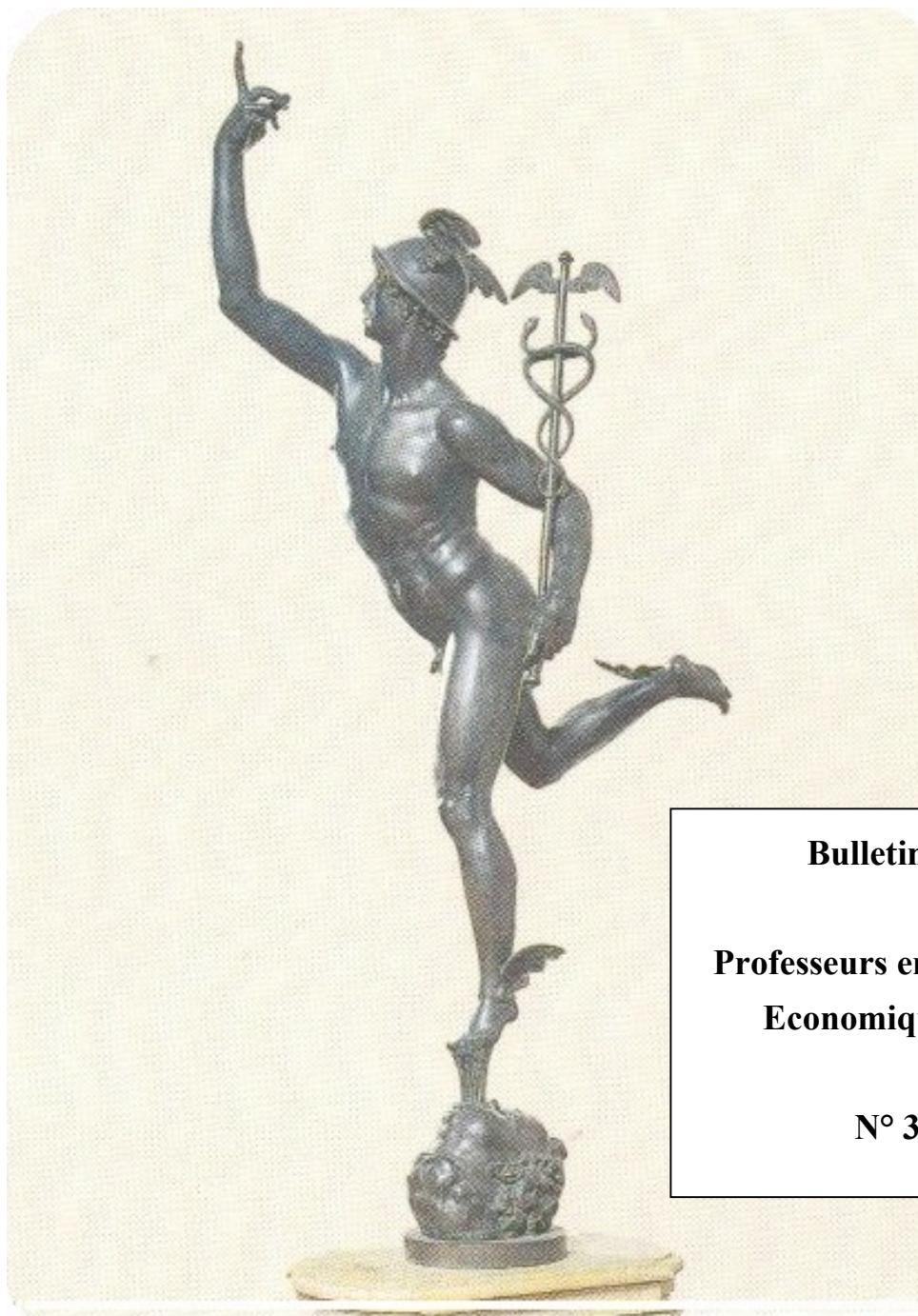


APHEC



**Bulletin de l'Association
des
Professeurs en Classes Préparatoires
Economiques et Commerciales**

N° 3 – 2004 - 2005

<http://www.int-evry.fr/aphec/index.html>

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
ÉDITORIAL	2
DOSSIER ECTS & CPGE : COURRIERS	4
<i>COURRIEL ENVOYÉ LE 13 MAI 2005 À MICHEL ROGER, CONSEILLER DE M. JEAN-PIERRE RAFFARIN</i>	4
<i>RÉPONSE DE JEAN SARRAZIN, ADJOINT DE MICHEL ROGER POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR</i>	8
<i>RÉPONSE DE PHILIPPE HEUDRON</i>	9
DOSSIER ECTS & CPGE : ARGUMENTAIRE	10
<i>PRÉAMBULE</i>	10
<i>I) LES CLASSES PRÉPARATOIRES DANS LE PROCESSUS DE BOLOGNE</i>	11
<i>II) LES INSTRUMENTS UNIVERSELS : ECTS, SUPPLÉMENT AU DIPLÔME, LMD</i>	15
<i>III) LE DISPOSITIF CPGE : UNE CLARIFICATION NÉCESSAIRE</i>	21
<i>IV) BILAN ET CONCLUSION</i>	27
DOCUMENTS	34
<i>COMMUNIQUÉ DES ASSOCIATIONS DE PROFESSEURS DE CLASSES PRÉPARATOIRES</i>	34
<i>LETTRE DU DÉPUTÉ YVAN LACHAUD À PHILIPPE HEUDRON</i>	38
<i>COURRIER DE M. YVAN LACHAUD AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION, M. FRANÇOIS FILLON</i>	40
<i>CONCEPTION ET CORRECTION DE L'ÉPREUVE ÉCRITE DE CULTURE GÉNÉRALE HEC</i>	42
<i>BILAN DES ADHÉSIONS POUR L'ANNÉE SCOLAIRE 2004-2005</i>	45
<i>BILAN FINANCIER</i>	45
<i>COMMUNIQUÉ DU CONSEIL DES MINISTRES À L'ISSUE DE LA RÉUNION DE BERGEN (21 MAI 2005)</i>	46
SYNTHÈSES DES TRAVAUX DISCIPLINAIRES	52
<i>COMMISSION LANGUES À L'ESSEC (30 MARS 2005)</i>	52
L'oral ESSEC.....	52
<i>JOURNÉE DES PROVISEURS HEC 1^{ER} JUIN 2005</i>	53
<i>COMMISSION ANALYSE ÉCONOMIQUE ET HISTORIQUE DES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES</i>	53
<i>COMMISSION D'ANGLAIS</i>	55
Sur la correction.....	55
Sur l'oral.....	55
<i>COMMISSION D'ALLEMAND</i>	56
I) Expression écrite LVI (Conception et correction : HEC).....	56
II) Thème LV II (conception et correction : ESCP-EAP).....	56
III) Nomination d'un responsable.....	57
IV) L'oral.....	57
<i>COMMISSION D'ESPAGNOL</i>	57
ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'APHEC À NANCY DU 28/05/2005	58
<i>RAPPORT D'ACTIVITÉ DU BUREAU</i>	58
<i>INTERVENTION DE CLAUDE BOICHOT</i>	59
<i>COMMISSION D'HISTOIRE GEOGRAPHIE et GEOPOLITIQUE DU MONDE CONTEMPORAIN</i>	65
<i>COMMISSION AEHSC / ICN DU 28 MAI 2005</i>	66
Motion des professeurs d'analyse économique et historique des sociétés contemporaines en classes préparatoires économiques et commerciales, voie économique	69
<i>COMMISSION DE LANGUES</i>	70
Mesures spécifiques concernant l'allemand.....	71
Remarques sur les sujets d'épreuves proposés cette année en anglais.....	72
<i>COMMISSION DE CULTURE GÉNÉRALE</i>	72
<i>COMMISSION DE MATHÉMATIQUES</i>	73
RÉUNION DU BUREAU DE L'APHEC	74
<i>RÉUNION DU 14 MAI 2005 À JANSON DE SAILLY</i>	74
EN BREF	75
<i>BULLETIN DE L'APHEC : PAPIER OU PDF ?</i>	75
<i>LE COLLOQUE INTERNATIONAL EPREP 2006, SOUS L'ÉGIDE DE L'UPS ET DE L'APHEC</i>	75
BUREAU DE L'APHEC	76

EDITORIAL

L'année scolaire touche à son terme. Marquée par des temps forts, des moments de crise, mais aussi par un travail plus souterrain, de longue haleine, et qui commence à porter ses fruits. Depuis le ministère de Claude Allègre, la politique des associations a été constante. Contrer tous ceux qui auraient eu un peu vite tendance à présenter notre système comme archaïque, dépassé, voire comme la source de tous les maux dont souffre l'enseignement supérieur de notre pays. Ceux-là ne désarmeront pas, appelant tantôt à la disparition pure et simple de nos classes, aujourd'hui à leur absorption et à leur dilution dans les universités, sans d'ailleurs que soit précisé un point essentiel : quand Yannick Vallée dit que nos classes et leurs moyens doivent à terme passer sous le contrôle des universités, il ne précise pas ce qu'il adviendrait des professeurs qui en ont la charge. Les moyens, ce sont des postes budgétaires, pas les enseignants qui sont dessus !

Notre système est fragile et sans doute non exempt de reproches. Son principal handicap est sa faiblesse institutionnelle, son atomisation et par voie de conséquence, son manque de lisibilité internationale à l'heure de l'ouverture du marché de l'emploi des cadres, de la comparaison des diplômes et de la mobilité. Il fallait donc favoriser tout ce qui concourt à le fédérer. Il était en premier lieu indispensable de régler le problème des statuts. Car au-delà de l'injustice patente, cette situation installait les germes d'une division possible. Cette question est maintenant derrière nous, même si quelques cas isolés restent à régler, dont l'un pour le moins incompréhensible. Comment en effet peut-on expliquer que dans l'Académie de Toulouse, le rectorat bloque depuis septembre sur un, et un seul dossier ? Sauf à penser qu'on cherche à pousser ce collègue à bout, peut-être avec le sombre espoir de le voir engager une procédure judiciaire suicidaire, on ne voit pas très bien le sens de toute cette affaire. D'autres collègues de la région toulousaine ont bénéficié sans histoire de la circulaire de mars 2004 ! Les deux autres cas sont plus classiques puisqu'il ne s'agit que de l'entêtement de chefaillons locaux, jaloux sans doute du soi-disant statut privilégié dont bénéficieraient les professeurs de nos classes. Ceux-là, soit dit en passant, en sont rarement les meilleurs zélateurs.

Dès 2001, il m'est apparu que les évolutions en cours dans l'enseignement supérieur européen comme les menaces proférées par Claude Allègre rendaient nécessaire une clarification du statut de nos classes. Assurer leur pérennité, c'était avant tout affirmer leur appartenance, en tant que composante autonome, à l'enseignement supérieur ; c'était rendre le système lisible au-delà de nos frontières et montrer sa compatibilité avec le processus initié par la déclaration de Bologne, en tenant compte de l'importance qu'elle accordait à la place et au rôle des établissements d'enseignement supérieur. Pour être lisible, notre système devait d'abord être visible. Tout militait donc pour que l'ensemble du dispositif apparaisse comme une seule et même entité, ayant valeur d'établissement à part entière, même s'il devait être d'un type un peu particulier. On ne peut pas dire que les réactions à cette idée furent d'emblée favorables. Du côté de la Direction de l'Enseignement Supérieur, elles furent même tout de suite franchement négatives et je ne doute pas qu'elles le soient encore. C'est qu'ici, on avait peut-être d'autres projets. Du côté des chefs d'établissement, on montra peu d'empressement, on fit remarquer que cette orientation était peu compatible avec l'autonomie des établissements, bref on manifesta une réserve qui ressemblait beaucoup à une crainte. La situation n'était donc manifestement pas mûre. La stratégie des associations consista dès lors à donner corps et vie à ce qui n'était encore qu'une idée ou qu'une hypothèse. Nous engager en faveur de la procédure de recrutement était tout à la fois révéler la véritable nature de notre système — un réseau — et poser la première pierre institutionnelle l'organisant. On peut, bien entendu, estimer aujourd'hui que cette procédure n'est pas optimale ; je rappelle que les associations qui ont été au

premier rang dans son élaboration ont été ensuite écartées de la commission chargée de son suivi. Chaque fois que j'en ai l'occasion, je demande à ce qu'elles soient de nouveau associées aux évolutions et qu'on prenne en compte leurs remarques. En particulier, j'ai toujours pensé qu'un tel système, pour être vraiment efficace, devait être couplé à une politique de communication, d'aide et de conseil aux élèves, bref d'information. J'entends l'amertume légitime des collègues des classes les plus fragiles, qui battent la campagne pour promouvoir nos classes, au bénéfice parfois de celles qui n'ont jamais eu trop de mal à faire le plein. Comment peut-il en être autrement quand les élèves ont pour seul outil d'aide à la décision les sempiternels classements publiés par la presse ! Je crois par ailleurs qu'un des défauts de cette procédure est son manque d'interactivité. Il ne serait pourtant pas très difficile d'en injecter un peu, par exemple en prévenant très tôt les élèves mal ou pas classés sur l'ensemble de leurs choix, des places qui restent disponibles ailleurs. Tout ceci mériterait d'être développé, mais nous éloigne de notre propos.

La politique des associations fut donc d'abord un soutien à toute mesure institutionnelle organisant de fait le réseau de nos classes. Ce fut aussi l'emploi répété et systématique du terme. L'idée a fait son chemin et semble aujourd'hui plus largement acquise, l'usage du concept de réseau banalisé et repris de façon naturelle par ceux-là même pour qui cette vision n'était au départ qu'une chimère. Vous qui êtes les principaux acteurs de ce système, pouvez aussi contribuer, en imposant le mot, à imposer l'idée que nos classes constituent un magnifique "Campus en réseau" pour reprendre l'expression de Claude Boichot lors de notre assemblée générale. Mais faire émerger la réalité d'un établissement en réseau, c'était surtout aborder la question de l'attribution des crédits. Et s'attaquer à un gros morceau, tant la charge symbolique attachée à ce que certains voudraient considérer comme l'apanage exclusif des universités est forte. Nos détracteurs ne voulaient surtout pas céder sur ce point, voyant dans la satisfaction de notre demande le signe certain de leur défaite. De notre point de vue pourtant, ceci ne serait bien évidemment la défaite de personne, mais plutôt une victoire collective, au bénéfice de l'ensemble de l'enseignement supérieur de notre pays. Nos universités n'auraient rien à y perdre et garderaient la main sur la validation des parcours effectués dans nos classes par les étudiants désirant les rejoindre. Et notre pays aurait ainsi montré sa capacité à s'intégrer dans l'ensemble du processus de Bologne, tout en préservant la nécessaire diversité de son enseignement supérieur.

Restait à convaincre. D'abord, en proposant un argumentaire complet et sérieux sur la nature du processus de Bologne, sur la capacité de nos classes à s'y intégrer, sur la nécessité de le faire et finalement sur la faisabilité législative et réglementaire du tout. J'ai achevé et transmis ce dossier fin mai au cabinet du Premier ministre, accompagné d'une réécriture possible du décret du 23 novembre 1994 régissant le fonctionnement de nos classes. Au même moment, la décision d'autoriser nos classes à délivrer des crédits sur la base de maquettes nationales a été prise. Mais comme l'a fait remarquer Claude Boichot lors de notre assemblée générale, si la décision a été formellement prise et la direction de l'enseignement supérieur chargée de proposer les modifications réglementaires nécessaires, en ce 28 mai qui peut dire ce que sera demain ? Voilà le point où nous en sommes. Les associations vont prendre rapidement contact avec la nouvelle équipe ministérielle. Toutes espèrent que les orientations décidées en mai seront maintenues. Mais aujourd'hui rien n'est certain, sauf notre détermination.

Bonnes vacances à tous !

Philippe HEUDRON

30 juin 2005

DOSSIER ECTS & CPGE : COURRIERS

*COURRIEL ENVOYE LE 13 MAI 2005 A MICHEL ROGER,
CONSEILLER DE M. JEAN-PIERRE RAFFARIN*

Monsieur le Conseiller,

Dans votre courriel du 17 mars, vous me faisiez part de votre volonté d'avancer sur la question de la position du dispositif des classes préparatoires dans le système d'enseignement supérieur et sur le problème de la validation des parcours de leurs étudiants. Vous m'indiquiez à ce propos que l'amendement proposé par le sénateur JC Etienne allait dans le bon sens mais insistiez aussi sur la nécessité d'une concertation préalable avec la CPU.

Aujourd'hui force est de constater que le problème n'a pas beaucoup avancé et que les déclarations de Monsieur Yannick Vallée, vice-président de la CPU, augurent mal d'une concertation sereine ou même sérieuse sur ces sujets simples. Les associations de professeurs de CPGE ont pour le moment réagi de façon très mesurée aux propos de Monsieur Vallée par une déclaration qui est tout sauf guerrière, et dont l'AEF a repris les points principaux. Ceci ne doit pas cacher la colère et l'impatience de l'ensemble de nos collègues qui ont l'impression qu'on est en train de revenir à la situation conflictuelle des années 1997 - 2001. Par l'intermédiaire de notre collègue Jean-François Beaux, président de l'UPA, les présidents d'association ont adressé à Monsieur François Fillon une demande d'audience dont vous avez reçu copie. Jean-Paul Faugère a accusé réception de notre demande et promis une réponse. Vous avez vous-même répondu de façon très positive à cette initiative dès le 13 avril. Jusqu'à ce jour pourtant, nous n'avons pas encore obtenu de confirmation d'audience, ni a fortiori de date précise pour une rencontre.

J'ai personnellement tiré profit de toute cette période pour avancer sur le dossier que Xavier Darcos et Christian Perret nous avaient demandé de réaliser sur l'ensemble de ces points et dont je vous avais envoyé une version provisoire au cours de l'épisode Lachaud. J'ai, pour ce faire, été amené à visiter les textes actuellement en vigueur dans notre pays, en premier lieu la loi au travers du code de l'éducation. Je dois dire que si je n'ai pu y trouver que "l'université était pilote des formations post-baccalauréat et acteur principal de la formation des cadres", cette lecture n'aura pas été inutile et s'est même avérée plutôt réconfortante.

La lecture du titre I du livre VI qui traite de l'organisation générale de l'enseignement supérieur, me prouve en tout cas que la démarche engagée par le sénateur Etienne était par bien des côtés inutile, puisque les dispositions législatives actuelles permettent et justifient le règlement de notre dossier. L'article L611.1 stipule en effet que l'ensemble des principes fondamentaux énoncés dans ce titre I sont applicables à toutes les formations relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur et place explicitement les classes préparatoires et les sections de techniciens supérieurs dans ce champ. L'article L 612-1 affirme que les études supérieures sont organisées en cycles et fort logiquement, le décret du 23 novembre 1994 institue les formations dispensées en CPGE comme premiers cycles de l'enseignement supérieur. Ce qui est plus surprenant (si je puis dire) c'est que le même article de loi stipule que chaque cycle conduit à la délivrance de diplômes nationaux ou d'établissements sanctionnant les connaissances et les compétences acquises, ce que le décret de 94 semble avoir ignoré.

Il ne s'agit bien évidemment pas ici de polémiquer sur les façons dont les règlements interprètent la loi mais simplement de constater qu'il serait bien malaisé de s'appuyer sur le droit pour contester notre requête de délivrer en propre des crédits capitalisables et transférables du système ECTS : celle-ci se situe en effet bien largement en deçà de la revendication d'un diplôme sanctionnant les études effectuées dans nos classes ou, autrement dit, que la loi s'applique dans toute son étendue au bénéfice de nos élèves ! Bien d'autres articles de ce titre pourraient évidemment être invoqués pour justifier notre demande. Ce qui importe ici, c'est que la

loi permet de la satisfaire et que l'esprit de la loi le réclame. Si on ajoute que l'article 2 du décret du 6 avril 2002 indique que la mise en oeuvre du système ECTS doit être appliquée à l'ensemble de l'enseignement supérieur français (et non aux seules universités, ni aux seuls diplômes nationaux, si je sais lire) on ne peut que s'étonner que, trois ans plus tard, aucun texte réglementaire n'ait vu le jour pour traiter du cas spécifique des classes préparatoires.

