technologiques : car avoir une Terminale L dans leur service tire tout leur enseignement vers le haut, de sorte que tous en profitent directement ou indirectement. Or, tandis que ces huit heures en Terminale L produisent leurs effets bien au-delà de ce cadre, irriguant pour ainsi dire les cours dispensés dans toutes les classes dont est formé

le service du professeur à qui elles sont octroyées, l'horaire de la spécialité, détaché de celui du tronc commun et où la part de la philosophie n'est même pas précisée, au point qu'il devra être négocié localement, sera en outre réservé à une infime minorité, dispositif rétrograde conduisant à enfermer la philosophie pour en faire, bien loin de sa vocation initiale, une affaire de spécialistes aussi improbables que prématurés.

Quant au maintien de la philosophie parmi les épreuves écrites finales qui lui vaut d'être abusivement qualifiée d'« épreuve universelle », selon une terminologie impropre n'ayant pas d'autre effet que la désigner auprès du profane comme discipline « privilégiée », nous ne pouvons non plus vous en rendre grâce car, en raison du contrôle continu et de l'anticipation d'un grand nombre d'épreuves, 92% de leur examen sera déjà joué lorsque les candidats se présenteront à l'épreuve écrite de philosophie ! Permettez-nous de considérer que, loin d'être renforcée, la philosophie est bel et bien marginalisée par cette architecture où elle devient une épreuve sans réel enjeu, alors qu'elle est présentement la première épreuve de l'examen en terminale ! De sorte que votre réforme du baccalauréat aussi bien que votre réforme du lycée engendrent finalement, sur une discipline que vous souhaitiez pourtant renforcer, de si nombreux et importants dégâts collatéraux que, faute d'être conséquentes avec leur propre inspiration, nous nous devons de vous avertir que vos intentions, aussi bonnes soient-elles, conduiront à marche forcée les professeurs de philosophie et leurs élèves en enfer !

Pour renforcer véritablement la philosophie, ou seulement la préserver, il serait préférable à tout point de vue de la supprimer des enseignements de spécialité, compromis bancal et douteux comme ils le sont tous, et conforter son caractère d'enseignement commun en lui en assurant les conditions effectives, que ce soit en l'introduisant dès la classe de Première avec un horaire significatif de quatre heures pour que son enseignement y soit crédible ou, à défaut, en maintenant l'enseignement de philosophie aux seules classes de Terminale mais en le dotant de six heures pour tous : serait alors vraiment respectée la nature de cette discipline ; serait également désamorcée la querelle de boutiquiers entre professeurs de lettres et de philosophie pour se partager l'horaire d'une pseudo- spécialité qui, mettant des professeurs en concurrence ou les contraignant à quémander auprès de leur hiérarchie des heures pour pouvoir enseigner leur discipline, est indigne de leur fonction.

Reste que la maquette actuelle n'est pas satisfaisante, qu'elle suscite de légitimes réclamations de toutes parts, et que la façon dont les uns et les autres frappent à votre porte pour obtenir un meilleur traitement, faisant parfois argument de celui dont est censé bénéficier la philosophie, ne peut rien donner de bon. Seules une vision d'ensemble claire respectant pour toutes les disciplines des principes intangibles et consacrés, ainsi qu'une prise en compte plus attentive des difficultés qu'on veut résoudre sur le terrain, permettront de vaincre les résistances et de susciter l'indispensable adhésion des professeurs sans laquelle votre réforme serait un échec de plus. ●

Parcoursup : une réforme précipitée et brouillonne

Février 2018



Rendons d'abord justice à APB (Admissions Post-Bac).

Ce portail conçu et géré par une équipe de l'INP de Toulouse n'avait jamais connu de « bug » majeur, alors qu'il avait permis chaque année à plus de 80000 bacheliers de s'inscrire dans l'enseignement supérieur.

Imaginé à l'origine (1992) pour gérer l'affectation des élèves ingénieurs dans les ENSI, puis étendu aux CPGE en 2003, APB était fondé sur un algorithme mathématique (« algorithme d'appariement ») permettant à ces formations sélectives de classer les candidats et aux candidats de hiérarchiser leurs vœux d'affectation.