Si maintenant je cherche à comprendre ce qui empêche d'avancer rapidement sur cette question très simple, je ne vois que deux types d'explications possibles, non exclusifs l'un de l'autre. Le premier est que ces difficultés s'inscrivent dans un jeu de conflits d'intérêts, ou d'intérêts supposés, entre institutions où les classes préparatoires représentent tout à la fois un enjeu, une proie, un épouvantail, une singularité insupportable ou que sais-je encore. Ce serait alors banalement classique, mais déboucherait sur le schéma habituel : rapports de force, mobilisation, etc. L'harmonisation européenne ne serait alors pour certains qu'un prétexte simple et facile permettant, quitte à tordre un peu les textes, de justifier une réorganisation drastique de l'enseignement supérieur.

Le second type d'explications renverrait plutôt à des divergences d'appréciation et de compréhension de la nature même du processus de Bologne. Me situant volontairement sur ce champ d'explications, je crois utile d'apporter sur ce point quelques précisions. Il apparaît en effet que certains, et ceci se lit facilement dans la rédaction de certains textes réglementaires, surtout s'ils sont de plus bas niveau hiérarchique, aient une vision très particulière des textes fondateurs.

Quelques réflexions de simple bon sens me semblent donc s'imposer. Tout d'abord le problème auquel étaient confrontés les artisans du processus de Bologne était la diversité et la complexité de l'organisation des enseignements supérieurs dans la zone d'influence européenne. Cette diversité n'était pas seulement le fait de la multitude de pays concernés, comme si chacun d'eux possédait un système simple et limpide, mais provenait aussi, et peut-être même surtout, de la complexité de chacun des systèmes nationaux. L'objectif était donc, dans le respect de cette diversité comprise comme une richesse - ce que toutes les déclarations soulignent - de mettre en place des outils simples et universels permettant une lecture aisée des différentes formations, préliminaire obligé de toutes les évolutions souhaitables. La mise en place d'un système de crédits tel que l'ECTS, le supplément au diplôme ou le LMD sont au nombre de ces outils. Et dans cette affaire il est à mon sens essentiel de bien comprendre que les deux premiers sont d'une portée beaucoup plus générale que le troisième.

Or, comme le soulignait Guy Haug lors de son intervention à notre assemblée générale de l'année dernière, certains pays, la France en particulier ou plus exactement la France seulement, se sont polarisés sur la partie structurelle des diplômes représentée par le LMD au détriment d'autres aspects sans doute plus fondamentaux. Feindre de croire ou vouloir faire croire que l'ECTS est subordonné ou asservi au LMD est une malhonnêteté, le croire est une erreur ou une hérésie. Il en est de même de n'admettre, au prétexte du LMD, que les niveaux L ou M comme paliers d'orientation ou de mobilité. Restreindre de plus cette mobilité à la mobilité entre pays alors que tous les textes insistent sur la nécessité d'une mobilité accrue dans tout l'espace européen, c'est à dire aussi à l'intérieur de chaque pays est, soit un prétexte pour verrouiller les possibilités d'orientation des étudiants, soit faire preuve d'un aveuglement coupable. Vouloir imposer un système de conventions obscures et non encadrées comme seul mode de validation des parcours, alors que tous les textes appellent à la transparence et à la lisibilité des systèmes est une escroquerie intellectuelle qui se double d'une absurdité logique. Et à ce train on est vite confronté à des dilemmes inextricables.

De quel établissement dépendent les élèves de classe préparatoire inscrits en cumulatif à l'université ? Quel sens convient-il de donner à cette nouveauté conceptuelle apparue dans la circulaire sur la certification C2i et consistant à baptiser établissement de rattachement le lycée où nos élèves effectuent leur scolarité ? Leur établissement principal, tout autant que virtuel, deviendrait-il alors l'université avec laquelle un accord a été

passé ? Faut-il ajouter à leur coût de formation en CPGE, celui d'une formation fictive à l'université faisant d'eux des privilégiés à 20000€ par an ? La cour des comptes et le sénat ont déjà relevé cette aberration dans un rapport saisissant. Comment concilier la nécessité de décrire les formations dispensées dans les classes préparatoires dans le système ECTS, impératif évident imposé par le supplément au diplôme en particulier pour les étudiants intégrant les grandes écoles sans prévoir un mode de délivrance des crédits afférents ? À qui faire croire qu'il est possible de concevoir d'un côté une maquette officielle de 60 crédits qui serait bonne pour les grandes écoles, et d'un autre côté des maquettes à 70, 80, 90 crédits décrivant les mêmes formations mais qui dépendraient des lycées et des universités, au gré des accords locaux ? Le ridicule a beau ne pas tuer, il n'a jamais grandi personne.

Je pourrais multiplier les exemples d'absurdités où conduit une telle vision et les égrener à loisir. Mais il n'est nul besoin d'épiloguer sur ces aspects secondaires et qui s'effaceront d'eux même dès qu'on sera revenu à une situation conforme à la logique la plus élémentaire. Je remarque seulement qu'une seule question n'est jamais abordée, qui est pourtant la seule qui vaille : qui, dans toutes ces théories hasardeuses, se soucie de l'intérêt des étudiants ?

Pourquoi seraient-ils les seuls à ne pas bénéficier des opportunités offertes par les évolutions de l'enseignement supérieur ? Pourquoi seraient-ils mis dans l'impossibilité de postuler à une poursuite d'études dans une institution étrangère au prétexte que le parcours exigeant qu'ils ont choisi de faire ne les autorise pas à acquérir les crédits qui leur reviennent de droit ? Qui se soucie aussi des étudiants potentiels, surtout ceux des milieux les plus fragiles, qui renoncent à accéder à nos classes faute d'une diplomation intermédiaire ou d'un affichage clair et univoque des possibilités de validation des parcours¹ ? Qui est assez aveugle pour ne pas voir que derrière la question qui nous préoccupe se cache un enjeu démocratique de toute première importance ? Nos collègues des petites structures, qui battent la campagne pour convaincre ces élèves de sauter le pas, savent mieux que quiconque où se situent les blocages et enragent que des moyens institutionnels aussi simples leur soient ainsi refusés, qui les aideraient pourtant enfin à les lever. Ces questions sont fondamentales et vont bien au-delà des raisons absurdes ou mesquines qu'on nous oppose sempiternellement. La démocratisation de l'ensemble de l'enseignement supérieur est une nécessité impérieuse. Il est de bon ton de gloser sur l'origine sociale de nos élèves, en évitant bien sûr de dire que ce problème se situe en amont. Tout prouve en effet que nous savons accompagner nos élèves, tous nos élèves, vers la réussite. Entre le constat amer d'une distillation sociale continue expliquant sans doute l'origine de nos élèves et l'affirmation que notre système est destiné à garantir la reproduction des élites et n'est conçu que pour elles, il y a un gouffre que nous refusons de franchir. Ces prophéties largement auto-réalisatrices verraient vraisemblablement leurs effets s'amenuiser si la puissance publique prenait les mesures permettant à notre système de manifester clairement son essence démocratique. L'attribution de crédits à nos élèves est au nombre de celles-ci et favoriserait une mixité sociale qui nous est, soyez en assuré, aussi chère qu'à Monsieur Vallée.

Au-delà de l'intérêt de nos étudiants, il serait aussi bon de ne pas négliger l'intérêt de notre pays. L'attractivité internationale de notre enseignement supérieur représente un enjeu capital pour l'avenir. Les classes préparatoires jouent depuis longtemps sur ce terrain un rôle non négligeable. Qui peut croire que ne pas les inscrire clairement dans l'ensemble des évolutions de l'enseignement supérieur européen ne portera pas préjudice à notre pays ? Un affichage transparent de l'ensemble des offres de formation, qu'elles émanent des universités ou du continuum Classes préparatoires - Grandes écoles, est ici un atout essentiel. L'ensemble de la Francophonie ou des pays comme la Chine dont les habitudes culturelles sont largement compatibles avec notre propre système, sont de ce point de vue des cibles à ne pas manquer. La multiplication des accords et

¹ Il est intéressant de souligner que le Communiqué du Conseil des Ministres, publié à l'issue de la réunion de Bergen le 21 mai 2005 (cf. infra dans le chapitre DOCUMENTS) évoque, dans le paragraphe « Le système de diplômes », la possibilité, dans certains contextes nationaux, de qualifications intermédiaires.”

des implantations d'Ecoles dans ce dernier pays témoigne des immenses potentialités en ce domaine. Marginaliser le dispositif des classes préparatoires serait sur ce plan une erreur lourde de conséquence.

Alors, j'y insiste, il faut aller à l'essentiel. La logique qui sous-tend l'ensemble du processus de Bologne est simple parce qu'elle a été voulue telle par ses promoteurs. C'est celle qui en tout cas qui prévaut partout. Toute formation est décrite dans l'ECTS ce qui assure une grille de lecture universelle des parcours (qui ne peut d'ailleurs pas tenir compte de la valeur ou de la difficulté académique des enseignements). Les enseignants responsables d'une formation délivrent aux étudiants dont ils ont la charge les crédits en fonction de leur mérite, ceux-ci pouvant être reconnus et transférés dans toute autre formation, pour peu que les responsables de celle-ci les estiment transposables. Ceci n'a aucun rapport avec le LMD, avec le fait d'être inscrit ou non dans un parcours de licence ou de master et ceux qui pensent le contraire se trompent ou cherchent à tromper. Ce système n'est pas fait pour régler des enjeux de pouvoir symbolique d'un autre âge ou des conflits antédiluviens entre institutions. C'est simplement un outil commode, souple, flexible et universel qui doit être mis au service de tous les acteurs de l'enseignement supérieur et dont le bénéfice revient d'abord aux étudiants qui peuvent ainsi capitaliser leurs acquis, faire valoir leur mérite et reconnaître leur parcours antérieur. On ne peut partout prôner les mérites de la mobilité, la nécessité de permettre aux étudiants de construire progressivement leurs parcours et refuser cette vision.

Les propos de Monsieur Vallée tout comme le compte-rendu consternant du comité de suivi de la licence diffusé par l'AEF montrent qu'il est grand temps de clarifier la situation et sans doute de s'entendre sur le sens des mots. J'ajoute qu'autant il paraît juste de mettre en place une vaste concertation avec les responsables des universités pour étudier des propositions de parcours cohérents CPGE - universités, d'établir des règles transparentes de reconnaissance et donc de transferts de crédits entre ces institutions ou encore de définir des principes clairs d'élaboration de conventions, autant la question de la description dans l'ECTS des parcours de formation en CPGE et celle d'un mode propre de délivrance de crédits ne me semble pas concerner directement les universités. Cette question a d'ailleurs été réglée pour elles par les textes du printemps 2002, dont certains parus dans l'urgence si on en juge par la date de leur signature, qui ont été rédigés sans qu'il ait été demandé l'avis de tout un chacun.

Résoudre pour nous cette même question n'ôterait aucune prérogative aux universités puisque, dans la logique du processus de Bologne, elles resteraient maîtresses de reconnaître ou non le parcours des étudiants de CPGE frappant à leur porte. En tant que responsable d'association, je suis d'ailleurs étonné de la difficulté que j'ai pu rencontrer pour décider des universitaires à participer au toilettage de nos programmes (pour notre filière, il s'agirait plutôt d'une impossibilité !), ce qui était pourtant un moyen privilégié d'établir des rapprochements féconds et d'instituer une coopération pédagogique réelle, comparée à la facilité avec laquelle les instances universitaires dirigeantes peuvent se mobiliser dès qu'il s'agit de tout autre chose que de pédagogie véritable. Il est vrai que Monsieur Vallée parle d'un objet inconnu, tant l'université ou mieux encore l'Université dont il se réclame ne me semble correspondre à aucune catégorie du droit.

Il me semble donc que le préalable à régler avant toute concertation sérieuse avec les universités est celui des modalités de la mise en place du système ECTS pour les CPGE, mise en place prévue par le décret du 6 avril 2002. L'étude que j'ai pu faire de l'ensemble des textes européens et français sur ce sujet m'incite à penser qu'une simple révision du décret du 23 novembre 1994 et des arrêtés joints y suffirait amplement. Ce décret étant un décret du premier ministre, il me semble que vous pourriez être à l'initiative de cette révision. Elle serait d'ailleurs souhaitable pour y intégrer officiellement les dispositions relatives à la procédure nationale de recrutement mise en place en 2003. Nous savons tous que le calendrier politique n'est peut-être pas extensible à l'infini. Dans cette perspective, je crois urgent d'asseoir enfin les acteurs du système des CPGE autour d'une table de discussion ouverte à toutes les propositions. L'ensemble des associations y sont prêtes et attendent avec impatience un signal qui tarde à venir.



Je sais votre volonté de régler au mieux des intérêts de tous, l'ensemble de ces problèmes et je vous serais infiniment reconnaissant de permettre sa solution.

Je vous prie de croire en mes sentiments respectueux et dévoués.

Philippe Heudron
Président de l'APHEC

***REPONSE DE JEAN SARRAZIN, ADJOINT DE MICHEL ROGER
POUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR***

From: SARRAZIN Jean <mailto:jean.sarrazin@pm.gouv.fr>

To: heudronp@club-internet.fr

Sent: Thursday, May 19, 2005 2:58 PM

Subject: TR : Heudron et les ECTS prépas

Monsieur le Président,

Conformément à la volonté exprimée par Monsieur Michel Roger dans son courriel du 17 mars, d'avancer sur la question de la validation universitaire des parcours des étudiants de classes préparatoires aux grandes écoles, une étude est en cours au sein de l'administration du Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche sur l'application du système ECTS à ces étudiants, avec la volonté d'aboutir rapidement à une solution. Le doyen Claude BOICHOT, qui a participé à ces travaux récents, pourra vous donner plus ample information sur l'état d'avancement de cette réflexion.

Avec l'expression de ma meilleure considération,

Jean Sarrazin
Conseiller technique pour l'enseignement supérieur et la recherche
Cabinet du Premier Ministre
56, rue de Varenne 75700 Paris
tel 01 42 75 51 17
fax 01 42 75 85 79



REPONSE DE PHILIPPE HEUDRON

From: Philippe HEUDRON

To: ROGER Michel ; SARRAZIN Jean

Cc: THOMAS Bernard ; BOICHOT Claude ; Johan Yebbou ; Jean-Michel Schmitt ; 'Laumond' ; JF Beaux ; jean duchesne

Sent: Thursday, May 26, 2005 12:40 PM

Subject: Re: Heudron et les ECTS prépas

Messieurs les Conseillers,

J'ai l'honneur de vous faire parvenir en pièce jointe le dossier constitué par l'ensemble des associations de classes préparatoires sur les évolutions qu'elles jugent souhaitables pour le dispositif CPGE. Les propositions que nous formulons se fondent sur une analyse sérieuse et documentée des transformations à l'œuvre dans l'enseignement supérieur européen. Notre conclusion est que l'insertion réussie de ce dispositif dans l'espace européen d'enseignement supérieur passe par quelques transformations du décret de 94. Nous proposons la modification de certains articles tout en en conservant la structure.² Un système de notes permet d'expliquer certains passages. Nous avons travaillé sur ce texte dans deux directions : la première est de rendre lisible et visible au niveau international un dispositif qui n'est pas toujours très bien compris au-delà de nos frontières, et d'accroître ainsi son attractivité. La seconde est de donner à nos étudiants accès à l'ensemble des dispositions réglementaires permettant de favoriser la mobilité par une reconnaissance et une validation de leur parcours. Nous avons l'espoir que ces dispositions contribueront à favoriser la démocratisation de notre dispositif.

Nous ne prétendons pas avoir fait oeuvre de juriste et ce projet de décret doit être pris comme une simple contribution indiquant et résumant les directions qui nous semblent devoir être prises. Quelques pistes en somme.

Je vous prie de croire en notre entier dévouement au service de l'éducation nationale.

Pour l'ensemble des présidents
Philippe HEUDRON
Président de l'APHEC

² Le projet de décret qui a été joint à cet argumentaire n'est pas reproduit ci-dessous.

DOSSIER ECTS & CPGE : ARGUMENTAIRE

PRÉAMBULE

La mise œuvre du processus d'harmonisation européenne dans l'enseignement supérieur français, nécessite une réflexion approfondie sur la place et le rôle des CPGE dans le nouveau paysage en train de se dessiner.

Les associations de professeurs de CPGE ont été invitées à étudier les impacts de cette transformation³, et au-delà du seul aspect de la validation des parcours académiques, à formuler leurs propres suggestions sur

- la délivrance de crédits ECTS,
- l'existence d'une instance officielle unifiant les formations proposées en CPGE,
- l'articulation CPGE/LMD.

Cette brève note est un résumé de la réflexion menée par nos associations sur le processus de Bologne et sur les moyens d'y insérer avec succès le dispositif des classes préparatoires.

Les CPGE sont une spécificité française. Historiquement, elles bénéficient d'une légitimité de fait dans l'enseignement supérieur français, notamment dans le cadre de la formation et du recrutement des élites républicaines et plus généralement dans la formation des cadres. Elles conduisent à des emplois de haut niveau la très grande majorité de leurs étudiants, qu'ils intègrent les grandes écoles qu'elles alimentent pour une très large part et auxquelles elles sont avant tout dédiées ou qu'ils rejoignent avec succès les filières longues de l'université.

Ce système repose sur une organisation nationale : préparant à des concours nationaux, sur des programmes nationaux, la puissance publique a pour devoir d'assurer un traitement juste et équitable des candidats. Le pilotage national des classes préparatoires est et demeure donc une nécessité impérieuse pour garantir une offre de formation égale à l'ensemble des candidats, sur l'ensemble du territoire national.

Les associations restent très attachées à cette organisation nationale permettant à tous les lycéens de France, grâce à une carte scolaire équilibrée et gérée au niveau central⁴, de trouver à proximité de leur domicile des formations généralistes de haut niveau, véritables tremplins démocratiques vers le savoir et l'emploi.

Il y a donc dans ce dossier **un enjeu politique** indéniable, puisqu'il s'agit de donner une meilleure assise à un ensemble de formations qui attirent de plus en plus de bacheliers trouvant dans

³ Réunion du 21 janvier 2004 avec Messieurs François Perret, Claude Boichot et Michel Le Mandat.
Réunion du 24 juin 2004 avec Monsieur Romain Soubeyran.

⁴ Décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994 : *Les ministres chargés de l'Education, de l'Agriculture et des Armées décident respectivement de la création et de la suppression des divisions destinées à accueillir les étudiants de classes préparatoires aux grandes écoles dans les lycées relevant de leur compétence.*

ces cursus pluridisciplinaires l'occasion d'une orientation mûrement réfléchie et un accès à une culture à la fois rigoureuse et diversifiée, ancrage essentiel du devenir de leurs études et de leur avenir professionnel. Et cela est particulièrement vrai des élèves de milieu modeste pour lesquels l'ascension sociale passe par la réussite scolaire et qui savent pouvoir trouver dans ce dispositif l'accompagnement nécessaire à l'accomplissement de leur projet.

Il ne s'agit donc pas de plaider pour un système qui a fait ses preuves, mais de lui donner un nouvel élan, en suggérant les moyens d'une reconnaissance définitive et claire des CPGE dans la nouvelle donne européenne.

Dans un premier temps, nous analyserons la situation des CPGE par rapport aux attentes du processus de Bologne. Puis nous examinerons les principaux outils — système de crédits, supplément au diplôme, LMD — mis à la disposition de toutes les institutions d'enseignement supérieur permettant de réaliser ces objectifs. Enfin, une lecture du cadre législatif et réglementaire actuellement en vigueur nous amènera à formuler nos conclusions.

I) LES CLASSES PREPARATOIRES DANS LE PROCESSUS DE BOLOGNE

A) Le processus de Bologne - Attentes et effets

Le processus de Bologne est né du constat d'une relative faiblesse des systèmes universitaires européens : inadaptation de trop nombreux parcours de formation au marché de l'emploi des économies modernes, étroitesse des flux de sortie, perte d'attractivité au niveau international, difficulté de lecture des diplômes dans un espace économique globalisé, etc. C'est un processus de convergence des systèmes d'enseignement supérieur en vue d'en améliorer l'efficacité. « L'objectif global qui conduisit de la déclaration de Bologne était la construction de l'espace européen d'enseignement supérieur. Dans cette perspective, plusieurs problèmes nécessitant une action spécifique furent identifiés et l'on admet généralement que les principaux buts de la déclaration de Bologne sont la compétitivité internationale, la mobilité et l'aptitude à l'emploi ». ⁵

Résumées en six objectifs — lisibilité des parcours et des diplômes, adoption d'un système fondé principalement sur deux cursus, adoption d'un système de crédits cumulables et transférables, promotion de la mobilité, évaluation de la qualité, coopération des établissements au niveau européen — les réformes jugées nécessaires à la réalisation de ce dessein reviennent à chacun des acteurs nationaux sans que soit imposé de cadre normatif rigide : « Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs — dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités — afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur ». ⁶

⁵"Promouvoir le processus de Bologne", rapport aux Ministres signataires de la déclaration de Bologne par M. Pedro Lourtie.

⁶Déclaration de Bologne.

Comme bien d'autres pays européens, la France a engagé de profondes réformes de son système d'enseignement supérieur, matérialisées par les décrets et les arrêtés du printemps 2002⁷. Ces textes, qui n'abordent que très marginalement la question des CPGE, n'en ont pas moins un impact sérieux sur les rapports traditionnellement entretenus entre les universités françaises et les classes préparatoires.

Leur principale caractéristique est d'abord l'invitation faite aux universités d'élaborer et de proposer, à côté des cursus traditionnels mono-disciplinaires, des cursus pluridisciplinaires mieux adaptés à une entrée sur le marché du travail aux niveaux licence et master. *« Le texte repose sur une conception fondée sur la confiance dans les capacités d'innovation des universités et des équipes de formation :*

- pour organiser des formations ouvertes en formation initiale, comme en formation continue, intégrant les diverses formes de validation des acquis, faisant appel, en tant que de besoin, aux technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement et à l'enseignement à distance ;

- pour mettre en œuvre des formations nouvelles ouvertes aux approches pluridisciplinaires, notamment selon le système majeure / mineure, des parcours plus fluides par l'aménagement de passerelles permettant aux étudiants d'élaborer progressivement leur projet de formation et, au-delà, leur projet professionnel, une offre diversifiée facilitant aussi bien la poursuite d'études que la préparation à des débouchés professionnels qualifiés et variés ;

- pour apporter à tous les étudiants les compétences transversales désormais indispensables qu'il s'agisse de la maîtrise des langues vivantes étrangères ou de l'apprentissage de l'utilisation des outils informatiques.

*Cette confiance accordée à l'initiative universitaire doit s'accompagner d'une amélioration de la pédagogie pour faciliter la réussite des étudiants. »*⁸

Cette diversification des formations dès le niveau licence et plus encore master est, en France, la réponse la plus visible aux attentes exprimées par la déclaration de Bologne. Elle implique de prendre des mesures facilitant une plus grande mobilité tant au plan national qu'au plan international. Il s'agit en effet de concilier la liberté des étudiants de construire leur propre parcours — en respectant bien évidemment certains principes de cohérence⁹ — avec une spécialisation des établissements et donc une dispersion géographique de l'offre. La réussite d'une telle politique repose pour l'essentiel sur la capacité des établissements d'enseignement supérieur¹⁰ à être visibles au niveau international, à proposer des parcours lisibles aussi bien pour l'amont (les étudiants) que pour l'aval (les établissements d'accueil et le marché de l'emploi). Elle nécessite l'introduction d'une double culture de l'évaluation — évaluation des établissements et des cursus, évaluation des étudiants¹¹ — permettant d'instaurer des rapports de confiance entre les différents acteurs et d'assurer la crédibilité des échanges et des transferts.

⁷ Décrets du 8 avril 2002, Arrêtés relatifs aux diplômes de Licence, de Master et de Doctorat des 23 avril 2002,

⁸ Arrêté du 23 avril 2002 : préambule du ministre de l'éducation nationale.

⁹ D'où la notion de parcours-type dans les décrets du 8 avril 2002.

¹⁰ La déclaration de la Sorbonne ne parle que des universités, celles de Bologne et de Prague lui préfèrent la notion plus générale d'établissements d'enseignement supérieur, celle de Berlin enfin préfère parler d'Institutions.

¹¹ Pour l'évaluation des établissements et des formations, mise en place de différentes agences de contrôle de la qualité. Pour celle des étudiants, le système ECTS ne se limite pas à la délivrance de crédits. Il introduit aussi une échelle de notation ainsi que le supplément au diplôme.

B) Les CPGE et la nouvelle donne européenne

- *un système clairement identifiable*

C'est donc en fonction du triptyque "*visibilité, lisibilité, crédibilité*" qu'il faut d'abord juger les atouts comme les faiblesses du dispositif des classes préparatoires afin de prévoir les dispositions nécessaires à la réussite de son insertion dans le processus en cours.

Tout d'abord, la cohérence du réseau qu'elles forment échappe à la plupart des acteurs étrangers. Leur localisation dans les lycées, née d'une exigence démocratique toujours d'actualité, peut laisser penser qu'elles constituent une sorte de filière d'enseignement "secondaire supérieur", dévaluée par rapport à l'université comme pouvait autrefois le paraître l'enseignement primaire supérieur au regard du lycée. Le premier article du livre VI du code de l'éducation place pourtant les classes préparatoires — de même que les sections de techniciens supérieurs — dans l'enseignement supérieur, indiquant du même coup que l'ensemble des dispositions générales relatives à cet enseignement doivent lui être appliquées, ce qui est, on le verra, loin d'être le cas. Cela explique sans doute pour beaucoup leur faiblesse institutionnelle actuelle. Et l'article premier du décret n° 94-1015 du 23 novembre 1994 — "*les classes préparatoires aux grandes écoles établies dans les lycées constituent des formations de premier cycle de l'enseignement supérieur*" — ne suffit pas à lever cette ambiguïté de statut aux yeux des institutions européennes d'enseignement supérieur. Ainsi malgré leur position de fait et de droit dans l'enseignement supérieur, malgré le nombre et la qualité reconnue des diplômés ayant bénéficié de leur enseignement, les classes préparatoires ne disposent-elles d'aucun moyen de communication propre pour affirmer leur légitimité auprès des établissements européens et ne sont-elles représentées, en tant que composante à part entière de l'enseignement supérieur, dans aucune instance officielle, que ce soit en France ou sur la scène internationale. Cette situation est en totale contradiction avec l'exigence de lisibilité énoncée dans la déclaration de Bologne et risque de pénaliser, si on choisissait de la laisser perdurer, un dispositif qui a largement fait les preuves de son efficacité. Il est donc nécessaire de trouver le moyen d'affirmer la lisibilité et la reconnaissance des classes préparatoires, en tant qu'institution spécifique d'enseignement supérieur.

En effet, les classes préparatoires accueillent un peu plus de 70000 étudiants. Ce chiffre est conséquent. La tendance est à la hausse, surtout si on la mesure à un vivier qui est lui, en diminution. Si on ajoute qu'elles forment une filière sélective et que nul ne peut contester la qualité des étudiants recrutés sur une procédure nationale unifiée et transparente, on conviendra que l'ensemble de ces classes forme un dispositif potentiellement visible dont la mise en lumière contribuerait favorablement à l'image internationale du système des grandes écoles françaises.

Or cette mise en lumière est aisée. Les objectifs de formation, établis en cohérence avec les études plus spécialisées venant en aval obéissent à des programmes officiels et peuvent être facilement décrits. La lisibilité potentielle du système est donc elle aussi réelle.

Ces programmes — concours obligent — sont scrupuleusement respectés. Ceci explique sans aucun doute la confiance accordée par les grandes écoles, mais aussi de fait, par les universités, à cette formation généraliste et exigeante. Si on y ajoute l'existence d'un corps professoral clairement identifié, contrôlé par l'Inspection Générale et tirant sa légitimité d'un système de

nominations nationales fondées sur la reconnaissance de compétences académiques et pédagogiques indiscutables¹² on conviendra que l'ensemble du dispositif est totalement crédible.

Au regard de ces trois premiers points, le système des classes préparatoires semble donc bien armé pour être reconnu comme un ensemble *spécifique* de l'enseignement supérieur français ; il est ainsi tout à fait apte à s'intégrer dans le processus en cours pour peu qu'on lui en donne les moyens institutionnels.

• ***Un système de formation en adéquation avec les attentes de Bologne***

Par ailleurs, le processus de Bologne invite à de nouvelles pratiques — offres de parcours pluridisciplinaires, culture de la mobilité, culture de l'évaluation — et pose le problème de l'attractivité internationale de l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur. Sur ces points, un examen de la situation actuelle des classes préparatoires s'avère nécessaire.

On doit d'abord remarquer que l'importance nouvelle accordée par l'université à la pluridisciplinarité y est depuis toujours une donnée constitutive. Le développement des compétences induites est d'ailleurs l'une des raisons de l'adaptabilité des étudiants issus des classes préparatoires à un large éventail de parcours de formation comme au marché du travail.

Ces formations généralistes de haut niveau, accessibles à tous les bacheliers d'où qu'ils viennent grâce à un véritable maillage du territoire, ont été dès leur naissance un important vecteur de mobilité : à l'issue des classes préparatoires, la majorité des étudiants intègrent des établissements répartis sur l'ensemble du territoire national. Aujourd'hui, cette mobilité traditionnelle se double du fait que ces établissements sont eux-mêmes les champions, en France, des échanges internationaux. La culture de la mobilité est donc dès l'origine au cœur du système et repose sur le capital de confiance, sans cesse renouvelée, dont bénéficient les classes préparatoires de la part de leur aval. Mais le processus de Bologne ne limite pas la mobilité aux échanges entre établissements. Il invite aussi à une plus grande mobilité individuelle et il est vraisemblable qu'un nombre croissant d'étudiants seront tentés d'opter, à différentes étapes de leur cursus, pour des formations offertes par des établissements français ou étrangers fort éloignés de leur région d'origine.

Enfin, personne n'ignore l'importance attachée à l'évaluation en classe préparatoire. Contrôle continu, devoirs sur table, travaux personnels, interrogations orales, sont autant de moyens de vérifier l'assimilation des contenus et d'augmenter progressivement la capacité des étudiants à produire un travail autonome. Les concours, évaluation extérieure et anonyme des candidats, sont aussi un élément d'émulation poussant chaque enseignant à des auto-évaluations régulières.

Ce rapide panorama de la situation actuelle ne serait pas complet sans aborder le problème de l'attractivité internationale du système des classes préparatoires. Il est clair que sur ce plan, la situation n'est pas optimale, malgré la présence sporadique et surtout limitée à la filière scientifique, d'un certain nombre d'élèves étrangers, principalement en provenance du Maghreb ou, dans une moindre mesure, d'Extrême-Orient. Il apparaît pourtant que l'ensemble de la Francophonie pour des raisons évidentes ou que des pays comme la Chine pour des raisons de compatibilité culturelle pourraient constituer un important vivier de recrutement qui, faute d'une politique globale

¹² Décret n° 94 -1015 du 23 novembre 1994 Art. 5 : Les enseignements des classes préparatoires aux grandes écoles sont assurés principalement par des professeurs appartenant au corps des professeurs de chaire supérieure ou au corps des professeurs agrégés.

Il convient d'ajouter que la tendance des dix dernières années est de nommer plus en plus de professeurs agrégés détenteurs d'un Doctorat.

d'information et d'accueil, se tourne plus facilement vers d'autres systèmes éducatifs, Anglo-Saxons par exemple. Sur ce sujet, les efforts, certes méritoires, de quelques établissements espérant jouer sur leur simple nom un rôle décisif en ce domaine, semblent une réponse bien insuffisante vu l'ampleur et l'importance stratégique du problème posé. Au moment où les Grandes Ecoles développent avec succès une stratégie résolument offensive, il apparaît que là sans doute plus qu'ailleurs encore, une instance nationale, représentative de l'ensemble du système des classes préparatoires est indispensable pour traiter à sa juste mesure, cet enjeu politique, économique et culturel essentiel.

- « *L'élément manquant* »

Ainsi du point de vue de la visibilité, de la lisibilité, de la crédibilité, de la pertinence par rapport à l'emploi, de la culture de la mobilité ou de l'évaluation, en fait de toutes les valeurs cardinales du processus de Bologne, les classes préparatoires disposent-elles d'atouts forts à faire valoir et qui méritent d'être reconnus officiellement. Mais s'il apparaît que le dispositif des CPGE est culturellement en phase avec les attentes du processus de Bologne, ce premier examen dévoile aussi une faiblesse institutionnelle réelle et à terme pénalisante.

Il convient dès lors d'analyser les raisons de cette faiblesse et en premier lieu de comprendre ce qui manque pour devenir une formation identifiée et autonome.

II) LES INSTRUMENTS UNIVERSELS : ECTS, SUPPLEMENT AU DIPLOME, LMD

A) Le système ECTS

- Rappels sur ce système et son évolution

L'ECTS — acronyme anglais de Système européen de transfert de crédits — conçu dès 1988, dans le volet Erasmus du programme Socrates de la communauté européenne, pour faciliter la mobilité et les échanges entre établissements d'enseignement supérieur — est bien antérieur à la déclaration de Bologne. Sa philosophie et son utilisation sont très précisément décrites dans "Le guide de l'utilisateur de l'ECTS" publié par la commission européenne (31 mars 1998).

La déclaration de Prague, mais déjà de manière quasi explicite celles de la Sorbonne et de Bologne, appellent quant à elles chaque pays à adopter un système de crédits — **tel l'ECTS est-il toujours précisé** — en lui assignant un rôle et une portée beaucoup plus universels¹³. Il ne s'agit plus seulement d'un système de transfert, simplifiant les échanges entre établissements partenaires et la validation par l'établissement d'origine d'un parcours d'étudiant effectué dans un établissement d'accueil, mais aussi d'un système d'accumulation individuelle conduisant à une mobilité

¹³ Depuis quelques temps, ECTS est traduit dans les textes de la commission européenne par système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

généralisée¹⁴ et à une grande flexibilité dans la construction des parcours. La conception initiale de l'ECTS est compatible avec cette mission nouvelle, mais l'application de ce système étendu suppose la mise en lumière de quelques principes de base dont il faut précisément prendre la mesure.

Le point le plus important concerne sans doute le problème de la valeur des crédits. Le guide de l'utilisateur est très clair : les crédits alloués à une unité de cours indiquent seulement la part de travail requise par cette unité au regard de l'ensemble de la formation. En revanche, ces crédits n'ont aucun rapport avec le niveau ou la difficulté d'une unité de cours et il est précisé que "*le niveau d'une unité de cours ne peut nullement être traduit en crédits ECTS*"¹⁵. Les crédits n'ont donc aucune valeur académique intrinsèque. Dans le système ECTS initial, où les partenariats entre établissements reposaient sur la reconnaissance d'exigences académiques équivalentes, les transferts s'effectuaient généralement suivant la règle du "un pour un".

Dans la nouvelle formule, où les crédits délivrés par un établissement sont acquis définitivement et capitalisés, les transferts n'obéiront plus nécessairement au schéma précédent.

Il convient, pour ne pas s'enfermer dans des logiques sans rapport réel avec les questions posées, de s'interroger sur la nature même des crédits. Ils sont capitalisables et transférables, c'est à dire acquis quelque part mais éventuellement *négociables*, sous réserve d'être reconnus ou validés, ailleurs. Tout diplôme, toute unité de valeur, peuvent être décomptés en crédits mais ceux-ci n'en soient pas pour autant des diplômes.

Les rédacteurs de l'arrêté sur les études universitaires conduisant au diplôme de licence ne s'y sont pas trompés, allant jusqu'à rendre capitalisables et traduisibles en crédits des éléments plus petits encore que les unités d'enseignement¹⁶. L'article 26 renseigne de même sur le système d'acquisition-transfert : "*Les parcours permettent la validation des périodes d'études effectuées à l'étranger. Lorsque le projet a été accepté par les responsables pédagogiques et que l'étudiant a obtenu la validation de sa période d'études par l'établissement étranger, il bénéficie des crédits européens correspondant à cette période d'études sur la base de 30 crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre*".

Ainsi, délivrés en toute logique par l'établissement assurant la formation, assortis d'une notation, ils sont avant tout le moyen de décrire le parcours et la réussite des étudiants au regard des attentes propres de cet établissement.

L'ECTS généralisé est donc régi par une loi de double relativité : l'une, maîtrisée, concerne la description des parcours et les modes propres d'évaluation des étudiants ; l'autre, en germe, touche au problème de la reconnaissance académique et aux règles de transfert. En résumé, l'ECTS a vocation à être un système de lecture universelle mais certainement pas un système de mesure universelle. Sa mise en oeuvre s'opère en deux phases qui peuvent, en cas d'accord préalable, paraître confondues mais n'en constituent pas moins deux temps logiques distincts : celui de l'octroi qui incombe à l'établissement assurant la formation, suivi de celui du transfert qui résulte d'une négociation de gré à gré ou entre institutions. Il est fondé sur une transparence — description des formations, des procédures d'évaluation, des modes de certification, description et évaluation des

¹⁴ Les ministres ont tenu à souligner que pour assurer aux filières de formation la capacité d'adaptation la meilleure, il était nécessaire d'adopter un socle de références communes en matière de qualifications, reposant sur un système de crédits tel que l'ECTS ou compatible avec lui, garantissant à la fois transférabilité et accumulation. (Déclaration de Prague, Mai 2001)

¹⁵ ECTS, guide de l'utilisateur.

¹⁶ Article 25 - Au sein d'un parcours de formation, les unités d'enseignement sont définitivement acquises et capitalisables dès lors que l'étudiant y a obtenu la moyenne. L'acquisition de l'unité d'enseignement emporte l'acquisition des crédits européens correspondants. Le nombre de crédits européens affectés à chaque unité d'enseignement est fixé sur la base de 30 crédits pour l'ensemble des unités d'enseignement d'un semestre.

De même sont capitalisables les éléments constitutifs des unités d'enseignement dont la valeur en crédits européens est également fixée.

parcours individuels — qui trouve son prolongement logique dans l'introduction du supplément au diplôme, conçu comme la base d'un véritable "curriculum international"¹⁷.

- **Les voies possibles pour les classes préparatoires**

Le décret du 8 avril 2002 sur la sanction des études décide la mise en oeuvre du système ECTS pour l'ensemble de l'enseignement supérieur national.¹⁸ Il y a donc obligation réglementaire à mettre ce système en place de façon spécifique pour le système des classes préparatoires.

Les formations dispensées en classe préparatoire peuvent facilement être décrites dans le système ECTS. Ces descriptions devront obéir à un cadrage national.

Pousser la logique à son terme c'est aussi faire entrer l'ensemble du dispositif des classes préparatoires dans le jeu à deux temps (Délivrance-Transfert) qui est au cœur même de ce système, en privilégiant la cohérence, la simplicité, la transparence et la clarté.

Le parcours en classe préparatoire n'est pas une fin en soi. Il conduit à une poursuite d'études et constitue un palier de mobilité naturelle. Les crédits acquis en classe préparatoire devront par conséquent être transférés et diverses modalités sont à envisager.

Le cas du *transfert vers les Grandes Écoles* peut être simplement réglé : la réussite à un concours doit permettre la validation et le transfert simultanés de l'ensemble des crédits, sur la base de la maquette de formation. Le règlement du concours s'apparente alors à une convention liant l'école aux candidats.

Les *transferts de crédits vers les universités* pourront être négociés de gré à gré entre un étudiant et une institution d'accueil donnant ainsi tout son sens au progrès que représente la capitalisation. Ceci permet à chaque étudiant de postuler à une poursuite d'étude sans autre frein à la mobilité que la reconnaissance ou la validation de son parcours par l'établissement d'accueil. Conformément à l'article 4 du décret du 16 avril 2002¹⁹, aucune automaticité n'est requise pour cette validation.