La procédure donnait aux candidats l'assurance d'obtenir la meilleure affectation possible au regard de leurs vœux. Cela avait représenté un progrès considérable en introduisant une plus grande transparence dans la procédure de recrutement tout en optimisant le taux de remplissage des formations les plus sélectives.

L'année 2009 a vu sa généralisation à l'ensemble des recrutements en licence, ce qui était en contradiction avec le principe de l'algorithme. Il a donc fallu y introduire artificiellement un classement des candidats aux filières non sélectives (!) en combinant le tirage au sort et des règles de priorité définies par le ministère, mais parfois dépourvues de base légale, du moins jusqu'à la circulaire du 24 avril 2017.

Comme le fait justement remarquer la Cour des Comptes, l'inclusion des licences dans APB a fini par conduire à une utilisation détournée de l'algorithme de classement des candidatures pour réguler l'accès en licence. Au fil des années, et alors que l'augmentation du nombre de candidats créait des tensions croissantes pour l'admission en licence, des règles de plus en plus complexes ont été instaurées. Pour en donner une idée succincte, relevons que les règles adoptées en 2017 donnaient la priorité aux bacheliers de l'académie et procédaient à un classement au sein de ce groupe en fonction de l'ordre « absolu » du vœu du candidat parmi ses vœux de licence. Les candidats ex-æquo étaient ensuite départagés selon l'ordre « relatif » parmi l'ensemble de leurs vœux, puis sur des critères sociaux. Enfin, le développement des licences « sélectives » et les tensions croissantes dues à la démographie ont conduit à instaurer en 2016 un système d'affichage au moyen de pastilles (verte pour les licences non sélective situées dans l'académie du candidat, bleues pour certaines licences d'Ile-de-France où les candidats issus des 3 académies concernées sont prioritaires sur les bacheliers de province, orange pour les licences à capacité d'accueil limitée et rouge pour les licences sélectives). L'introduction de ce système avait notamment pour but, en obligeant tous les candidats à formuler au moins un vœu « vert », d'empêcher que des candidats se retrouvent sans aucune proposition. Simultanément, l'instauration de la procédure dite de « candidature groupée » obligatoire pour les filières en tension (STAPS, PACES, droit, psychologie), assortie d'une liste de sous-vœux au sein d'une ou plusieurs régions, est venue accroître la complexité de la ●●●

procédure.

Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que la procédure ait fini par susciter des interrogations, des critiques et des contentieux avec les usagers à partir de 2016. En particulier, l'utilisation du **tirage au sort** apparaissait à juste titre comme particulièrement scandaleuse. Alors que l'on aurait pu s'attendre à une réforme du dispositif APB, la ministre Frédérique Vidal annonçait dès début septembre sa suppression. Parallèlement à la mise en place d'une nouvelle plateforme nommée « **Parcoursup** », le gouvernement déposait selon la procédure accélérée un Projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants permettant, entre autres, de donner une assise légale à cette plateforme. Ce projet de loi revêt maintenant une forme définitive suite à sa discussion au Sénat les 7 et 8 février et son adoption en commission paritaire le 13 février.

Le principe est très différent de celui d'APB, car les candidats ne classent pas leurs vœux au préalable. Avant le 31 mars, ils peuvent formuler jusqu'à 10 vœux (au lieu de 24 précédemment), avec un maximum de 20 sous-vœux pour l'ensemble des vœux multiple (cf *supra*). Pour chaque formation demandée, ils doivent joindre un « projet de formation motivé ». Pour les élèves de terminale (ou assimilés) et pour chacun de leurs vœux, une « fiche avenir » récapitulant les avis du conseil de classe et d'un avis du chef d'établissement sur l'aptitude du candidat à suivre la formation demandée sera transmise par l'établissement avant le 4 avril. Les candidats pourront prendre connaissance des éléments chiffrés de cette fiche à partir du 14 mars et des appréciations à partir du 22 mai. A partir du 22 mai, les candidats commenceront à recevoir des réponses: « oui », « oui si » (inscription subordonnée au suivi un « parcours de formation personnalisé »), « en attente de place » ou « non » (pour les formations sélectives seulement). Pour chaque proposition, le candidat disposera d'un délai de réponse de 7 jours, réduit à 3 jours après le 25 juin, puis à 1 jour après le 20 août. Lorsqu'un candidat acceptera une proposition, il devra automatiquement renoncer aux autres propositions qui lui ont été faites, mais pourra demander à conserver des vœux « en attente de place ».