Le transfert pourra aussi obéir à des règles de reconnaissance définies par des conventions. Celles-ci pourront être passées à différents niveaux, entre une université et un lycée ou un groupe de lycées, au plan régional comme au plan national ou international. Divers écueils sont à éviter, principalement les dispositions visant à limiter la mobilité mais aussi la surenchère. Un

¹⁷ Les Ministres insistent sur l'importance du système de Transfert de Crédits (ECTS) pour faciliter la mobilité étudiante et développer le curriculum international.[...] Ils fixent comme objectif que tout étudiant sortant à partir de 2005 reçoive le Supplément au Diplôme de manière automatique et gratuite.[...] Ils en appellent aux institutions et aux employeurs à faire plein usage de ce supplément au Diplôme afin de profiter au mieux de l'amélioration de la transparence et de la flexibilité [...] afin de stimuler l'employabilité et faciliter la reconnaissance académique pour des études ultérieures. (Déclaration de Berlin, Mai 2003)

¹⁸ Décret du 6 avril 2002. Article 2 - L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par : 1) (...), 2) (...), 3) la mise en oeuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit "système européen de crédits - ECTS";

¹⁹ Décret du 16 avril 2002. Article 4 : Le dossier présenté par le candidat doit expliciter par référence au diplôme postulé les connaissances et aptitudes que celui-ci a acquises au cours des études dont il demande la validation. Il comprend les diplômes, les certificats et toutes autres pièces permettant au jury d'apprécier la nature et le niveau de ces études. En particulier, lorsque les études ont été accomplies dans le cadre défini par l'Union européenne pour favoriser la mobilité, dans un pays européen, le dossier comprend l'annexe descriptive du diplôme et les attestations certifiant les crédits obtenus représentatifs des études accomplies.

encadrement de ces conventions s'avère nécessaire pour échapper à certaines dérives. L'inscription cumulative ne devrait plus être la règle et les frais imputés aux étudiants rester limités.

Notons enfin que la capacité à délivrer des crédits aura sans doute un effet positif sur la démocratisation du système : toutes les études montrent en effet que les étudiants issus des milieux les plus fragiles sont les plus soucieux d'une validation non différée de leurs acquis et que la perspective d'un voyage au long cours et sans escale dans l'enseignement supérieur est pour eux source d'inquiétude et de censure. La validation année après année ou même semestre après semestre de leur travail serait de nature à les encourager à postuler à l'entrée dans nos classes.

Les grandes similitudes observées entre les conventions locales existantes montrent par ailleurs que des accords plus généraux, éventuellement négociés jusqu'au niveau du dispositif des CPGE tout entier²⁰, sont sans doute envisageables et souhaitables, en particulier pour élargir les débouchés de la filière littéraire. Mais un cadrage de ces accords s'avère nécessaire car il est clair que sous deux aspects au moins, la situation actuelle n'est pas satisfaisante. Le premier est d'ordre réglementaire : l'adoption des conventions est du seul ressort du conseil d'administration²¹ où ne siègent es qualité ni enseignants, ni élèves de CPGE. Si l'usage est le plus souvent de les associer aux négociations, autant traduire cette réalité dans les textes. Le deuxième aspect concerne l'obligation d'inscription cumulative à l'université exigée dans un grand nombre de conventions. Cette situation n'a aucune raison d'être dans le cadre transparent qu'autorise l'usage du système ECTS, sauf éventuellement pour les étudiants redoublant la seconde année de classe préparatoire, autorisés à préparer parallèlement le diplôme de licence après validation des deux premières années de celle-ci. L'évaluation de cette troisième année de licence reviendrait alors à l'université concernée, suivant les modalités de son choix. En tout état de cause, un encadrement des conventions permettrait certainement de limiter les dérives soulignées par la cour des comptes et dénoncées à juste titre dans un rapport sénatorial de 2001²². La négociation des conventions passées entre les lycées et les universités doit uniquement s'inscrire dans le cadre des coopérations pédagogiques définies aux articles 4 et 12 de l'arrêté du 23 avril 2002 sur les études conduisant au grade de licence²³, destinées à faciliter l'accueil de **nos étudiants**.

- **Le supplément au diplôme**

Au rang des instruments universels destinés à améliorer l'efficacité des différents systèmes européens, le supplément au diplôme est peut-être le moins connu. A y regarder de plus près, il est pourtant un élément capital du dispositif car il concerne directement les étudiants et la valeur de leurs diplômes sur le marché du travail. C'est en effet un instrument de "traçabilité", directement utilisable les institutions d'enseignement supérieur pour la validation et la poursuite des études, mais aussi par les employeurs de l'espace européen pour faciliter la lecture des parcours individuels. Reprenant les conclusions de la convention de Lisbonne, la déclaration de Bologne place d'ailleurs

²⁰ Ce qui supposerait l'existence d'une instance nationale habilitée à négocier des accords au nom de tous !

²¹ Voir Article 8 h) du décret 85-924 du 30 août 1985, relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.

²² Rapport du sénat sur le système San Remo : "Le recensement des étudiants pris en compte n'est pas exempt d'incertitudes, toutes les inscriptions principales étant dénombrées, y compris des inscriptions de pure forme, telles celles d'élèves des classes préparatoires aux grandes écoles qui, inscrits en université pour obtenir des équivalences de diplôme, n'assistent à aucun cours. Le nombre de telles inscriptions peut être élevé, notamment à Paris et dans les grandes métropoles régionales et vient dans ce cas alourdir fictivement les effectifs d'étudiants et, de fait, accroître artificiellement les besoins en enseignants." Consultable sur <http://www.senat.fr/rap/101-087-316/101-087-31611.html>

²³ Article 4.4) Elles adaptent les études à l'accueil, par validation d'études, d'étudiants issus de diverses formations post-baccalauréat et notamment de sections de techniciens supérieurs, classes préparatoires aux grandes écoles, formations du secteur santé. À ces fins, une coopération pédagogique est organisée, d'une part entre les composantes universitaires, d'autre part avec d'autres établissements, dispensant dans la même région des formations post-baccalauréat, notamment des lycées.

l'adoption du supplément au diplôme comme premier objectif du processus, devant l'architecture des diplômes et l'adoption d'un système de crédits : « *Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du "Supplément au diplôme", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial.* »²⁴ Il y a donc pour les CPGE un enjeu essentiel de reconnaissance internationale qui doit être considéré avec la plus grande attention au moment où les grandes écoles ouvrent avec raison leurs portes à des étudiants déjà titulaires d'un diplôme de licence de l'enseignement supérieur européen. Pour des raisons de simple équité et de justice il paraît impensable que la totalité du parcours exigeant effectué par les étudiants de classe préparatoire ne soit pas mis en lumière et en valeur dans un supplément au diplôme spécifique, afin de pouvoir être reconnu, tant par les partenaires académiques des écoles ou des universités que par les futurs employeurs, comme un gage de qualité et d'excellence. De ce point de vue les choses doivent être clarifiées et il convient à nouveau d'envisager les possibles modalités de mise en place pour le dispositif des CPGE de ce nécessaire instrument de transparence prévu lui aussi dans le décret du 8 avril 2002 déjà cité²⁵. Le principe préconisé par la commission européenne étant que chaque diplôme est assorti d'un supplément, le risque encouru par les élèves de classe préparatoire est de paraître finalement moins diplômés que les autres étudiants. Ainsi le jeune diplômé d'une grande école mais l'ayant intégré après une licence universitaire sera-t-il en possession de deux diplômes et pour chacun d'eux du descriptif de son parcours. Il en sera de même pour le titulaire d'un master type DESS qui aura lui aussi un premier descriptif pour sa licence et un autre pour son master, les deux n'étant d'ailleurs pas nécessairement délivrés par le même établissement. Pour les élèves passés par les classes préparatoires, rien n'est aujourd'hui décidé. Le modèle de supplément au diplôme élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES indique clairement que l'établissement délivrant le diplôme ne peut détailler que la partie du cursus qui le concerne. Même si quelques lignes peuvent être consacrées au parcours effectué en amont, il est clair que si rien n'est fait, les deux années de travail intensif effectué dans nos classes risquent de ne demeurer qu'une boîte noire. Cette situation ne peut être acceptée, son caractère ouvertement discriminatoire toléré. Bien entendu la solution la plus simple, la plus transparente et la plus équitable serait que les études effectuées en classe préparatoire conduisent à la délivrance de diplômes propres. Ceci serait parfaitement conforme à la lettre comme à l'esprit du code de l'éducation²⁶ et ne poserait aucun problème particulier de droit ni de mise en application. Ce diplôme pourrait être acquis par la réussite au concours et pour les élèves désirant se réorienter vers d'autres établissements sur la base du contrôle continu, comme c'est le cas à l'université où de nombreuses modalités d'obtention des crédits ou des diplômes sont prévues²⁷. Il est sans grand intérêt qu'un tel diplôme soit, au sens réglementaire, un diplôme national. En revanche, en faire un simple diplôme d'établissement n'aurait de sens que s'il pouvait être délivré au nom de l'ensemble des classes préparatoires. La délivrance d'un diplôme au nom de chaque lycée n'aurait en effet aucune vertu en terme de lisibilité internationale. Elle serait de nature à brouiller ce qui est potentiellement clair et aurait un effet assuré de déstabilisation d'un système qui n'a rien à gagner à des jeux absurdes de concurrence interne. Pour ne pas pénaliser les étudiants, nous sommes donc confrontés à une réelle difficulté : soit créer un diplôme d'établissement et du même coup l'établissement ou une entité en tenant lieu, ce diplôme pouvant être reconnu par qui veut mais

²⁴ Déclaration de Bologne.

²⁵ Article 2 - L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par : (...) 4) la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite "supplément au diplôme" afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises.

²⁶ Code de l'Éducation Art. L 612-1. - (...) Chaque cycle conduit à la délivrance de diplômes nationaux ou de diplômes d'établissements sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis. Voir plus loin.

²⁷ Voir l'ensemble du Chapitre 3 de l'arrêté sur les études conduisant au diplôme de licence sur la validation des parcours de formation. On lira en particulier avec profit le chapitre 3 consacré à la compensation.

donnant lieu à un supplément lisible au-delà de nos frontières, soit créer un diplôme national avec tous les droits afférents, ce qui est envisageable mais pas absolument nécessaire. Il est donc impératif de transformer l'attestation d'étude prévue par le décret du 23 novembre 1994 en supplément au diplôme ou *a minima* en annexe officielle des diplômes ultérieurs. Ceci est parfaitement conforme au décret du 16 avril 2002, en particulier à son article 4 déjà cité. En dehors de ces hypothèses, force est de constater que les parcours riches et exigeants de classe préparatoire ne seront nulle part explicités, au préjudice des étudiants comme des établissements d'accueil. La simple mention, dans les suppléments associés aux diplômes ultérieurs, de 120 crédits acquis en classe préparatoire ne peut suffire et introduirait une discrimination inadmissible. Les écoles comme les universités doivent être conscientes de ce problème qui doit trouver une traduction réglementaire juste qui ne lèse pas les intérêts des étudiants ni ne minore la valeur de leurs parcours et de leurs diplômes.

- **Le LMD**

C'est de loin l'aspect le plus connu en France et c'est souvent à ce seul terme que se résume dans notre pays l'ensemble du processus de Bologne. Il semble pourtant que cet élément est second par rapport au système ECTS ou au supplément au diplôme puisqu'il ne concerne que l'architecture des principaux diplômes d'enseignement supérieur. Toutes les réformes structurelles semblent en tout cas être engagées au nom du LMD, en particulier tout ce qui concerne les offres de formation universitaire. Il est à ce sujet intéressant de noter que si les déclarations de Bologne et de Prague parlent de cursus, celle de Berlin reprend la dénomination de cycle déjà utilisée dans la déclaration de la Sorbonne pour qualifier la licence ou le master. Dans le cadre législatif et réglementaire actuellement en vigueur dans notre pays, les différents cycles ne correspondent pas à ceux du LMD, la licence se situant par exemple en plein milieu du second cycle. Le décret du 8 avril 2002 (2002-481) relatif aux grades et titres universitaires, ne parle quant à lui que des grades de licence, de master, de doctorat et introduit la notion de niveau. Cette indécision n'est pas sans problème, puisque dans le vocabulaire courant, la notion de cursus renvoie plutôt à un parcours ayant une finalité propre alors que celle de cycle semble plutôt désigner une étape d'un parcours plus global, ayant le plus souvent la dimension d'un moment pédagogique et dont le terme ouvre à des choix ou des possibilités d'orientation nouvelle. Pour l'enseignement supérieur, si cette acception prévaut encore dans le code de l'éducation, l'usage de cycle de licence ou de master semble se répandre. Les classes préparatoires sont un moment pédagogique fort qui n'a de sens que dans l'optique d'une poursuite d'étude, en particulier et comme leur nom l'indique, en grande école. Il est sans doute nécessaire de rappeler, puisque certains semblent l'oublier, qu'elles ne sont pas des classes préparatoires à des concours mais qu'elles constituent avant tout des parcours de formation cohérents conduisant à des écoles. La fin de ce parcours coïncide par conséquent à un palier naturel d'orientation et de mobilité et, en toute logique, les enseignements dispensés dans nos classes constituent, au sens actuel de la législation, un premier cycle de l'enseignement supérieur²⁸. L'application du LMD débouchera sans doute à terme sur une nouvelle interprétation de la notion de cycle mais ceci ne pourra être un prétexte pour nier la pertinence et la cohérence de ces deux années de formation. Si Licence, Master et Doctorat représentent des niveaux de sortie privilégiés du système d'enseignement supérieur, il serait dangereux de penser qu'ils sont les seuls et de ne pas voir qu'il existe de nombreux points d'articulation possible des parcours de formation. De nombreuses voix commencent à s'élever en Europe contre une vision trop rigide du LMD. En France celui-ci a d'ailleurs eu tendance à s'identifier au 3/5/8 du rapport Attali comme en témoigne l'emploi des sigles L1, L2, L3, M1 et M2. Cette vision très peu flexible ne doit pas faire oublier que

²⁸ Article premier du décret du 23 novembre 1994.

toute mesure visant à améliorer la fluidité des parcours en autorisant leur construction progressive correspond à une attente forte du processus de Bologne.²⁹ La législation française allait déjà dans le même sens et de nombreux articles du code de l'éducation ou des principaux textes réglementaires en soulignent la nécessité.³⁰ Il ne serait donc pas étonnant que l'Europe redécouvre prochainement l'intérêt des diplômes intermédiaires qui, s'ils s'avèrent moins pertinents que la licence ou le master en ce qui concerne les niveaux de sortie, n'en sont pas moins des marqueurs simples, indiquant clairement les articulations ou les inflexions ayant contribué à la construction des parcours individuels.

Si on veut ne pas oublier que les étudiants sont des acteurs essentiels des systèmes éducatifs, il est évident qu'il faut aussi entendre leurs attentes et leurs craintes. Les diplômes intermédiaires sont des garanties qui permettent de lever bien des inhibitions et des censures, surtout pour les étudiants des milieux les plus fragiles. L'objectif de diplômer au niveau supérieur 50% d'une classe d'âge est ambitieux et correspond à une évidente nécessité. Un examen sommaire de l'origine sociale des diplômés de l'enseignement supérieur, surtout de ceux ayant suivi des cursus longs, montre la nécessité impérieuse d'ouvrir largement cet enseignement à des milieux plus diversifiés. Pour les classes préparatoires, c'est au niveau de l'accès que se pose le problème car tout prouve qu'elles savent accompagner les étudiants, d'où qu'ils proviennent, vers la réussite. Un faisceau de mesures serait sans doute nécessaire pour régler le problème dans sa globalité. Une réflexion sur les diplômes intermédiaires — le DEUG donne accès à certains concours administratifs — doit être menée sans tabous et le cas spécifique des classes préparatoires clairement abordé.

Un point de doctrine demeure cependant concernant le LMD. L'Europe n'est pas le monde et il semble que dans certains pays et en particulier en Chine, les parcours de master ou de niveau comparable s'apparentent plus à une construction en 2+3 que 3+2.

III) LE DISPOSITIF CPGE : UNE CLARIFICATION NÉCESSAIRE

Le processus de Bologne ne demande à aucun système de se renier et ne peut, dans aucun pays, être pris comme prétexte à une quelconque normalisation imposée par des directives européennes. Son objectif n'est pas l'uniformisation mais l'harmonisation et la convergence dans la flexibilité : *"le modèle européen est et restera flexible : si la flexibilité manque dans certains pays, c'est en raison de la législation qu'il s'est lui-même donnée, et non pas par application des accords fondamentaux établissant le processus de Bologne"*³¹

L'autonomie des établissements et des institutions est une conséquence induite du processus de Bologne car c'est d'abord un élément indispensable pour organiser et proposer des parcours de formation innovants ou mieux adaptés au marché de l'emploi. L'article premier de l'arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence traduit parfaitement ce point. Il est donc très vraisemblable que les étudiants bénéficieront, à court terme, d'une offre de

²⁹ Voir par exemple le communiqué de la commission européenne intitulé « Mobiliser les cerveaux européens, permettre aux Universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne » Article 3-1-4 : *L'un des objectifs majeurs du processus de Bologne a été l'élaboration d'un cadre européen des qualifications de l'enseignement supérieur. Si elle est adoptée, la proposition qui sera soumise aux ministres lors de leur prochaine réunion de Bergen contiendra un référentiel commun non seulement pour tous les types de Licence, Master, Doctorat, mais aussi pour les études post-secondaires « plus courtes » s'articulant autour d'un niveau notionnel de 120 crédits ECTS.*

³⁰ Par exemple Art. L 614-1. du code de l'éducation ou l'article 6 du décret du 8 avril 2002.

³¹ Guy Haug, spécialiste européen du processus de Bologne, auteur de "rapport de tendance 1", conférence donnée à Rouen le 18 juin 2004 lors de l'Assemblée générale de l'APHEC.

formation beaucoup plus diversifiée, mais aussi plus dispersée dans l'espace national ou international. Dans ce contexte, l'article 9 du décret du 23 novembre 1994³² laissait très ouverts le champ et le niveau des accords pouvant être passés entre le système des classes préparatoires et l'ensemble du système européen d'enseignement supérieur. Il faisait d'ailleurs preuve d'une réelle anticipation sur les attentes exprimées par la déclaration de Bologne. Il a débouché, au niveau local, sur de nombreuses et utiles conventions de dispenses entre les classes préparatoires et les universités proches. Ces accords restent et resteront bien entendu très utiles, mais la multiplication des parcours de formation et la spécialisation grandissante des pôles d'enseignement supérieur rendent nécessaires, à court terme, des négociations plus générales, pour répondre à la demande grandissante d'élèves dont l'horizon ne saurait rester limité au seul échelon régional. La complète mise en oeuvre des dispositions prévues dès 1994 nécessite de prendre des mesures réglementaires à la hauteur des transformations en cours et en particulier d'utiliser les moyens d'aide à la mobilité proposés par le processus de Bologne.

Le système français d'enseignement supérieur est, comme celui de beaucoup d'autres pays européens, multiple et complexe. Si l'on s'en tient au niveau master, il est double, et ce sont les flux sortants à ce niveau qu'il convient d'optimiser. Chacune des deux composantes de notre système, l'Université d'un côté, les Grandes Ecoles de l'autre, ont leur légitimité propre. Au-delà des déclarations intempestives des uns et des autres, elles développent d'ailleurs des rapports étroits de coopération pédagogique — comme en témoignent le nombre croissant de masters élaborés en commun — ou des rapports de coopération scientifique au niveau de la recherche. Cette dualité est une richesse qu'il serait dommageable d'ignorer. La mise en place des PRES³³ rend d'ailleurs compte de cette réalité. Quelles que soient les filières, scientifique, économique, littéraire, et selon des modes spécifiques à chacune d'entre elles, le dispositif des classes préparatoires est en articulation avec ces deux systèmes. C'est ce dispositif et la logique de cette articulation qu'il convient d'abord de mettre en lumière et en valeur. Mais vouloir subordonner l'ensemble des classes préparatoires à l'un ou l'autre de ces systèmes serait à notre sens une erreur stratégique majeure qui ne ferait que rendre confus et illisible ce qui est potentiellement limpide. La pertinence et l'efficacité du système des classes préparatoires reposent pour beaucoup sur son autonomie. L'en priver ne ferait dans la situation présente qu'affaiblir l'ensemble de l'enseignement supérieur national. La légitimité de fait de ces classes doit donc trouver une traduction institutionnelle claire, conforme aux règles générales régissant l'enseignement supérieur, ne limitant pas la mobilité des étudiants souhaitant s'orienter vers des filières universitaires les plus diverses, tant en France qu'à l'étranger, et soulignant la continuité avec les parcours des écoles dont elles restent le principal et le plus naturel vivier de recrutement.

Il convient donc d'abord de réaffirmer clairement la place du dispositif CPGE dans l'ensemble des systèmes européens d'enseignement supérieur puis d'étudier son mode propre d'organisation et de fonctionnement avant de proposer des pistes réglementaires efficaces et justes.

Une lecture attentive des textes européens est utile car elle montre dans le temps une évolution sensible des catégories employées, phénomène naturel dans tout système qui se conçoit et s'affine à mesure qu'il se construit. La déclaration de la Sorbonne parle ainsi exclusivement des universités et des systèmes universitaires, référence mondiale universellement comprise mais dépassant largement le cadre réglementaire très restrictif auquel il renvoie dans notre pays. Les

³² En vue de faciliter la validation des acquis des étudiants des classes préparatoires aux grandes écoles qui souhaitent accéder à une formation supérieure dispensée par un autre type d'établissement, des conventions peuvent être passées entre les lycées et de tels établissements, **français ou étrangers**. Ces conventions précisent les règles de correspondance entre les enseignements dispensés en classes préparatoires et ceux dispensés par l'établissement d'accueil.

³³ Pôles de recherche et d'enseignement supérieur.

déclarations de Bologne et de Prague — sans doute pour éviter les confusions et rendre compte de la complexité des différents systèmes nationaux — lui préfèrent le terme plus générique d'établissements d'enseignement supérieur. La déclaration de Berlin généralise encore le propos en introduisant la notion d'institutions d'enseignement supérieur. Ces inflexions prouvent en tout cas que le processus en cours n'est pas figé et que tout dogmatisme doit être banni. Mais qu'il s'agisse d'universités, d'établissements d'enseignement supérieur ou d'institutions, une chose est certaine, ils sont appelés à être des acteurs et des promoteurs des changements, des forces de proposition et d'entraînement : *"Les Ministres accueillent favorablement l'engagement des Institutions d'enseignement Supérieur et des étudiants dans le processus de Bologne et reconnaissent qu'en fin de compte seule la participation active de tous les partenaires dans le processus assurera son succès à long terme. Conscients de ce que la contribution d'Institutions importantes peut avoir comme conséquence sur le développement économique et sociétal, les Ministres acceptent qu'il est nécessaire de renforcer le pouvoir de décision des Institutions sur leur organisation interne et administrative. Les Ministres font ensuite appel aux Institutions pour que les réformes soient intégrées au cœur des fonctions institutionnelles et des processus."*³⁴

Le dispositif des classes préparatoires est une institution spécifique de notre enseignement supérieur. A ce titre les acteurs de ce système sont fondés, pour peu qu'on prenne en compte les recommandations des 33 ministres réunis à Berlin, à être des forces de proposition. Le statut de cette institution doit être clarifié, sa nature véritable et son mode propre de fonctionnement explicités, le sens des évolutions qui s'y font jour compris et décodé avant de prendre les décisions les mieux adaptées. Bologne invite en effet d'abord à la clarté et à l'explicitation.

Un premier examen montre que le fonctionnement de cette institution est, explicitement comme implicitement, proche de celui d'un établissement de nature très particulière. D'un côté une offre spécifique de formation, un système mutualisé de recrutement et une évaluation commune des étudiants au travers d'un système de concours nationaux, un système national de nominations et de mutations des enseignants, en un mot toutes les marques d'un système centralisé mais aussi les caractéristiques propres d'un établissement d'enseignement supérieur spécifique. De l'autre, un maillage serré du territoire, une organisation laissant place à l'initiative locale pour accompagner au mieux les étudiants, des acteurs de terrain dévoués et très impliqués aussi bien dans le travail quotidien et la réussite de leurs élèves que dans le devenir et le rayonnement de leurs classes et du dispositif tout entier. On pourrait bien sûr n'y voir qu'une organisation à la mode napoléonienne, pyramidale et très emblématique du système français. Mais à y regarder de plus près, on voit aussi les signes d'un fonctionnement plus transversal et les germes d'une organisation nouvelle conciliant la recherche de solutions de pilotage global et l'exigence d'une gestion décentralisée, au plus proche des réalités du terrain. Ce mouvement est rendu possible et repose pour beaucoup sur l'utilisation des technologies d'information et de communication, comme en témoigne la mise en place en 2003 de la procédure nationale d'admission en classe préparatoire. La régulation des flux était une demande ancienne de l'ensemble des associations de professeurs de CPGE qui ont apporté leur soutien et leur contribution à la mise en place de cette réforme, première pierre d'une politique à développer sans doute davantage. Car d'autres problèmes appellent des solutions globales et mutualisées. La question de l'information et de l'aide à l'orientation est de toute première importance, surtout pour les étudiants des milieux les plus fragiles qui ne bénéficient pas de la connaissance du système transmise par les familles dans d'autres couches de la population. Si nous récusons l'expression de délit d'initiés qui a fait flores ces dernières années — l'information est un droit, ce qui est une faute, et elle revient à l'institution, c'est de ne pas donner à chacun les moyens d'y avoir accès — nous ne pouvons nous satisfaire de l'existant. En attendant la création d'un portail

³⁴ Déclaration de Berlin

officiel, les associations ont créé des sites d'information sur les différentes filières de formation — prepas.org, infoprepa.com, etc. — ces sites renvoyant, vers les sites ministériels, en particulier celui de la procédure d'admission, et sur ceux des lycées concernés. Ces deux exemples illustrent parfaitement la tendance à l'œuvre dans les évolutions de l'ensemble du dispositif CPGE : qu'elles soient prises en charge de manière institutionnelle ou par l'intermédiaire des enseignants et de leurs associations, ces initiatives se caractérisent par une dualité central-local, les relations entre ces deux termes se développant — ce qui est une nouveauté — dans les deux sens. Il en va de même de la formation continue des professeurs prise en charge par les écoles sur la base des demandes et des besoins des enseignants qui s'organise avec la participation de la DES et de l'inspection générale au sein du groupe LIESSE. On pourrait multiplier les exemples de ce mouvement. Tous montrent que la tendance naturelle du dispositif est de s'organiser en réseau. Seule en effet la notion de réseau peut rendre compte de cette double nature tout à la fois décentralisée mais fédérative, structure flexible capable de concilier l'observation de règles communes de fonctionnement et leur application rigoureuse mais en souplesse sur le terrain. Bien entendu cette construction est encore en germe, mais les conditions obligent aujourd'hui à prendre acte de cette réalité en devenir et à faciliter son avènement.

S'il est vrai que les lycées accueillent les classes préparatoires — *les classes préparatoires établies dans les lycées...*³⁵ — ceux-ci ne sont pas pour autant des établissements d'enseignement supérieur et n'ont pas vocation à le devenir. Tant que les divers systèmes d'enseignement supérieur nationaux restaient étanches et ne formaient des diplômés que pour leurs propres marchés du travail, ce point n'avait que peu d'importance puisqu'en France tout le monde connaissait la valeur des classes préparatoires. Nous avons déjà souligné que dans le contexte actuel, cette position n'est plus tenable et qu'il est indispensable d'assurer la lisibilité à l'international de ce dispositif, puisqu'il en va de la reconnaissance de la valeur même des diplômés des grandes écoles et même des universités. La meilleure, pour ne pas dire la seule, façon d'assurer cette lisibilité est de le présenter comme un vaste campus décentralisé accueillant plus de 70 000 étudiants en formation initiale et leur offrant une large culture pluridisciplinaire ! Et de le faire savoir car il n'y aurait sans doute pas de meilleure façon de renforcer son attractivité internationale³⁶, ni d'asseoir sa légitimité académique. Ce caractère d'établissement en puissance ou, au sens premier du terme, d'établissement virtuel doit simplement être affirmé. Il n'est nul besoin de construire une structure juridico-administrative compliquée, mais simplement d'imposer une idée, une image. L'usage officiel d'un mot suffit en effet souvent à créer une impression de réalité, surtout si le terme choisi est en adéquation avec ce qu'il est sensé désigner. Certains argueront qu'une telle vision, fondée sur une dualité entre le global et le local et sur un dépassement des catégories habituelles, s'oppose à l'idée de grands pôles régionaux de formation et de recherche. Cette contradiction n'est qu'apparente car il ne faut pas confondre l'enseignement généraliste dispensé au début de toute formation d'enseignement supérieur, qui rime avec partout et au plus proche, et les spécialisations au niveau de la recherche qui appellent à une localisation de moyens spécifiques, tout le monde ne pouvant être à la pointe dans tous les domaines. La solution la plus judicieuse et la plus réaliste³⁷ est sans doute de proposer à de jeunes bacheliers un accès à des formations pluridisciplinaires et généralistes, dispensées partout avec la même exigence et la même rigueur, et de leur permettre, deux ou trois ans plus tard, avec des bases de formation solides et une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs goûts comme de leurs dispositions, de rejoindre des pôles de formations plus spécialisées, que ce soit en école ou à l'université.

³⁵ Article premier du décret du 23 novembre 1994

³⁶ Il suffit d'ailleurs de mesurer le simple effet de la procédure nationale sur les demandes d'admission en provenance de l'étranger, en particulier de la Chine et du sud-est asiatique.

³⁷ Ne serait-ce qu'en terme d'intendance, de logement par exemple !

Mais le réseau des classes préparatoires a besoin d'une instance de pilotage³⁸. Nous proposons d'appeler « Collège des classes préparatoires » cette instance. Pour être identifiable, cet établissement virtuel a juste besoin d'être doté d'un identifiant. Le double sens du mot collège permettrait rapidement d'identifier le dispositif tout entier à son instance de gouvernance. Un tel choix, en conformité avec l'acception et l'usage de ce terme dans d'autres régions du monde, ne pourrait en effet que faciliter la compréhension de notre système et renforcer son attractivité internationale. Sa compréhension ne poserait pas de problèmes en France où tout le monde comprendrait aisément que, de même que les collèges d'enseignement secondaire préparent aux différentes filières de lycées et ne sont pas une fin en soi, le collège des classes préparatoires conduit aux grandes écoles ou aux universités. La mise en forme réglementaire serait aisée et il peut être utile à ce propos d'examiner la manière dont le décret du 23 novembre 1994 introduit les commissions d'admission et d'évaluation.

L'article 4 les cite et énonce une de leur fonction :

Article 4 - Les classes préparatoires aux grandes écoles sont accessibles aux titulaires du baccalauréat ou d'un titre admis en équivalence et à ceux qui ont obtenu la dispense de ce diplôme dans les conditions suivantes :

*Pour les lycées relevant de la compétence du ministre chargé de l'Education, sur décision du chef d'établissement prise après avis de **la commission d'admission et d'évaluation mentionnée à l'article 7 ci-dessous** ; (...)*

L'article 7 les re-cite en ré-énonçant la même fonction :

Art.7. - Le ministre chargé de l'Education et le ministre chargé de l'Enseignement supérieur d'une part, et le ministre chargé de l'Agriculture d'autre part, définissent respectivement par arrêté les conditions d'admission dans les classes préparatoires aux grandes écoles établies dans les lycées relevant de leur compétence, ainsi que le régime des études.

*Dans chaque lycée relevant de la compétence du ministre chargé de l'Education comportant une ou plusieurs classes préparatoires aux grandes écoles, et pour chaque catégorie mentionnée à l'article 2 ci-dessus, **une commission d'admission et d'évaluation** donne un avis sur l'admission des étudiants dans les différentes classes et sur leur évaluation. L'arrêté prévu au premier alinéa du présent article fixe la composition et le fonctionnement de cette commission. (...)*

Voilà une illustration parfaite du principe énoncé plus haut et qu'on pourrait résumer par "comment le mot crée la chose". Cette méthode pourrait aisément être employée pour "instiller" de manière simple l'idée que le dispositif des classes préparatoires est un même et unique établissement tout en gardant le caractère virtuel. Formellement, le Collège des classes préparatoires ne serait que l'élément aujourd'hui manquant mais essentiel dans tout réseau, à savoir une instance de pilotage ou de gouvernance. Elle devrait être ouverte à des représentants de l'ensemble de l'institution, DES, Inspection générale, Grandes Écoles, Universités, aux professeurs et à des personnalités extérieures indiscutables, et assurer la cohérence du dispositif, avoir vocation à impulser, proposer, contrôler les évolutions souhaitables, mobiliser les énergies pour répondre aux défis auxquels est confronté notre système. Cette instance serait le représentant de l'ensemble du réseau et à ce titre l'interlocuteur privilégié de toutes les institutions d'enseignement supérieur, comblant ainsi un manque patent et dommageable. Elle serait chargée du suivi des dossiers — en

³⁸ Plus prosaïquement, il a besoin d'une adresse postale, d'une adresse électronique et d'un numéro de téléphone ! S'est-on déjà posé la question de savoir comment le président de telle université belge ou espagnole doit s'y prendre pour entrer en contact avec un "responsable" des classes préparatoires. Une expérience intéressante est de taper "classes préparatoires" dans Google.

premier lieu de celui de la procédure nationale de recrutement — et d'établir des contacts et des rapports sereins avec les autres institutions d'enseignement supérieur, les épisodes récents ayant montré que l'absence de dialogue était source inévitable de conflits stériles et de malentendus. Elle pourrait être tout à la fois le garant de la qualité académique des formations, l'instance légitime de certification des parcours et l'autorité habilitée à décerner des crédits. Cette solution, simple et claire, aurait aussi le mérite, par inscription dans le supplément au diplôme, d'imposer au niveau international un label "Classes Préparatoires" et d'accroître l'attractivité du dispositif, car il est évident que dans l'espace européen d'enseignement supérieur en train de se construire, ceux qui n'intégreront pas les réformes proposées — en particulier l'adoption du système ECTS et du supplément au diplôme — seront rapidement marginalisés. L'architecture que nous préconisons est souple car c'est celle d'un réseau de classes constitué en établissement virtuel. Les instances représentant cette institution seraient, au niveau national le Collège des classes préparatoires, et au niveau local les actuelles Commissions d'admission et d'évaluation. La réussite de la procédure centralisée de recrutement montre la validité de ce modèle. Il est à noter que la dénomination de ces commissions locales serait sans doute à revoir pour les rendre conformes aux attentes de l'article 3 du décret du 6 avril 2002³⁹ en intégrant à leurs missions le suivi et l'accompagnement des étudiants. Cet accompagnement est bien évidemment le plus souvent assuré, l'inclure dans le rôle des commissions serait une marque supplémentaire de la nécessaire prise en compte de ces aspects.

L'émulation est l'une des assises de ce système. Elle ne saurait sans dommage se muer en une concurrence féroce aiguisée par la publication périodique de classements en tous genres. On connaît les effets pervers de cette situation : image caricaturale d'un système réservé à une élite intellectuelle mais plus encore sociale, focalisation de l'attention sur les lycées et les écoles les plus sélectifs, et finalement oubli troublant des valeurs démocratiques fondatrices et de la mission première de ces classes. Oubli aussi du dévouement et de l'engagement des enseignants et de leurs associations pour améliorer le recrutement et l'efficacité citoyenne et sociale du dispositif.

Le ministère fixe l'objectif d'amener 50% d'une classe d'âge vers un diplôme de l'enseignement supérieur, d'augmenter de 20% la proportion de bacheliers généraux issus de milieux socioprofessionnels défavorisés, de 15% celle des étudiants suivant une formation supérieure scientifique, de 20% celle de jeunes filles dans les filières scientifiques et technologiques⁴⁰. Un Collège des classes préparatoires, catalyseur des énergies et disposant des moyens d'une information véritable, pourrait contribuer efficacement à la réalisation de cette ambition collective. La délivrance d'ECTS s'inscrit dans ce processus de « démocratisation » de l'accès à l'Enseignement supérieur. Elle atténuerait l'inquiétude face à la longueur des parcours menant au savoir et au métier ; elle contribuerait à l'amélioration de la perception de ces formations ; elle accroîtrait l'attractivité des CPGE, par un affichage clair que ces formations constituent les bases d'un capital culturel essentiel pour le déroulement ultérieur des études.

On pourrait multiplier les raisons de la création de ce Collège et de l'adéquation d'une telle réponse à nombre des problèmes qui se posent ou se poseront à nos classes dans des domaines aussi variés que la formation continue, la réactivité du système dans un paysage en perpétuelle évolution, l'introduction des nouvelles technologies, la démocratisation et la nécessaire ouverture sociale ou encore l'attractivité internationale.

Au terme de cette analyse, il faut souligner que nos collègues, s'ils sont attachés à leurs élèves, leur classe ou leur lycée, savent surtout qu'ils œuvrent pour le bien commun. Ils éprouvent la nécessité d'une solidarité plus forte au sein de l'institution et sont prêts à s'investir dans les réformes

³⁹ Article 3 - L'articulation de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la politique nationale a pour objectifs : (...) de faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ; (...)

⁴⁰ Projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école.

nécessaires. La vitalité des associations de professeurs de classes préparatoires, les taux d'adhésions inconnus ailleurs, témoignent largement de l'engagement de nos collègues. Loin d'être de simples associations de spécialistes, elles jouent depuis toujours un rôle d'interface aussi bien avec les écoles qu'avec les autorités de tutelle, s'investissent dans l'évolution des programmes comme dans la formation continue ou l'information auprès des lycéens. Elles sont la preuve vivante que le système, s'il veut rester fidèle à sa mission a besoin d'être fédéré. La création d'un Collège des Classes Préparatoires marquerait la volonté de notre pays d'affirmer son attachement à la singularité de ce dispositif et de l'inscrire au cœur même de la modernité et du progrès. Telle est en tout cas notre ambition et celle de tous nos collègues qui, sans relâche, continueront d'œuvrer au rayonnement de notre culture.

IV) BILAN ET CONCLUSION

L'analyse de la situation du dispositif des classes préparatoires conduit les associations à formuler des demandes simples pour insérer avec succès ce dispositif dans l'ensemble des transformations qui affectent le paysage européen de l'enseignement supérieur.

Ces demandes sont de deux ordres. D'un côté la reconnaissance de la spécificité de ce dispositif comme composante à part entière du système national d'enseignement supérieur avec comme objectif d'assurer sa visibilité, sa lisibilité et son attractivité internationales. De l'autre, la nécessité, pour ne pas porter préjudice aux étudiants qui lui ont fait confiance, d'intégrer le système européen de crédits et de délivrer le supplément au diplôme.

Ces demandes sont conformes aux engagements européens de notre pays et au cadre législatif actuel tel qu'il apparaît dans le Code de l'Éducation. Un examen attentif montre qu'il ne s'agit en fait que de décliner dans le cas particulier des classes préparatoires, les principes généraux valant pour l'ensemble de l'enseignement supérieur. La nécessité d'une mise en conformité du décret du 23 novembre 1994 et des arrêtés joints avec les règles édictées par les décrets parus en 2002 s'impose et permet de satisfaire l'ensemble de nos souhaits puisque ceux-ci se limitent à ne réclamer que l'observation de la loi et des règles communes.

Une simple réécriture de certains articles, en particulier des articles 1, 6, 7, 8 et 9 y suffit amplement. Avant d'en proposer une version possible, il paraît souhaitable de rappeler les textes législatifs et réglementaires sur lesquels nous nous appuyons. Il ne sera pas nécessaire de les commenter à l'envi et un simple soulignement suffira le plus souvent, leur simple lecture étant autant d'arguments étayant notre propos. Les textes législatifs (Code de l'Éducation) et les textes réglementaires (décrets, arrêtés et circulaires) sont rappelés en caractères italiques. Les points forts de ces textes sont en caractère gras, nos commentaires et nos souhaits sont indiqués en caractères droits.