Quelles sont les conséquences prévisibles de ce nouveau système d'admission dans l'enseignement supérieur?

D'abord, il ne remédiera certainement pas aux défauts qui avaient été imputés à APB, accusé d'être extrêmement complexe, générateur de

« stress » et facteur d'inégalités sociales dues à de supposés « délits d'initiés ».

En effet, Parcoursup est **au moins aussi complexe qu'APB**, car la complexité résulte de la coexistence de règles d'affectation différentes au sein d'une procédure unique. Ce n'est pas non plus la réduction du nombre de vœux de 24 à 10 qui simplifiera les choses : cela risque surtout d'augmenter le nombre de candidats affectés en dehors de leurs vœux dans le cadre d'une procédure complémentaire, comme le souligne Bernard Koehret (créateur d'APB) qui dispose d'une longue expérience en la matière. Il eût été sans doute plus judicieux de **conserver APB pour l'usage auquel l'algorithme d'origine était destiné, c'est à dire les filières sélectives, et de créer une nouvelle plateforme fondée sur une logique différente pour les filières non sélectives**. Bien entendu, l'acceptation définitive par le candidat d'une inscription sur une des deux plateformes aurait entraîné son désistement d'office sur l'autre, ce qui aurait été parfaitement compréhensible et gérable. On aurait alors pu conserver l'avantage déterminant apporté par l'algorithme d'appariement aux futurs étudiants des filières sélectives dont une forte majorité (plus de 90%, voire la quasi-totalité en CPGE) recevaient et acceptaient dès la première phase d'admission début juin la meilleure proposition à laquelle ils pouvaient prétendre.

L'attente d'une admission dans l'enseignement supérieur est souvent une source de « stress » pour les candidats, mais il est fort probable que ce « stress » soit accru et surtout prolongé dans le temps par la nouvelle plateforme. En effet, l'arrivée au fil de l'eau des propositions d'admission, avec un délai de réponse initial de 7 jours (réduit à 3 puis 1 jour lors des phases suivantes) risque de maintenir les lycéens sous tension durant tout le mois de juin et au delà, même s'il est prévu de suspendre la procédure pendant les épreuves écrites du baccalauréat. Les moins fortunés seront sans doute plus vulnérables à cette pression psychologique accrue et risquent d'en faire les frais.

Par ailleurs, **les « délits d'initiés » dus à une très bonne connaissance des règles favorisée par le milieu social ne disparaîtront pas**, car ces règles subsistent. Prenons un exemple: à qui les priorités géographiques accordées aux bacheliers des lycées français à l'étranger bénéficient-elles, si ce n'est à des enfants de cadres appartenant à l'« élite mondialisée » ? On pourrait sans doute en dire autant des règles d'affectation dans les universités de région parisienne qui sont discriminantes socialement. Il est également probable que l'étalement dans le temps des recrutements favorisera les discrètes interventions de personnalités bien placées que l'introduction d'APB pour les admissions en CPGE avait rendues plus difficiles après 2003.

Nous pensons donc que ce processus adopté ●●●

avec précipitation sera plus long, plus complexe, plus anxiogène et finalement plus inégalitaire que le précédent. Il n'est d'ailleurs pas impossible que la situation soit catastrophique cette année, avec un nombre record d'étudiants sans affectation fin juin.

Mais la principale question que soulève Parcoursup est celle de l'introduction d'une **forme de « sélection » à l'entrée de l'Université**, comme on pourra en juger à la lecture du texte définitif de la Loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

Certes, le texte de loi réaffirme que « le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat », mais c'est pour ajouter ensuite que « L'inscription peut, compte tenu, d'une part, des caractéristiques de la formation et, d'autre part, de l'appréciation portée sur les acquis de la formation antérieure du candidat ainsi que sur ses compétences, être subordonnée à l'acceptation, par ce dernier, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé proposés par l'établissement pour favoriser sa réussite. »