1 – Partie législative - Code de l'éducation - Principaux extraits

Code de l'Éducation : Art. L 123-1.

- Le service public de l'enseignement supérieur comprend l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels.

Code de l'Éducation Art. L 611-1.

*- Le présent titre détermine les principes fondamentaux applicables à l'ensemble des formations qui relèvent de l'autorité ou du contrôle du ministre chargé de l'enseignement supérieur, que ces formations soient assurées par des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel définis au titre Ier du livre VII ou par d'autres établissements publics dispensant un enseignement après les études secondaires tels que les instituts universitaires de formation des maîtres et les lycées comportant des sections de techniciens supérieurs ou **des classes préparatoires aux écoles.***

Code de l'Éducation : Art. L 612-1.

*- **Le déroulement des études supérieures est organisé en cycles.** Le nombre, la nature et la durée des cycles peuvent varier en fonction des études dispensées. Chaque cycle, selon ses objectifs propres, fait une part à l'orientation des étudiants, à leur formation générale, à l'acquisition d'éléments d'une qualification professionnelle, à la recherche, au développement de la personnalité, du sens des responsabilités et de l'aptitude au travail individuel et en équipe.*

Chaque cycle conduit à la délivrance de diplômes nationaux ou de diplômes d'établissements sanctionnant les connaissances, les compétences ou les éléments de qualification professionnelle acquis.

Code de l'Éducation : Art. L 612-2.

- Le premier cycle a pour finalités :

1° De permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir et de diversifier ses connaissances dans des disciplines fondamentales ouvrant sur un grand secteur d'activité, d'acquérir des méthodes de travail et de se sensibiliser à la recherche ;

2° De mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque niveau et type de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel ;

3° De permettre l'orientation de l'étudiant, dans le respect de sa liberté de choix, en le préparant soit aux formations qu'il se propose de suivre dans le deuxième cycle, soit à l'entrée dans la vie active après l'acquisition d'une qualification sanctionnée par un titre ou un diplôme.

Les CGPE sont clairement identifiées comme des formations de premier cycle de l'Enseignement Supérieur. En revanche, aucune mesure réglementaire n'a jamais été prévue concernant leur capacité, inscrite dans la loi, à délivrer un quelconque diplôme. Demander la simple possibilité de délivrer des crédits et transformer l'attestation actuelle prévue à l'article 9 du décret du 23 novembre 1994 en un certificat d'étude du Collège des classes préparatoires ayant valeur de supplément au diplôme ne semble pas une mesure exorbitante. Une telle certification serait de nature à favoriser l'orientation des étudiants de classe préparatoire dans le respect de leur liberté de choix.

Code de l'Éducation : Art. L 614-1.

- Les pouvoirs publics prennent les mesures indispensables à la cohésion du service public de l'enseignement supérieur, dans le cadre de la planification nationale ou régionale.

Ils favorisent le rapprochement des règles d'organisation et de fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur tout en respectant la nécessaire diversité de ceux-ci.

Les enseignements supérieurs sont organisés de façon à faciliter les changements d'orientation et la poursuite des études de tous.

A cette fin, les programmes pédagogiques et les conditions d'accès aux établissements sont organisés pour favoriser le passage d'une formation à une autre, notamment par voie de conventions conclues entre les établissements.

Une large information est organisée dans les établissements, les régions et le pays sur les formations universitaires, leur évolution et celle des besoins sociaux en qualification.

Cet article souligne la nécessité de rapprocher les règles d'organisation et de fonctionnement dans l'enseignement supérieur. Si certains articles du code de l'éducation ou des décrets mentionnés ci-dessous concernent plus particulièrement certains établissements d'enseignement supérieur, ils peuvent servir de modèles transposables au dispositif CPGE.

Les conventions sont utiles et le resteront. Mais un encadrement réglementaire clair doit être envisagé. S'il est souhaitable de renforcer les coopérations pédagogiques entre toutes les composantes de l'enseignement supérieur, celles-ci ne peuvent être un prétexte à confusion et manipulation. Les élèves des classes préparatoires, qui ont choisi cette voie en toute connaissance de cause, n'ont pas à être décomptés plusieurs fois. S'ils sont inscrits dans ces classes, nul ne peut justifier par des motifs pédagogiques la nécessité une inscription cumulative dans un autre établissement dont ils deviendraient des étudiants fictifs. Seule cette double inscription est envisageable pour les étudiants redoublant leur seconde année de classe préparatoire et s'inscrivant alors à l'université en vue de l'obtention d'une licence complète, les modalités de l'évaluation étant alors du ressort de l'établissement délivrant le diplôme.

Code de l'Éducation : Art. L 613-1.

L'Etat a le monopole de la collation des grades et des titres universitaires.

Les diplômes nationaux délivrés par les établissements sont ceux qui confèrent l'un des grades ou titres universitaires dont la liste est établie par décret pris sur avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Sous réserve des dispositions des articles L. 613-3 et L. 613-4, ils ne peuvent être délivrés qu'au vu des résultats du contrôle des connaissances et des aptitudes appréciés par les établissements habilités à cet effet par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche. Un diplôme national confère les mêmes droits à tous ses titulaires, quel que soit l'établissement qui l'a délivré.

Les règles communes pour la poursuite des études conduisant à des diplômes nationaux, les conditions d'obtention de ces titres et diplômes, le contrôle de ces conditions et les modalités de protection des titres qu'ils confèrent, sont définis par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis ou proposition du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les aptitudes et l'acquisition des connaissances sont appréciées, soit par un contrôle continu et régulier, soit par un examen terminal, soit par ces deux modes de contrôle combinés. Les modalités de ce contrôle tiennent compte des contraintes spécifiques des étudiants accueillis au titre de la formation continue. Elles doivent être arrêtées dans chaque établissement au plus tard à la fin du premier mois de l'année d'enseignement et elles ne peuvent être modifiées en cours d'année.

Seuls peuvent participer aux jurys et être présents aux délibérations des enseignants-chercheurs, des enseignants, des chercheurs ou, dans des conditions et selon des modalités prévues par voie

réglementaire, des personnalités qualifiées ayant contribué aux enseignements, ou choisies, en raison de leurs compétences, sur proposition des personnels chargés de l'enseignement.

Même si cet article semble concerner au premier chef les diplômes nationaux, il s'appuie sur certains principes qu'il peut être utile de souligner. Cet article et des recommandations de l'article précédemment cité donnent à penser, surtout si on les compare au texte suivant modifiant le fonctionnement de la commission d'évaluation, se réunissant en formation restreinte pour juger du travail des étudiants :

Arrêté du 16 mars 2000 modifiant l'arrêté du 23 novembre 1994 relatif à l'admission et au régime des études dans les classes préparatoires aux grandes écoles organisées dans les lycées relevant du ministre chargé de l'éducation ou fonctionnant sous contrat d'association dans les établissements privés

Art. 1er. - Le dernier alinéa de l'article 1er de l'arrêté du 23 novembre 1994 susvisé est remplacé par le texte suivant :

« La formation restreinte se compose du chef d'établissement ou du proviseur adjoint, président, d'un conseiller principal d'éducation et d'au moins deux professeurs qui enseignent dans les classes du groupe concerné. Ceux-ci sont désignés par le président. »

Code de l'Éducation : Art. L 613-3 (modifié par la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002).

- Toute personne qui a exercé pendant au moins trois ans une activité professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole, en rapport avec l'objet de sa demande, peut demander la validation des acquis de son expérience pour justifier tout ou partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme ou titre délivré, au nom de l'Etat, par un établissement d'enseignement supérieur.

Toute personne peut également demander la validation des études supérieures qu'elle a accomplies, notamment à l'étranger.

Code de l'Éducation : Art. L 613-4 (idem).

- La validation prévue à l'article [L 613-3](#) est prononcée par un jury dont les membres sont désignés par le président de l'université ou le chef de l'établissement d'enseignement supérieur en fonction de la nature de la validation demandée. Pour la validation des acquis de l'expérience, ce jury comprend, outre les enseignants-chercheurs qui en constituent la majorité, des personnes compétentes pour apprécier la nature des acquis, notamment professionnels, dont la validation est sollicitée. Les jurys sont composés de façon à concourir à une représentation équilibrée entre les femmes et les hommes.

Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien avec ce dernier et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification. Il se prononce également sur l'étendue de la validation et, en cas de validation partielle, sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire.

La validation produit les mêmes effets que le succès à l'épreuve ou aux épreuves de contrôle des connaissances et des aptitudes qu'elle remplace.

Un décret en Conseil d'Etat fixe les conditions d'application de l'article [L 613-3](#) et du présent article.

2 – Partie réglementaire - Décrets - Extraits

Décret n°2002-481 du 8 avril 2002

Article 5

*Dans le cadre des dispositions du présent décret, le ministre chargé de l'enseignement supérieur assure, en liaison avec les autres ministres concernés ayant en charge des formations et **des certifications supérieures**, la cohérence et la lisibilité, aux plans national et international, du dispositif national des grades et titres et des diplômes nationaux qui les confèrent.*

Décret n°2002-482 du 8 avril 2002

Article 2

L'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par :

- 1) une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat;*
- 2) une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement;*
- 3) la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit "système européen de crédits - ECTS";*
- 4) la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite "supplément au diplôme" afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises.*

Cet article indique assez clairement que ce texte doit s'appliquer à l'ensemble des formations supérieures. La mise en oeuvre du système ECTS et la délivrance du supplément au diplôme concernent donc l'ensemble de l'enseignement supérieur et les classes préparatoires en particulier !

Article 3

- L'articulation de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la politique nationale a pour objectifs :*
- d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant l'ensemble des diplômes nationaux;*
- d'intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et de faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant;*

- de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux;
- d'encourager la mobilité, d'accroître l'attractivité des formations françaises à l'étranger et permettre la prise en compte et la validation des périodes de formation, notamment à l'étranger;
- d'intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques;
- de faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance.

On peut d'abord remarquer que du point de vue des objectifs de formation, nos classes se situent depuis longtemps dans les évolutions souhaitées !

La nécessité de l'accompagnement des étudiants plaide pour l'ajout de cette mission aux actuelles commissions d'admission et d'évaluation. Accroître l'attractivité du système CPGE suppose une politique globale de communication et un organe capable de la mener. Encourager la mobilité milite pour l'utilisation des outils européens, ECTS et supplément au diplôme.

Article 5

- Chaque unité d'enseignement a une valeur définie en crédits européens, au niveau d'études concerné.

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité. La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.

Afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits pour le niveau licence et de 300 crédits pour le niveau master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Les crédits sont obtenus **lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites.**

En Europe, la notion de licence est plus large que celle des universités françaises. En France, seules les universités sont habilitées à décerner ce titre. Tout doit être fait pour que le parcours des étudiants de classe préparatoire puisse être reconnu et validé dans d'autres pays. La mobilité n'est pas un processus à sens unique. Les parcours multinationaux sont profitables pour tous les systèmes et tous les étudiants. On peut donc imaginer que les autres pays de l'espace européen d'enseignement supérieur ont pris des dispositions similaires à celles prises par la France. Il est donc nécessaire que les élèves de classe préparatoire se voient délivrer un supplément au diplôme, qu'ils pourraient faire valoir dans tout l'espace européen pour une poursuite d'étude.

Article 6

- Les conditions d'acquisition des crédits au sein d'un parcours type de formation et les règles de prise en compte des crédits antérieurement acquis sont fixées de manière à assurer la cohérence des

formations, à garantir la validation par le diplôme national concerné et à **favoriser les réorientations.**

Autrement dit, pour être pris en compte et transférés dans un nouveau parcours, les crédits doivent d'abord être acquis quelque part.

Décret n°2002-529 du 16 avril 2002⁴¹

Décret pris pour l'application des articles L. 613-3 et L. 613-4 du code de l'éducation et relatif à la validation d'études supérieures accomplies en France ou à l'étranger

Article 1

*Le présent décret fixe, en application du deuxième alinéa de l'article L. 613-3 et de l'article L. 613-4 du code de l'éducation, **les conditions de validation des études supérieures accomplies préalablement** par un candidat à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur délivré, au nom de l'Etat, par un établissement d'enseignement supérieur.*

Article 2

Peuvent donner lieu à validation toutes études supérieures suivies par le candidat dans un établissement ou un organisme de formation ressortissant au secteur public ou au secteur privé, en France ou à l'étranger, quelles qu'en aient été les modalités et la durée.

Article 4

Le dossier présenté par le candidat doit expliciter par référence au diplôme postulé les connaissances et aptitudes que celui-ci a acquises au cours des études dont il demande la validation.

Il comprend les diplômes, les certificats et toutes autres pièces permettant au jury d'apprécier la nature et le niveau de ces études. En particulier, lorsque les études ont été accomplies dans le cadre défini par l'Union européenne pour favoriser la mobilité, dans un pays européen, le dossier comprend l'annexe descriptive du diplôme et les attestations certifiant les crédits obtenus représentatifs des études accomplies.

Les remarques sur l'article 5 du précédent décret s'appliquent de nouveau ici. On peut supposer que la France n'est pas le seul pays à mettre en place ces systèmes de validation d'études et d'aide à la mobilité. Dans tout l'espace européen, des mesures similaires sont mises en place. Bien entendu les attentes des autres pays seront les mêmes et la reconnaissance des parcours s'appuiera comme chez nous sur les crédits acquis et le supplément au diplôme. Ceci, un fois de plus, milite pour que les équipes d'enseignants en charge de nos classes soient habilitées à les délivrer.

Philippe HEUDRON

⁴¹ Curieusement, ce décret ne semble pas être paru au BO. On le trouve pourtant sur le site du ministère.

Par ordre chronologique

COMMUNIQUE DES ASSOCIATIONS DE PROFESSEURS DE CLASSES PREPARATOIRES

Suite aux déclarations du premier vice-président de la Conférence des présidents d'université (CPU) lors de son colloque des 17 et 18 mars, et aux réactions qu'elles ont suscitées, les associations de professeurs de classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) tiennent à rappeler que les classes préparatoires constituent une composante à part entière de l'enseignement supérieur. La loi l'affirme, la reconnaissance nationale et internationale accordée aux étudiants ayant bénéficié de ce parcours le confirme.

Localisées dans quelque deux cent quatre-vingts lycées formant un véritable maillage du territoire, le réseau des classes préparatoires accueille plus de soixante-dix mille étudiants, qui seront demain des cadres, ingénieurs, gestionnaires, professeurs, chercheurs, philosophes, écrivains, entrepreneurs, du secteur privé comme de la fonction publique.

Leur mission est d'abord d'offrir une large palette de formations généralistes de haut niveau, prenant en compte les derniers développements des disciplines enseignées et la préparation à des démarches de recherche, dans un souci humaniste et scientifique. Les cursus sont organisés en cohérence avec l'enseignement plus spécialisé dispensé au sein des grandes écoles : celles-ci font très régulièrement valoir les atouts spécifiques acquis par les étudiants des classes préparatoires.

Le pilotage de ce dispositif est national : c'est un gage de qualité et d'équité. Alors que les programmes des universités ont tendance à se différencier, et plus encore à se particulariser, ceux des classes préparatoires sont nationaux. Ils sont conçus par des commissions réunissant, sous l'autorité de la direction de l'enseignement supérieur, des inspecteurs généraux, des professeurs d'université, de grande école et de classe préparatoire, avant d'être soumis au Conseil supérieur de l'éducation (CSE), au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER) et au Conseil national des programmes (CNP). Ce processus assure au réseau des classes préparatoires une réactivité toute particulière : s'appuyant sur une prise en compte effective de la réalité de l'enseignement secondaire, il permet de satisfaire pleinement aux impératifs des grandes écoles et plus généralement des établissements d'enseignement supérieur.

La validation des compétences est réalisée lors de concours nationaux anonymes, qui ont un effet d'entraînement déterminant sur l'ensemble des acteurs de ce dispositif de formation.

Les enseignants des classes préparatoires sont des professeurs agrégés, le plus souvent titulaires d'un diplôme de troisième cycle : le doctorat tend à devenir la règle. Parmi les nombreuses voies qui s'offraient à eux, ils ont choisi par vocation celle de l'enseignement à temps plein. Nommés par une commission nationale sur la base de leurs qualités académiques et pédagogiques, régulièrement évalués par l'inspection générale, ils assurent dans leur discipline les cours, les travaux dirigés et

pratiques, et une partie des interrogations orales ; la qualité de leur travail, leur forte implication dans l'encadrement des étudiants et leur attachement à la réussite de tous sont largement reconnus et appréciés.

C'est ainsi que selon les enquêtes de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) réalisées en 2001 et 2004, les étudiants des classes préparatoires expriment à l'égard de leur filière « *une très grande satisfaction, qui se maintient, voire se renforce, chez ceux qui y passent deux, voire trois années. [...] Sur la façon dont se déroule le contrôle des connaissances, ainsi que sur le suivi et l'encadrement, cette satisfaction reste partagée par neuf étudiants sur dix : l'écart sur ce dernier point est considérable avec les bacheliers inscrits dans le premier cycle universitaire, qui se plaignent à 63 %* » (voir les notes d'information 01-33 et 04-14 du ministère de l'éducation nationale).

Parlant des professeurs de classe préparatoire, Christian Margaria, président de la Conférence des grandes écoles, écrit dans *le Monde* daté du 12 avril 2005 : « *Le goût de l'effort et la capacité de travail acquis par les étudiants de CPGE au contact de ces pédagogues remarquables, alliés à des programmes conçus pour donner un socle important de connaissances scientifiques, sont reconnus par les recruteurs comme garantissant l'absence de lacunes sérieuses et constituant un fondement fiable pour la carrière du futur cadre supérieur.* »

Conçues, comme leur nom l'indique, pour préparer à une poursuite d'études en grande école, les CPGE apportent plus largement à chaque étudiant, quel que soit son parcours ultérieur, les connaissances et les méthodes indispensables à la réussite de son projet personnel. Le devenir des étudiants des classes préparatoires est en effet très diversifié. Le plus grand nombre poursuit ses études en grande école (école d'ingénieurs ou de management, école normale supérieure, institut d'études politiques etc.) ; la voie de l'université (licence troisième année ou master) est choisie par une part non négligeable qui y réussit très bien. Une grande partie des étudiants de troisième cycle universitaire, qu'ils soient passés par une école ou par un deuxième cycle, ont ainsi commencé leurs études supérieures par une classe préparatoire.

Les classes préparatoires ne sont pas un monde fermé et replié sur lui-même, mais constituent plutôt un vaste établissement organisé en réseau, en connexion avec l'ensemble des composantes de l'enseignement supérieur. Les professeurs participent aux actions de formation continue organisées conjointement avec les grandes écoles ; ils sont en contact régulier avec leurs collègues des écoles ou des universités ; ils contribuent à la formation des candidats aux concours de recrutement des professeurs du second degré ; nombre d'entre eux participent à des travaux de recherche. Ils communiquent entre eux, partagent des expériences pédagogiques, mettent en commun des ressources documentaires, organisent conférences et colloques, participent activement à l'information dans les lycées, avec le souci de favoriser l'orientation vers les classes préparatoires des élèves de toutes origines sociales.

De leur côté, les étudiants, depuis l'importante réforme de 1995, sont amenés à travailler avec davantage d'autonomie et sont confrontés à des problématiques parfois ouvertes, nécessitant un investissement important et une approche distincte du cours magistral.

Par exemple, dans les classes scientifiques, au travers des TIPE (travaux d'initiative personnelle encadrés), ils sont conduits à une réflexion approfondie sur un sujet qu'ils choisissent, à des expérimentations, à des simulations informatiques, à une analyse de problèmes pouvant s'appuyer sur la démarche inductive de l'ingénieur. De leur propre initiative, ils rencontrent à cette occasion

des interlocuteurs spécialisés, ingénieurs, industriels, chercheurs, enseignants-chercheurs des universités, au sein d'établissements publics ou privés.