D'autre part, il indique concernant les capacités d'accueil des filières non sélectives : « Pour déterminer ces capacités d'accueil, l'autorité académique tient compte des perspectives d'insertion professionnelle des formations, de l'évolution des projets de formation exprimés par les candidats ainsi que du projet de formation et de recherche de l'établissement ». Bien entendu, « lorsque le nombre de candidatures excède les capacités d'accueil d'une formation, les inscriptions sont prononcées par le président ou le directeur de l'établissement dans la limite des capacités d'accueil, au regard de la cohérence entre, d'une part, le projet de formation du candidat, les acquis de sa formation antérieure et ses compétences et, d'autre part, les caractéristiques de la formation ». Enfin, « l'autorité académique propose aux candidats auxquels aucune proposition d'admission n'a été faite dans le cadre de la procédure nationale de préinscription une inscription dans une formation, dans la limite des capacités d'accueil prévues, en tenant compte, d'une part, des caractéristiques de cette formation et, d'autre part, du projet de formation des candidats, des acquis de leur formation antérieure et de leurs compétences. Cette proposition fait l'objet d'un dialogue préalable avec le candidat et le président ou le directeur de l'établissement concerné au cours duquel ce dernier peut proposer au candidat une inscription dans une autre formation de son établissement. Avec l'accord du candidat, l'autorité académique prononce son inscription

dans la formation retenue, laquelle peut être subordonnée, par le président ou le directeur de l'établissement concerné, à l'acceptation, par le candidat, du bénéfice des dispositifs d'accompagnement pédagogique ou du parcours de formation personnalisé nécessaires à sa réussite ».

Dans l'absolu, rien de tout cela ne nous semble choquant. **Il nous semble normal que les capacités d'accueil tiennent compte des perspectives d'insertion professionnelle, et qu'afin d'éviter l'échec massif constaté dans les premiers cycles universitaires les formations puissent exiger une mise à niveau préalable. En pratique, ces mesures devraient concerner de nombreux bacheliers professionnels et ce dans leur propre intérêt.**

Par contre, nous pensons que ce système présente de **forts risques de dérive vers une forme de sélection sociale**. En effet, les « attendus » que les formations pourront formuler sur Parcoursup, conjugués à une réforme du baccalauréat qui devient « à la carte » vont accroître l'opacité du système et favoriser les candidats issus des classes aisées qui sauront élaborer des stratégies *ad hoc*.

Pour notre part, nous pensons que ces deux réformes du baccalauréat et de l'admission en premier cycle universitaire ne sont que des palliatifs à un manque d'exigence généralisé qui a conduit à la dévalorisation du baccalauréat et à la perte de repères chez de nombreux bacheliers qui courent ensuite à l'échec.

Les dispositifs d'accompagnement prévus dans la loi ne sont pas en eux-mêmes mauvais, mais **il faudrait qu'ils soient limités à des cas de réorientation à l'issue des études secondaires** (avec des mises à niveau qui pourraient être assurées en partie par les lycées). Il est en effet important de permettre ces réorientations lorsque des vocations tardives se révèlent. Mais la réalité actuelle est toute différente du fait de la dévalorisation du baccalauréat qui consacre l'inaptitude de nombreux bacheliers à suivre des études supérieures. Pour que le système ne soit pas submergé sous les réorientations massives, **il faudrait que le baccalauréat redevienne un véritable examen national d'entrée dans l'enseignement supérieur, avec des filières bien identifiées**. Parallèlement, il importe **surtout qu'une offre de formations supérieures, y compris des formations d'excellence, soit spécifiquement destinée aux bacheliers professionnels**.

Mais, de toute évidence, ce n'est malheureusement pas la voie que suit l'actuel gouvernement. •

Parcoursup: un bilan provisoire

Juin 2018

Le site www.parcoursup.fr est actuellement saturé, vous êtes sur un site de débordement. Vous pouvez consulter votre situation, mais vous devrez vous reconnecter plus tard pour répondre à vos éventuelles propositions d'admissions.