Ajoutons que les CPGE ne creusent pas, comme on l'entend parfois, les inégalités scolaires, mais tendent bien au contraire à réduire celles qui se sont installées tout au long du parcours scolaire de l'élève, au collège et au lycée. En accompagnant et encadrant comme il se doit les étudiants les plus fragiles socialement, les professeurs des classes préparatoires, qui savent ce que l'école leur a apporté, ont à cœur de remplir la mission de promotion sociale que la Nation leur a confiée.

A l'issue du colloque de la CPU, dans son discours intitulé « *Les universités françaises : une nouvelle ambition* », M. Vallée, premier vice-président, a émis dix propositions, dont la deuxième est la suivante :

« L'université française est pilote des formations post-baccalauréat et acteur principal de la formation des cadres. »

Ce vaste programme, dont nous ne connaissons pas les contours exacts, reste pour le moment étrangement limité à l'intégration, à terme, des classes préparatoires aux grandes écoles en tant que composantes d'université, ce qui nous semble témoigner d'une vision sommaire des enjeux actuels.

Les associations de professeurs de CPGE contestent ce projet agressif qui, par le biais d'une offensive contre les classes préparatoires, refuse de reconnaître la réalité de l'enseignement supérieur.

Le pilotage par les universités de toutes les composantes de l'enseignement supérieur (classes préparatoires, écoles normales supérieures, grandes écoles, mais aussi instituts, écoles d'architecture ou autres) en menaçant la nécessaire diversité des formations supérieures, nuit à la vitalité de l'ensemble du dispositif, déstabiliserait l'orientation des bacheliers – alors que les classes préparatoires ont contribué jusqu'ici à modérer les effets de la désaffection pour les études scientifiques – et irait donc à l'encontre de l'intérêt des étudiants comme de celui du pays.

Des coopérations équilibrées entre les universités et les autres formations d'enseignement supérieur sont souhaitables. Pour ce qui concerne les classes préparatoires, des conventions avec les universités existent déjà, faisant localement travailler ensemble professeurs d'université et professeurs de classe préparatoire, présidents d'université et proviseurs de lycée.

Mais aujourd'hui, les relations entre établissements doivent être définies dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur. La lisibilité et la diversification de l'offre de formation, la mobilité des étudiants sont les objectifs essentiels du processus de Bologne et doivent permettre à chaque étudiant de construire progressivement son parcours individuel. C'est le sens de la généralisation de l'ECTS (système européen d'accumulation et de transfert de crédits) à disposition de tous et dont les potentialités doivent être le plus largement exploitées.

Au vu de leur rôle dans le parcours des étudiants qui bénéficient de ces formations, et compte tenu des enjeux liés à la démocratisation de l'enseignement supérieur, il est difficilement concevable que les cursus des classes préparatoires ne soient pas reconnus en tant que tels.



C'est pourquoi les associations demandent que la position des classes préparatoires soit clairement affirmée dans l'ECTS, que les formations dispensées y soient précisément décrites et qu'un mode propre d'attribution des crédits ECTS soit mis en place.

Conformes au processus de Bologne, ces mesures simples et cohérentes fourniraient un moyen clair et transparent pour améliorer le système actuel des conventions, utile mais restreint et disparate ; au-delà, en permettant l'acquisition de crédits transférables clairement identifiés, elles favoriseraient l'orientation vers l'enseignement supérieur long des bacheliers, notamment ceux de milieu populaire, qui aujourd'hui l'évitent par crainte, méconnaissance et autocensure : il est établi en effet que les élèves des milieux les plus fragiles sont les plus soucieux d'une reconnaissance rapide et tangible de leur travail.

Nous ne doutons pas qu'à l'instar de toutes les autres composantes de l'enseignement supérieur, les universités sauront dans ce nouveau contexte renouveler leur confiance dans un système autonome qui depuis toujours leur a permis d'accueillir et de conduire vers le succès un grand nombre des étudiants des classes préparatoires.

Au moment où la lutte mondiale s'intensifie dans le domaine de la formation, le seul vrai défi à relever est la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et les querelles subalternes n'ont pas lieu d'être. Les classes préparatoires, dont toutes les enquêtes montrent qu'elles bénéficient aujourd'hui de la confiance des bacheliers et de leurs parents, souhaitent, dans le respect de leur identité, coopérer avec les autres composantes de l'enseignement supérieur. Car l'objectif essentiel, qu'elles savent partager avec l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur, est la réussite de chaque étudiant et au-delà celle de notre pays.

*Les associations de professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles regroupent la grande majorité des professeurs de ces classes . Fonctionnant en parfaite harmonie, elles ont créé un portail commun d'accès à leurs sites mais aussi à une multitude d'informations sur les CPGE : prepas.org. On y trouve en particulier les actes du colloque «*Démocratie, classes préparatoires et grandes écoles*» (Paris, 2003) qui, à partir des analyses d'historiens, statisticiens, sociologues, a cherché les moyens de renforcer l'ouverture sociale des CPGE.*

Contact : Johan Yebbou, président de l'UPS,

01 42 52 63 34

06 30 60 32 08

johan.yebbou@prepas.org

APHEC : Association des professeurs en classes préparatoires économiques et commerciales

APPLS : Association des professeurs de première et de lettres supérieures

UPA : Union des professeurs des CPGE agronomiques, biologiques, géologiques et vétérinaires

UPLS : Union des professeurs enseignant les disciplines littéraires dans les classes préparatoires scientifiques

UPS : Union des professeurs de spéciales

UPSTI : Union des professeurs de sciences et techniques industrielles



LETTRE DU DEPUTE YVAN LACHAUD A PHILIPPE HEUDRON

ASSEMBLÉE NATIONALE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE LIBERTÉ - ÉGALITÉ - FRATERNITÉ

Yvan LACHAUD

Député du Gard

Premier adjoint au maire de Nîmes Vice-président de Nîmes Métropole

Monsieur Philippe HEUDRON Président de l'APHEC heidronp@club-intemet.fr

Nîmes, le 11 mai 2005

Monsieur le président,

Je vous écris pour répondre à l'inquiétude suscitée dans votre association par l'amendement que j'ai déposé à l'occasion du projet de loi sur l'école.

Les réactions négatives que mon amendement a suscitées dans votre association et auprès de vos collègues, qui sont aussi mes collègues, puisque je suis moi aussi issu du corps professoral, m'ont étonné et attristé. C'était en effet dans le but d'améliorer la situation des élèves des classes préparatoires que j'ai déposé cet amendement. Il s'agissait de faire en sorte que, dans le cadre de la mise en place du cursus Licence-Mastère-Doctorat à l'université, les élèves de classes préparatoires puissent continuer à bénéficier d'équivalences à l'université, de même qu'auparavant un élève ayant accompli une hypokhâgne et une khâgne pouvait s'inscrire en licence.

J'ai donc adressé cette requête au ministre de l'Education nationale, avant le début de la discussion du texte au Parlement, et c'est le ministre qui m'a proposé cette formulation, évoquant des conventions locales. La solution ne me paraissait pas alors poser de difficultés, c'est pourquoi j'ai déposé l'amendement ainsi formulé.

Je suis d'autant plus étonné de la vigueur de vos réactions que je me suis toujours battu pour défendre les classes préparatoires. Une preuve parmi d'autres : après que, lors de son colloque annuel, les 17 et 18 mars, la Conférence des présidents d'université a notamment suggéré de rapprocher des universités les classes préparatoires aux grandes écoles, j'ai aussitôt écrit au Ministre de l'Education nationale pour lui exprimer ma plus vive opposition à cette hypothèse⁴³. Je joins à cette lettre celle que j'ai adressée au Ministre de l'Education. Vous pourrez juger ainsi de mon

Palais Bourbon - 126, rue de l'Université - Casier postal- 75355 PARIS CEDEX 07 SP

Tél. : 01 40 63 60 00 Fax: 01 40 63 72 92 Mèl : ylachaud@assemblee-nationale.fr

⁴³ Courrier reproduit ci-dessous.



attachement, sincère et durable, aux classes préparatoires.

Je suis particulièrement attaché à cette particularité de notre système scolaire, la coexistence d'un cycle d'enseignement supérieur sélectif et d'un cycle universitaire ouvert à tous. C'est sur ce modèle que s'est bâti tout notre système d'enseignement supérieur et c'est, j'en suis persuadé, ce qui fait l'excellence de nos grandes écoles.

Ce n'est pas en mettant les classes préparatoires sous la coupe des universités que l'on renforcera la compétitivité de l'enseignement supérieur français. Au contraire ! Il faudrait au contraire renforcer les universités, et non pas étouffer les classes préparatoires.

Le maintien, même le développement de cette "filiale d'excellence" s'impose aujourd'hui. Ces deux années d'études après le bac permettent, vous le savez, de décrocher une entrée dans les grandes écoles, mais aussi permettent aux élèves de se réserver le droit d'attendre avant de faire leur choix, tout en continuant des études d'excellent niveau, et en apprenant... à apprendre. C'est avant tout une formation intellectuelle, l'apprentissage de méthodes de travail, l'acquisition d'une culture générale riche et d'une rigueur intellectuelle, d'une ouverture d'esprit et d'une ouverture culturelle.

Cette proposition regrettable de la CPU s'inscrit par ailleurs dans un contexte de remise en cause des classes préparatoires, dont témoigne en particulier le projet de fermeture de la seule classe préparatoire scientifique PCSI de France située en zone sensible, dans le lycée Paul Eluard de Saint-Denis, pour deux prétextes fallacieux : d'une part la faiblesse des effectifs, d'autre part la scolarisation dans cette classe d'élèves hors du département.

Je m'élève contre cette attitude purement comptable qui fait fi de seize ans de travail acharné des équipes pédagogiques pour faire vivre ces classes, qui accueillent majoritairement des élèves de milieux défavorisés. Par ailleurs, je m'étonne que l'on puisse invoquer un argument géographique alors que les CPGE ne sont soumises à aucune mesure de sectorisation : si tous les jeunes de Seine-Saint-Denis admis en prépa restaient dans leur département, le lycée Paul Eluard n'aurait aucun problème de recrutement.

Au moment où le gouvernement tient de grands discours sur la mixité sociale et l'accès des jeunes de milieux modestes dans les grandes écoles, on peut observer que sur le terrain, là où les équipes se mobilisent pour travailler concrètement à ce projet républicain, l'administration ferme options et classes. Les fermetures de classes préparatoires de proximité augmentent la concentration de CPGE dans quelques lycées d'élite avec toutes les conséquences prévisibles, qui produiront un accroissement de l'inégalité des chances d'accès aux formations d'excellence. Pour toutes ces raisons, les classes préparatoires du lycée Paul Eluard de Saint-Denis méritent une attention particulière.

J'espère vous avoir convaincu de ma bonne foi et de la sincérité de mon soutien pour défendre les classes préparatoires.

Enfin, je vous prie de bien vouloir m'accorder, comme c'est la règle, un droit de réponse dans votre revue.

Je vous prie de croire, Monsieur le président, à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Yvan LACHAUD



**COURRIER DE M. YVAN LACHAUD AU MINISTRE DE
L'ÉDUCATION, M. FRANÇOIS FILLON**

*Copie envoyée à Philippe Heudron de la lettre adressée à François Fillon après les déclarations de
Yannick Vallée*

ASSEMBLÉE NATIONALE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE LIBERTÉ - ÉGALITÉ - FRATERNITÉ

Yvan LACHAUD

Député du Gard

Premier adjoint au maire de Nîmes Vice-président de Nîmes Métropole

Monsieur François **FILLON**

Ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche 110, rue de Grenelle
75007 PARIS

Nîmes, le 31 mars 2005

Monsieur le Ministre,

Je me permets d'attirer votre attention sur l'inquiétude suscitée par la proposition des présidents d'université concernant les classes préparatoires.

À l'issue de son colloque annuel, les 17 et 18 mars, la Conférence des présidents d'université a notamment suggéré de rapprocher des universités les classes préparatoires aux grandes écoles, aujourd'hui dépendantes des lycées.

Je suis particulièrement attaché à cette particularité de notre système scolaire, la coexistence d'un cycle d'enseignement supérieur sélectif et d'un cycle universitaire ouvert à tous. C'est sur ce modèle que s'est bâti tout notre système d'enseignement supérieur et c'est, j'en suis persuadé, ce qui fait l'excellence de nos grandes écoles.

Ce n'est pas en mettant les classes préparatoires sous la coupe des universités que l'on renforcera la compétitivité de l'enseignement supérieur français. Au contraire ! Il faudrait au contraire renforcer les universités, et non pas étouffer les classes préparatoires.

Le maintien, même le développement de cette "filière d'excellence" s'impose aujourd'hui. Ces deux années d'études après le bac permettent de décrocher une entrée dans les grandes écoles, mais aussi permettent aux

Palais Bourbon - 126, me de l'Université - Casier postal- 75355 PARIS CEDEX 07 SP

Tél. : 01 40 63 60 00 Fax: 01 40 63 72 92

Mél : ylachaud@assemblee-nationale.fr



élèves de se réserver le droit d'attendre avant de faire votre choix, tout en continuant des études d'excellent niveau, et en apprenant... à apprendre. C'est avant tout une formation intellectuelle, l'apprentissage de méthodes de travail, l'acquisition d'une culture générale riche et d'une rigueur intellectuelle, d'une ouverture d'esprit et d'une ouverture culturelle.

Cette proposition regrettable de la CPU s'inscrit par ailleurs dans un contexte de remise en cause des classes préparatoires, dont témoigne en particulier le projet de fermeture de la seule classe préparatoire scientifique PCSI de France située en zone sensible, dans le lycée Paul Eluard de Saint-Denis, pour deux prétextes fallacieux: d'une part la faiblesse des effectifs, d'autre part la scolarisation dans cette classe d'élèves hors du département.

Je m'élève contre cette attitude purement comptable qui fait fi de seize ans de travail acharné des équipes pédagogiques pour faire vivre ces classes, qui accueillent majoritairement des élèves de milieux défavorisés. Par ailleurs, je m'étonne que l'on puisse invoquer un argument géographique alors que les CPGE ne sont soumises à aucune mesure de sectorisation: si tous les jeunes de Seine-Saint-Denis admis en prépa restaient dans leur département, le lycée Paul Eluard n'aurait aucun problème de recrutement.

Au moment où le gouvernement déclare vouloir favoriser la mixité sociale et l'accès des jeunes de milieux modestes dans les grandes écoles, on peut observer que sur le terrain, là où les équipes se mobilisent pour travailler concrètement à ce projet républicain, l'administration ferme options et classes. Les fermetures de classes préparatoires de proximité augmentent la concentration de CPGE dans quelques lycées d'élite avec toutes les conséquences prévisibles, qui produiront un accroissement de l'inégalité des chances d'accès aux formations d'excellence.

Le soutien des classes préparatoires est aujourd'hui indispensable pour sauvegarder la qualité et la tradition d'excellence de notre système d'enseignement supérieur.

Je vous prie de croire, Monsieur le Ministre, à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Yvan LACHAUD



CONCEPTION ET CORRECTION DE L'ÉPREUVE ÉCRITE DE CULTURE GÉNÉRALE HEC⁴⁵

Le nouveau choix de la CCIP, un coup de tonnerre dans un ciel serein

Cela fait maintenant plus de 4 ans que les professeurs de philosophie et de lettres de notre association ont engagé une réflexion sur l'enseignement de la culture générale dans les classes préparatoires économiques et commerciales et sur l'épreuve de dissertation de culture générale des concours des grandes écoles de commerce et de management.

Ce débat s'est structuré autour de deux colloques organisés par l'APHEC, en mars 2001 au lycée Michelet à Vanves et en décembre 2002 à l'ESC Clermont-Ferrand. Professeurs des deux disciplines concernées, inspecteurs généraux de philosophie et de lettres, concepteurs des épreuves, directeurs des concours de grandes écoles ont très largement débattu de tous les problèmes que posent cet enseignement et cette épreuve.

À partir de ces débats un large consensus s'est dégagé (avec quelques notables exceptions) pour affirmer que le respect de l'esprit de l'épreuve de culture générale des concours doit inviter ses concepteurs et ses correcteurs à effectuer leur travail de sorte que les candidats soient amenés à poser et traiter un problème en faisant appel à des modes d'argumentation et des exemples provenant des deux champs philosophique et littéraire.

Pour que ces principes passent dans les actes, les membres du bureau de l'APHEC, représentant la philosophie et les lettres, ont demandé aux écoles de respecter ou d'établir la double correction des épreuves de culture générale et de confier la conception et la direction de l'épreuve de culture générale à un binôme constitué d'un professeur de philosophie et d'un professeur de lettres.

Dans ce contexte la décision de la CCIP, mise en œuvre par Sylvain Dupuis, son directeur des admissions et concours, de supprimer la double correction et de confier à un unique professeur de lettres la direction de l'épreuve de culture générale HEC est un coup de tonnerre dans un ciel serein.

Les bonnes raisons qui étaient à l'origine du choix de la double correction n'ont pas disparu. Des raisons d'économie expliquent à l'évidence le choix de sa suppression. Le contrôle des coûts des concours est estimable. Il ne saurait se faire au prix de l'abaissement de leur qualité.

Il est nécessaire que des professeurs de lettres participent désormais à l'élaboration des sujets de culture générale des concours. Mais rien n'est pire qu'un rééquilibrage au coup par coup en fonction des opportunités à saisir.

Il nous apparaît donc impératif que la CCIP revienne sur la double décision qu'elle a prise sans peut-être en avoir bien saisi la portée. C'est la raison du courrier que nous avons adressé à Sylvain Dupuis et de la demande de rendez-vous que nous lui avons formulée.

Patrick MALVILLE

Secrétaire général de l'APHEC

⁴⁵ Une copie de notre courrier a été adressée à : Christian Souchet, doyen de l'inspection générale de philosophie ; Katherine Weinland, doyenne de l'inspection générale de lettres ; Patrice Soler, inspecteur général de lettres ; Christiane Menasseyre, inspecteur général de philosophie ; Bernard Ramanantsoa, directeur général du groupe HEC ; Michel Raimbault, directeur délégué d'HEC ; Claude Boichot, chargé de mission pour les classes préparatoires, MEN ; Michel Lemandat, chef de bureau pour les classes préparatoires, DESUP, MEN.



APHEC
Association des professeurs de classes préparatoires
au haut enseignement commercial

Monsieur Sylvain Dupuis
Directeur des admissions et concours
de la CCIP
HEC
1, avenue de la Libération
78351 Jouy-en-Josas cedex

Le 11 juin 2005

Monsieur le Directeur,

Lors de la journée HEC des classes préparatoires du mercredi 1^{er} juin dernier, vous avez informé les participants à la commission de culture générale qu'une double modification avait été apportée à l'élaboration et à la correction de l'épreuve écrite de culture générale, conçue par HEC, pour la banque commune d'épreuves des concours d'entrée des grandes écoles de commerce et de management. Monsieur Alain Lanavère, professeur de lettres, est nommé concepteur de l'épreuve en remplacement d'Alexandre Delamarre, professeur de philosophie, brutalement décédé au cours de l'année universitaire. La double correction de l'épreuve, qui associait en binôme, à la satisfaction de tous, un professeur de philosophie et un professeur de lettres est supprimée. Ces deux mesures sont contraires à l'esprit de l'épreuve de dissertation de culture générale.

Cette épreuve implique que le candidat fasse appel à des outils de réflexion, des références et des exemples issus des deux champs disciplinaires philosophique et littéraire. C'est pourquoi il convient que le sujet proposé soit formulé avec la plus grande attention pour rendre possible et même encourager cette façon de le traiter. Or, les professeurs de philosophie et de lettres, qui possèdent une culture de spécialité différente, formulent de façon spécifique les sujets qu'ils élaborent et leurs critères d'évaluation de la dissertation ne sont pas identiques. Il est donc nécessaire que le choix du thème annuel, étudié en deuxième année de classe préparatoire, la conception des sujets proposés aux concours, la correction des copies soient effectués, pour tenir compte de la spécificité de l'épreuve de culture générale, de façon collégiale par des professeurs de philosophie et de lettres.