Parcoursup Site de débordement

[Lien pour télécharger l'application Parcoursup sur l'App Store](#)
[Lien pour télécharger l'application Parcoursup sur le Google Play Store](#) [Lien du compte Facebook Parcoursup](#)
[Lien du compte Twitter Parcoursup](#)

AUTHENTIFICATION

N° de dossier :

Votre date de naissance: / /

debordement3.parcoursup.fr/Proj 5

Réponse de la formation	Situation
Non	La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier.
Non	La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier.
Non	La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier.
Non	La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier.
Non	La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier.
Non	La commission d'examen des vœux n'a pas retenu votre dossier.

Ministère de l'éducation nationale / Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation

LES SITES PUBLICS

education.gouv.fr
enseignementsup-recherche.gouv.fr
data.gouv.fr

legifrance.gouv.fr
service-public.fr
etudiant.gouv.fr
gouvernement.fr

ement supérieur, de

LES SITES PUBLICS

Dysfonctionnements observés de la plate-forme Parcoursup.

Ce 3 juin, nous commençons à avoir une idée des difficultés rencontrées avec Parcoursup.

Comme pour toute application nouvelle, il y a quelques "bugs".

Par exemple, les élèves de terminale ES option internationale du lycée Magendie à Bordeaux semblent avoir été lourdement pénalisés parce que leurs (excellentes) notes de LV1 n'avaient pas été transcrites sur leurs "fiches avenir".

D'autre part, l'interface peu ergonomique de l'application mobile de saisie des vœux semble avoir induit en erreur des candidats qui ont cru à tort leur vœu validé et se sont retrouvés sans affectation. Certains s'en sont aperçus et ont pu être mis en premier sur les listes d'attente, mais qu'advient-il de ceux qui croient être inscrits et ne le sont pas?

Toutefois, le principal inconvénient de la procédure réside dans sa lenteur.

Pour les candidats dont plus de 27% sont à ce jour "en attente" ou n'ont pas de proposition, cette lenteur est source d'anxiété permanente. Ce caractère anxiogène que nous avons annoncé dans notre analyse du 20 février dernier avait sans doute été sous-estimé par le ministère qui doit maintenant faire face à de nombreuses critiques dont certaines sont justifiées.

26 | juin 2018 | La Lettre de Racine

En effet, la procédure permet aux lycéens et aux syndicats enseignants et lycéens de constater à un instant donné les différences entre classes, entre filières, entre lycées et entre zones géographiques, ce qui suscite des mouvements de protestation comme jeudi dernier au lycée Paul Éluard de Saint Denis et vendredi au lycée Daubié d'Argenteuil où des lycéens ont manifesté contre ce qu'ils estiment être une ségrégation sociale par rapport aux lycéens parisiens. Comme nous l'avons indiqué, la sectorisation constitue un facteur de ségrégation sociale entre Paris et la banlieue, et plus généralement entre les secteurs sous-dotés en établissements d'enseignement supérieur et les autres. Certes, les quotas de boursiers et l'obligation d'admettre un pourcentage minimum d'étudiants hors académie viennent atténuer ces inégalités, mais fallait-il pour autant introduire via les quotas de boursiers une discrimination "positive" sur critères sociaux afin de corriger les effets d'une inégalité géographique? Nous ne le pensons pas, car cela porte préjudice aux étudiants issus des classes moyennes qui ne seront pas admis dans un établissement parce que Parcoursup leur aura préféré un boursier.

À notre avis, une véritable politique de réduction des inégalités consisterait à abolir graduellement la sectorisation tout en réduisant les inégalités géographiques par une politique d'aménagement du territoire appropriée (transports et implantation d'établissements d'enseignement supérieur dans les zones sous-dotées). Les inégalités financières doivent être compensées par des bourses attribuées largement sur critères sociaux, mais sans que la qualité de ●●●

boursier procure un avantage au stade du recrutement.

Certains mettent en cause les algorithmes locaux utilisés par les établissements pour faciliter le tri des dossiers au motif que la prise en compte de l'établissement d'origine serait "discriminante". En réalité, pour l'avoir longtemps pratiqué dans le cadre des commissions d'admission en CPGE, je peux affirmer qu'il est indispensable de prendre en compte le fait qu'un 15 dans un lycée X ne vaut pas un 10 dans un lycée Y. On peut aussi constater des disparités de notation entre deux classes d'un même lycée, mais les dossiers comportent suffisamment d'éléments pour que les commissions puissent détecter et compenser ces deux phénomènes.

Ces commissions sont composées d'enseignants dont l'objectif est d'assurer le recrutement dans des conditions aussi équitables que possible. Ils n'ont certainement pas l'intention de faire de la discrimination sociale et savent prendre en compte l'ensemble des éléments. C'est donc faire un mauvais procès d'intention aux commissions de recrutement que de demander le contrôle de leurs algorithmes d'aide à la décision, au prétexte de traquer de prétendues discriminations en fonction du lycée d'origine. Par ailleurs, il est malhonnête de prétendre que

les étudiants seraient sélectionnés par l'ordinateur. Contrairement à ce qui est allégué par certains, il y a toujours un examen des dossiers par des enseignants, les algorithmes locaux n'étant que des outils destinés à leur simplifier la tâche.

Enfin, pour certains établissements la lenteur du remplissage est une source de difficultés, particulièrement dans les licences peu demandées qui devront attendre la fin du processus pour planifier la rentrée, ou bien certaines écoles d'ingénieurs confrontées à un grand nombre de "oui mais" et qui ont dû pratiquer le "surbooking" afin d'assurer le remplissage de leurs classes, au risque de dépasser leur capacité d'accueil.

Nous persistons à penser que la ministre aurait été mieux inspirée d'ouvrir deux plate-formes en conservant APB pour les formations sélectives et en ouvrant une plate-forme spécifique pour les formations non sélectives. Cela aurait permis de gérer plus simplement chaque processus et d'accélérer l'ensemble de la procédure puisque de nombreuses places auraient été libérées rapidement dès que les candidats APB auraient validé leurs vœux.

Nous espérons vivement que les 222 759 candidats encore en attente ou sans aucune affectation trouveront rapidement une solution satisfaisante, ce qui sera apporté au crédit de la nouvelle plate-forme. •



Enseignement professionnel : la revalorisation ne passe pas par les régions

29 mai 2018

par **Alain Avello**

Jean-Michel Blanquer n'a pas lésiné sur la mise en scène, allant jusqu'à se faire photographier dans un tractopelle, en pleine cour du ministère, pour présenter sa réforme de la voie professionnelle. Bien au fait de surcroît de ce que celle-ci souffre d'un lourd déficit d'image, il se montre également prodigue en mesures visant à la revaloriser.

Ainsi a-t-il notamment annoncé, que le Bac professionnel comprendra désormais un oral au cours duquel l'élève présentera le chef-d'œuvre qu'il aura réalisé durant l'année, la finalité affichée étant de «cultiver la fierté» ; ou encore la création de « campus des métiers nouvelle génération » voués à devenir des pôles d'excellence technique et professionnelle.

L'insistance du ministre sur ces « campus » est révélatrice à un double titre : brandi tel un sésame et une panacée, alors qu'il en existe déjà 78 et que leur efficacité reste à démontrer, cela confirme les effets d'annonce qu'il excelle à produire ; mais, surtout, cela souligne l'intention de se défaire sur les régions, auxquelles reviendra à n'en pas douter de financer ces dispositifs.

D'ailleurs, la perspective assumée des mesures envisagées est-elle de combler l'écart entre l'enseignement professionnel et la formation professionnelle non-scolaire, préalable d'un transfert aux régions des compétences en matière de formation initiale sous statut scolaire, et moyen de revoir à la baisse la formation initiale, ce qui favorisera l'« employabilité » flexible, c'est-à-dire...



Accueil > Actualités > Actualités nationales > Réforme de la voie professionnelle scolaire : des mesures qui vont dans le bon sens

28 MAI 2018

705

RÉFORME DE LA VOIE PROFESSIONNELLE SCOLAIRE : DES MESURES QUI VONT DANS LE BON SENS

Le Ministre de l'Éducation nationale a présenté le 28 mai 2018 la réforme de la voie professionnelle à l'issue d'une concertation à laquelle les Régions ont participé.

Régions de France considère que plusieurs des mesures vont dans le bon sens :

- progressivité des choix (familles de métiers puis spécialité) ;
- pluralité des formes : scolaire et apprentissage ;
- soutien aussi bien à ceux qui font le choix de l'insertion après le bac professionnel qu'à ceux qui souhaitent poursuivre, par une adaptation du contenu de la terminale ;
- ouverture plus grande au monde économique, y compris sur la redéfinition des diplômes ;
- accord pour ouvrir la réflexion sur le devenir/l'évolution des Campus des métiers en partenariat avec les Régions.

En lien avec leurs compétences économique et de formation, les Régions seront en première ligne pour mettre en œuvre ces transformations aux côtés de Jean-Michel Blanquer.

Néanmoins, alors que la commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale examine demain le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, les Régions soulignent le risque de cloisonnement des formations professionnelles initiales avec la politique de l'apprentissage livrée à la loi de l'offre et de la demande et le pilotage de la voie professionnelle confié au Ministère de l'Éducation nationale et aux Régions.

Les Régions réaffirment leur volonté d'organiser la transversalité et d'adapter sur les territoires l'offre de formation à la réalité de l'environnement économique, à travers une **stratégie régionale** organisant la complémentarité entre l'apprentissage et la voie professionnelle scolaire, co-construite avec l'ensemble des acteurs.

Enfin, cette réforme repose clairement sur une **approche repensée en profondeur de l'information sur l'orientation**, à travers à une vraie responsabilité confiée aux Régions accompagnée des moyens de l'exercer.

NEWSLETTER
Inscription à la newsletter

AGENDA

14 JUN 2018	Commission Langues régionales
20 JUN 2018	Conseil des Régions et Assemblée générale
20 JUN 2018	Commission Finances
21 JUN 2018	Commission Agriculture
26 JUN 2018	Commission Emploi et Formation professionnelle

Les Régions se frottent les mains devant la réforme de la voie professionnelle présentée par J.-M. Blanquer

précaire, en répondant aux besoins immédiats et transitoires de l'économie locale.

Nul étonnement de ce fait à ce que cette réforme de l'enseignement professionnel se paie par une réduction de la durée du cursus, par une baisse prévisible des horaires alloués aux enseignements fondamentaux (16% d'heures de mathématiques en moins, et 13% en lettres-histoire sur trois ans, selon les estimations), le tout permettant la suppression de près de 5 000 postes d'enseignants, selon nos calculs.

Si, aux Patriotes, nous sommes convaincus que l'enseignement professionnel souffre principalement d'une profonde dévalorisation et qu'il doit mieux garantir l'insertion dans la vie active, nous ne pensons pas que sa revalorisation puisse passer par les régions ni par une subordination de l'offre de formation aux besoins de l'économie locale.

C'est au contraire à un État-stratège qu'il doit revenir de mener une véritable politique de formation professionnelle, sous statut scolaire tout particulièrement, allant dans le sens de l'intérêt individuel de chaque jeune en formation, futur salarié, et dans l'intérêt collectif de l'économie nationale. •



Soutien aux Co-Psy mobilisés contre la régionalisation de l'orientation

Nous reproduisons ici, avec leur autorisation, un texte rédigé par les conseillers d'orientation-psychologues de l'académie de Nantes, auxquels nous apportons notre soutien.

Non à la fermeture des Centres d'information et d'orientation !

Le 6 avril, le ministre du travail a présenté le projet de loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » réformant la formation professionnelle et l'apprentissage. Le ministère de l'éducation nationale a décidé de confier aux régions les missions d'information dévolues aux Dronisep et a annoncé son intention de procéder à la fermeture des CIO.

Sont alors remis en question :

- Le service public dans un lieu neutre sur tout le territoire, ouvert tout au long de l'année y compris pendant les vacances scolaires.

- L'accueil tout public : jeunes scolarisés ou non, étudiants, allophones, décrocheurs, adultes salariés, en recherche d'emploi, reconversion...

- La garantie d'un conseil et d'une information fiable et objective.

Pourquoi priver les usagers de service gratuit ? Quels professionnels, autres que les psychologues de l'éducation nationale, pourront accompagner ces différents publics ?

Pour nous, psychologues de l'éducation nationale, l'orientation ne se réduit pas à l'information et à l'insertion.

Pour nous, il n'y a pas d'orientation sans choix, sans cheminement, sans conseil individualisé, sans droit à l'erreur. •

Maternelles : il faut réduire le nombre d'enfants par classe

par **Florian Philippot**
Député français au Parlement européen,
Président des Patriotes.



Emmanuel Macron a annoncé l'abaissement de l'âge de la scolarité obligatoire de six à trois ans, à partir de la rentrée 2019. Si cette décision d'abaisser l'âge de l'instruction obligatoire à trois ans traduit une reconnaissance de l'école maternelle, elle n'en demeure pas moins une mesure symbolique qui a pour objectif de « frapper les esprits ».

La mesure ne concerne que 26 000 enfants. Le ministère de l'Éducation nationale annonce la création de 800 postes. Soit une moyenne de 32,5 élèves par classe. La mesure annoncée n'apparaît au mieux que comme une nouvelle opération de communication chère au président de la République.

En effet, le véritable enjeu pour l'école maternelle serait de réduire fortement les effectifs des classes qui comptent souvent entre 28 et 32 élèves. Dans de telles conditions, il est impossible d'impliquer personnellement un enfant dans les activités langagières si importantes pour son épanouissement et les apprentissages futurs.

Il est vrai que l'école maternelle a servi de variable d'ajustement, sous les gouvernements de Chirac et Sarkozy, afin de réduire les effectifs de la fonction publique. Le taux de scolarisation à deux ans est passé de 35% en 2000 à environ 11% en 2012 suite à la RGPP imposée par Sarkozy pour répondre aux critères budgétaires imposés par l'Union européenne. On se souvient des propos scandaleux du ministre Darcos en 2008 « Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'État, que nous fassions passer des concours bac +5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches ? ».

S'ils se réjouissent de la reconnaissance de l'école maternelle, les Patriotes exigent que le gouvernement s'attaque au véritable problème, celui d'une réduction drastique du nombre d'élèves par classe. C'est le prix à payer pour réduire fortement et durablement l'échec scolaire et replacer le système éducatif français parmi les meilleurs des pays de l'OCDE.

Racine au Congrès fondateur des Patriotes

Arras, 18 février 2018

Racine qui a pris la résolution, lors de sa dernière Assemblée générale de la fin du mois d'octobre 2016, de coopérer avec **Les Patriotes** présidés par Florian Philippot, était bien sûr présent au **Congrès fondateur** du mouvement, qui s'est tenu le dimanche 18 février 2018, à Arras (Pas-de-Calais).



Notre stand a été inauguré le matin du 18 février par **Florian Philippot**, président des Patriotes, et **Alain Avello**, président de Racine. Il fut tout au long de la journée un point d'affluence, de nombreux visiteurs venant à notre rencontre, l'occasion de riches échanges et d'enregistrer de nouvelles adhésions.

5 ans d'engagement au service de l'École de la République !

Le 12 octobre prochain, **Racine** fêtera ses 5 ans. A cette occasion, nous organiserons un **grand événement parisien** (date à préciser) qui fournira l'occasion de jeter un regard rétrospectif sur tous les combats menés au cours de ces cinq années et d'exposer nos perspectives d'engagement, enrichies de notre expérience, pour l'avenir. Que vous soyez enseignants ou simplement soucieux de l'avenir de notre École, **adhérez dès à présent** pour compter parmi nos invités privilégiés.

2013-2014



2014-2016



2016-2017



Depuis fin 2017



BULLETIN D'ADHÉSION



Racine

Les enseignants patriotes

Coupon à retourner à :

Racine
25 rue de la Bastille
44000 NANTES

asso-racine@mail.fr

NOM :

PRÉNOM :

ADRESSE :

CODE POSTAL : VILLE :

TÉL : PORTABLE :

COURRIEL : DATE DE NAISSANCE :/..../.....

JE SUIS ENSEIGNANT

MATIÈRES ENSEIGNÉES : DE NIVEAU(X).....

TYPE D'ÉTABLISSEMENT :

AUTRE (PRÉCISER) :

ADHÉSION SIMPLE : 15€

JE SOUHAITE FAIRE UN DON DE (MONTANT LIBRE) :€

PAIEMENT PAR CHÈQUE À L'ORDRE DE : **ASSO COLLECTIF RACINE**

renvoyer à **Racine**
25 rue de la bastille
44000 Nantes

Signature :