C'est pour cette raison que le thème de culture générale de deuxième année de classe préparatoire est choisi par une commission où siègent, entre autres, des représentants des inspections générales de philosophie et de lettres. C'est pour la même raison que HEC a pratiqué, fort logiquement, jusqu'à cette année, la double correction de l'épreuve de culture générale par un binôme constitué d'un professeur de philosophie et d'un professeur de lettres. On peut aussi ajouter que c'est pour un motif analogue que les jurys de l'épreuve de culture générale de l'oral du concours d'HEC sont composés de deux professeurs de philosophie et de lettres. Ce fonctionnement en binôme joue un rôle évident dans la réputation d'excellence de cette épreuve et la grande qualité du concours auquel elle est associée.

Il est vrai que le partage des responsabilités entre philosophes et littéraires, en ce qui concerne la désignation des concepteurs d'épreuves, n'a pas jusqu'à présent été la règle. Lors de deux colloques portant sur la culture générale, que l'APHEC avait organisés (lycée Michelet, Vanves, mars 2001 et ESC Clermont-Ferrand, décembre 2002) avec votre participation active et celle d'inspecteurs généraux de lettres et de philosophie, des responsables des banques d'épreuves, des concepteurs, des directeurs des enseignements des grandes écoles) nous avons constaté que les concepteurs étaient exclusivement des philosophes. L'histoire de l'épreuve explique cet état de fait qui n'est pas pleinement satisfaisant. C'est pourquoi les membres du bureau l'APHEC, des deux disciplines philosophique et littéraire, ont demandé qu'à l'occasion du renouvellement des concepteurs des sujets de culture générale soient nommés des binômes composés d'un professeur de philosophie et d'un professeur de lettres (seule Madame Poty, représentant l'EM Lyon, a émis des réserves à ce sujet).

Dans ce contexte, la désignation récente d'un professeur de lettres comme unique concepteur de l'épreuve de culture générale HEC est pour le moins inattendue. Elle prend à contre-pied l'orientation traditionnelle de ce type de nomination et elle est en contradiction avec l'esprit de l'épreuve. Elle peut apparaître comme une prise d'aubaine et ne peut avoir comme conséquence que de faire renaître des suspicions, des méfiances, une guerre picrocholine que tous les acteurs de la filière s'étaient appliqués à éradiquer.

Les classes préparatoires et les grandes écoles forment une filière de formation spécifique au sein de l'enseignement supérieur. Dans le contexte actuel, celle-ci doit être résolument défendue et consolidée, ce qui implique le renforcement des liens qui les unissent. L'établissement, dès le prochain concours, d'une conception collégiale de l'épreuve par un professeur de philosophie et un professeur de lettres et le rétablissement de la double correction de l'épreuve de culture générale HEC seraient perçus comme un signal fort de l'unité de notre filière et feraient de cette épreuve une référence incontestable.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Nicole LEROUX- TRINQUART

Responsable lettres

Guy BERNARD

Responsable philosophie

Patrick MALVILLE

Secrétaire général



BILAN DES ADHESIONS POUR L'ANNEE SCOLAIRE 2004-2005

L'APHEC compte cette année 1106 adhérents soit une augmentation de 55 par rapport à l'année précédente.

Ces adhésions se répartissent ainsi :

- 329 adhésions à tarif réduit (adhésion multiple : APPLS, UPLS ou ADEPPT) (+15)
- 775 adhésions plein tarif (+40)
- 2 membres d'honneur

BILAN FINANCIER

DEPENSES		REVENUS	
SITE	771,75 €	COT 2004-05	29 550,00 €
AG NANCY	200,80 €	COT RETARD	230,00 €
AG ROUEN	3 875,02 €		
ASSURANCE	125,72 €	TOTAL	29 780,00 €
BULLETIN	8 759,26 €		
DIVERS	295,82 €		
FR. DEPLACEMT	714,50 €		
FR. REPRESENTAT	1 228,00 €		
SECRETARIAT	2 894,64 €		
MATERIEL INFO	1 590,68 €		
REUN. BUREAU	3 926,97 €		
TABLES RONDES	146,88 €		
TELEPHONE	4 398,99 €		
TOTAL	28 929,03 €	BILAN NET	850,97 €

L'exercice 2004-2005 fait ressortir un bénéfice net de 850,97 €.

Les comptes étant arrêtés le 30 avril, le bulletin du second trimestre n'a pas été imputé sur cette année...ce qui laisse à penser, étant donné le coût du bulletin que nous aurions dû être en déficit ! La cotisation a toutefois été maintenue au même tarif compte tenu de quelques dépenses exceptionnelles cette année (achat d'un ordinateur).

Bernadette GERARDIN

COMMUNIQUE DU CONSEIL DES MINISTRES A L'ISSUE DE LA REUNION DE BERGEN (21 MAI 2005)

L'Espace européen de l'Enseignement supérieur - Atteindre les objectifs

Nous, Ministres responsables de l'Enseignement supérieur des pays parties prenantes au Processus de Bologne, nous sommes réunis pour établir un bilan à mi-parcours et pour fixer les objectifs et priorités à l'horizon de 2010. Au cours de cette conférence, nous avons accueilli l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Georgie, la Moldavie et l'Ukraine comme nouveaux pays participant au processus de Bologne. Tous nous partageons les principes, objectifs et engagements pris à l'occasion du Processus tels qu'ils ont été décrits dans la Déclaration de Bologne et dans les communiqués qui ont suivi lors des Conférences ministérielles de Prague et de Berlin. Nous confirmons ici l'engagement que nous avons pris de coordonner nos politiques dans le cadre du Processus de Bologne pour instaurer l'Espace européen de l'Enseignement supérieur (EHEA) à l'échéance de 2010, et nous nous engageons à aider les nouveaux pays participants à mettre en œuvre les objectifs du Processus.

Les partenariats

Nous voulons ici souligner le rôle des établissements d'Enseignement supérieur, de leurs enseignants et de leurs étudiants en tant que partenaires du Processus de Bologne. Leur rôle dans la mise en œuvre du Processus devient encore plus important maintenant que les réformes législatives sont largement en place et nous les encourageons à poursuivre et à intensifier leurs efforts pour créer l'EHEA. Nous nous réjouissons de l'implication des établissements d'Enseignement supérieur européens dans le Processus ; nous reconnaissons qu'il faut du temps pour optimiser l'impact des changements structurels sur les cursus d'enseignement et ainsi assurer la mise en œuvre des processus d'enseignement et d'apprentissage innovants dont a besoin l'Europe.

Nous sommes heureux du soutien apporté par les organisations représentant le monde des affaires et les partenaires sociaux et nous nous félicitons de leur future coopération en vue de la réalisation des objectifs du Processus de Bologne. Nous nous félicitons également de la contribution des institutions et organisations internationales partenaires du Processus.

Le bilan

Nous prenons acte des progrès significatifs accomplis pour réaliser nos objectifs, tels qu'ils ont été exposés dans le Rapport général 2003-2005 du Groupe de suivi, dans le Rapport *Tendances IV* de l'EUA et dans le rapport de l'ESIB intitulé *Bologne vu par les étudiants*.

Lors de notre réunion de Berlin, nous avons demandé au Groupe de suivi un bilan à mi-parcours se concentrant sur trois priorités : le système de diplômes, la certification, et la reconnaissance des diplômes et des temps d'étude. Ce rapport-bilan nous permet de noter que des progrès substantiels ont été accomplis dans ces trois domaines prioritaires. Il sera important de s'assurer que les progrès sont les mêmes dans tous les pays participants. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de partager davantage l'expertise acquise pour améliorer la situation aux niveaux institutionnel et gouvernemental.

Le système de diplômes

Nous notons avec satisfaction que le système de diplômes en deux cycles est mis en œuvre sur une grande échelle : plus de la moitié des cursus des étudiants s'inscrivent dans ce système dans la plupart des pays.

Cependant, il existe encore des obstacles en ce qui concerne le passage d'un cycle à l'autre. En outre, il est nécessaire d'instaurer un dialogue plus large, impliquant les gouvernements, les institutions et les partenaires sociaux pour accroître l'employabilité des diplômés au niveau Licence, y compris dans les postes appropriés au sein du service public. Nous adoptons le cadre général pour les qualifications au sein de l'EHEA, cadre qui comprend trois cycles (**avec la possibilité, dans certains contextes nationaux, de qualifications intermédiaires**), les nomenclatures génériques décrivant le contenu de chaque cycle et fondées sur les compétences acquises à l'issue des apprentissages et les gammes de "crédits" acquis dans les premier et second cycles. Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux pour la mise sur pied de qualifications compatibles avec le cadre général des qualifications dans l'EHEA à l'échéance de 2010. Nous nous engageons à débiter notre travail sur cette question avant 2007. Nous demandons au Groupe de suivi de nous faire un rapport sur la mise en œuvre et le développement du cadre général. Nous soulignons combien il est important d'assurer la complémentarité entre le cadre général pour l'EHEA et le cadre plus large proposé pour des apprentissages tout au long de la vie, comprenant aussi bien l'enseignement général que l'enseignement et la formation professionnels tels qu'ils sont maintenant mis sur pied au sein de l'Union Européenne et dans les pays participants. Nous demandons à la Commission européenne de consulter toutes les parties prenantes du Processus de Bologne au fur et à mesure de l'élaboration de ce travail.

La certification

Presque tous les pays se sont préoccupés d'un système de certification fondé sur les critères exposés dans le Communiqué de Berlin avec un degré élevé de coopération et de mise en réseau. Cependant il y a encore des progrès à faire, en particulier en ce qui concerne l'implication des étudiants et la coopération internationale. En outre, nous incitons instamment les établissements d'Enseignement supérieur à poursuivre leurs efforts pour améliorer la qualité de leurs activités par l'introduction systématique de mécanismes internes de certification en corrélation directe avec une certification externe.

Nous adoptons les standards et recommandations en matière de certification au sein de l'EHEA, tels qu'ils ont été proposés par l'ENQA. Nous nous engageons à introduire le modèle proposé pour un contrôle paritaire des agences de certification sur une base nationale, tout en respectant les recommandations et critères communément admis. Nous sommes favorables au principe d'un registre européen d'agences de certification fondé sur un contrôle national. Nous demandons que les détails pratiques de la mise en œuvre soient encore davantage élaborés par l'ENQA en coopération avec l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, et nous en demandons un compte-rendu par l'intermédiaire du Groupe de suivi. Nous voulons souligner ici l'importance de la coopération entre agences de certification reconnues au plan national, dans le but d'améliorer la reconnaissance mutuelle de l'accréditation ou les décisions en matière de certification.

Reconnaissance des diplômes et temps d'étude

Nous prenons bonne note de ce que 36 des 45 pays participants ont maintenant ratifié la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des diplômes. Nous incitons fortement ceux qui ne l'ont pas encore fait à ratifier cette Convention sans délai. Nous nous engageons à assurer la mise en œuvre pleine et entière de ses principes et à les incorporer dans les législations nationales de manière appropriée. Nous appelons tous les pays participants à résoudre les problèmes de reconnaissance de diplômes tels que les ont identifiés les réseaux ENIC/NARIC. Nous élaborerons des plans d'action nationaux pour améliorer la qualité du processus associé à la reconnaissance des qualifications étrangères. Ces plans feront partie du rapport national de chaque pays pour le prochain Conseil des Ministres. Nous exprimons notre soutien aux textes subsidiaires à la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des diplômes et nous en appelons à toutes les autorités nationales et aux autres parties prenantes pour qu'ils reconnaissent les diplômes conjoints attribués par deux pays ou plus au sein de l'EHEA. Nous considérons le développement des cadres de qualification aux niveaux national et européen comme une occasion d'inscrire encore davantage les apprentissages tout au long de la vie dans l'Enseignement supérieur. Nous travaillerons avec les établissements d'Enseignement supérieur et autres pour améliorer la reconnaissance des apprentissages préalables, y compris, là où c'est possible, des apprentissages non-formels et non-classiques pour permettre aux étudiants concernés l'accès aux programmes d'Enseignement supérieur ou pour que ces apprentissages soient considérés comme des éléments permettant cet accès.

Autres défis et priorités - Enseignement supérieur et recherche

Nous soulignons l'importance de l'Enseignement supérieur pour améliorer encore la recherche, et l'importance de la recherche comme fondement de l'Enseignement supérieur en vue du développement économique et culturel de nos sociétés et de l'amélioration de la cohésion sociale. Nous notons que les efforts accomplis pour introduire des changements structurels et améliorer la qualité de l'enseignement ne devraient pas nous détourner des efforts à faire pour renforcer la recherche et l'innovation. Nous insistons donc sur l'importance de la recherche et de la formation à la recherche pour maintenir et améliorer la qualité de la compétitivité et de l'attractivité de l'EHEA. Afin d'obtenir de meilleurs résultats nous reconnaissons la nécessité d'améliorer la synergie entre le secteur de l'Enseignement supérieur et d'autres secteurs de la recherche dans nos pays respectifs au sein de l'EHEA et de l'Espace de Recherche européen.

Pour cela, les qualifications au niveau doctorat doivent être complètement alignées sur le cadre général de l'EHEA en ce qui concerne les qualifications utilisant une approche fondée sur les compétences acquises à l'issue des apprentissages. Le cœur de la formation doctorale est la progression de la connaissance grâce à des recherches originales. Considérant la nécessité de programmes doctoraux structurés et la nécessité d'une surveillance et d'une évaluation transparentes, nous notons que la charge de travail normale pour un Troisième cycle, dans la plupart des pays, correspondrait à 3-4 ans à plein temps. Nous encourageons les universités à s'assurer que leurs programmes de doctorat font la promotion de la formation interdisciplinaire et du développement des compétences transférables, et ce, dans le but de répondre aux besoins d'un marché de l'emploi élargi. Nous devons réussir à augmenter globalement le nombre de candidats au doctorat entreprenant des carrières de recherche au sein de l'EHEA. Nous considérons les participants aux programmes de Troisième cycle à la fois comme des étudiants et des apprentis-chercheurs. Nous chargeons le Groupe de suivi de Bologne d'inviter l'Association des universités européennes, ainsi que d'autres partenaires intéressés, à préparer un rapport sous la responsabilité du Groupe de suivi sur la poursuite de l'élaboration des principes de base pour les programmes de

doctorat à présenter aux Ministres en 2007. La sur-réglementation des programmes de doctorat devra être évitée.

La dimension sociale

La dimension sociale du Processus de Bologne est une part constitutive de l'EHEA et une condition nécessaire de l'attractivité et de la compétitivité de l'EHEA. C'est pourquoi nous renouvelons notre engagement de rendre l'Enseignement supérieur de qualité également accessible à tous, et nous insistons sur le fait que les conditions appropriées doivent être faites aux étudiants de telle sorte qu'ils mènent à bien leurs études sans obstacles liés à leurs conditions socio-économiques. La dimension sociale comprend les mesures prises par les gouvernements pour aider les étudiants, en particulier ceux des groupes sociaux financièrement et économiquement désavantagés, et pour leur fournir des services d'aide et de conseil dans le but de rendre possible l'accès à davantage d'étudiants.

La mobilité

Nous reconnaissons que la mobilité des étudiants et enseignants au sein des pays participants reste l'un des objectifs-clé du Processus de Bologne. Conscients qu'il reste de nombreux défis à relever, nous confirmons à nouveau notre engagement de faciliter la portabilité des bourses et prêts, là où cela s'avère nécessaire, par des actions conjointes, dans le but de faire de la mobilité au sein de l'EHEA une réalité. Nous intensifierons nos efforts pour lever les obstacles à la mobilité en facilitant la délivrance de visas et permis de travail et en encourageant la participation à des programmes de mobilité. Nous incitons fortement les établissements et les étudiants à utiliser pleinement les programmes de mobilité, et nous en appelons à la reconnaissance totale des temps d'étude effectués à l'étranger au sein de tels programmes.

Attractivité de l'EHEA et coopération avec d'autres parties du monde

L'Espace européen de l'Enseignement supérieur doit être ouvert et devrait être attractif pour d'autres parties du monde. Ce que nous faisons pour favoriser un enseignement pour tous devrait avoir pour fondement le principe du développement durable et être en accord avec le travail international actuel sur l'élaboration de recommandations pour un enseignement supérieur de qualité qui dépasse les frontières. Nous réitérons l'idée selon laquelle, en matière de coopération universitaire internationale, ce sont les critères universitaires qui devraient prévaloir.

Nous considérons l'EHEA comme partenaire des systèmes d'enseignement dans d'autres régions du monde pour stimuler des échanges équilibrés d'étudiants et d'enseignants entre établissements d'Enseignement supérieur. Nous tenons à souligner l'importance de la compréhension et du respect entre les cultures. Nous souhaitons pouvoir améliorer la compréhension du Processus de Bologne sur d'autres continents en partageant notre expérience des processus de réforme avec les régions voisines. Nous insistons sur la nécessité d'un dialogue sur les questions d'intérêt mutuel. Nous notons la nécessité qu'il y a à identifier les régions partenaires et à intensifier l'échange d'idées et d'expériences avec ces régions. Nous demandons au Groupe de suivi d'élaborer une stratégie en faveur de cette dimension extérieure.

Évaluation des progrès pour 2007

Nous chargeons le Groupe de suivi de continuer à élargir le processus d'évaluation et de reporting, à temps pour le prochain Conseil des Ministres. Nous souhaitons que l'évaluation se fonde sur la méthodologie appropriée et qu'elle se poursuive dans les domaines que sont le système de diplômes, la certification et la reconnaissance des diplômes et temps d'étude. Ainsi, en 2007 nous aurons largement achevé la mise en œuvre de ces trois priorités intermédiaires.

En particulier, nous voudrions obtenir des progrès dans :

- La mise en œuvre de principes et recommandations pour la certification tels qu'ils sont proposés dans le rapport de l'ENQA
- La mise en œuvre des cadres de qualification nationaux
- L'attribution et la reconnaissance des diplômes conjoints, y compris au niveau du doctorat
- La création de voies d'apprentissage flexibles dans l'Enseignement supérieur, y compris la reconnaissance des apprentissages préalables

Nous chargeons aussi le Groupe de suivi de présenter des données comparatives sur la mobilité des enseignants et des étudiants ainsi que sur la situation socio-économique des étudiants des pays participants. Elles serviront de base pour une future évaluation et un futur reporting qui devront être prêts pour le Conseil des Ministres. La prochaine évaluation devra prendre en compte la dimension sociale telle qu'elle est définie ci-dessus.

Préparation à 2010

Pour consolider les réalisations du Processus de Bologne, nous souhaitons établir un Espace européen de l'Enseignement supérieur fondé sur les principes de qualité et de transparence. Nous devons maintenir la richesse de notre héritage et de notre diversité culturelle pour contribuer à construire une société de la connaissance. Nous nous engageons à soutenir le principe de la responsabilité publique dans l'Enseignement supérieur dans le contexte de nos sociétés modernes complexes. Puisque l'Enseignement supérieur se situe au croisement de la recherche, de l'enseignement et de l'innovation, il est aussi la clé de la compétitivité de l'Europe. À l'approche de l'échéance de 2010 notre entreprise est de nous assurer que les établissements d'Enseignement supérieur jouissent de l'autonomie nécessaire pour mettre en œuvre les réformes sur lesquelles existe un accord et nous reconnaissons la nécessité d'un financement durable de ces établissements.

L'Espace européen de l'Enseignement supérieur est structuré autour de trois cycles où chaque niveau a la fonction de préparer l'étudiant pour le marché du travail, pour l'élaboration de compétences ultérieures et pour une citoyenneté active. Le cadre général des qualifications, l'ensemble accepté des standards et recommandations européens pour la certification des diplômes et la reconnaissance des temps d'étude sont les caractéristiques-clé de la structure de l'EHEA.

Nous approuvons la structure de suivi mise en place à Berlin, avec l'inclusion de la Structure pan-européenne Education International (EI), l'Association européenne pour la certification dans l'Enseignement supérieur (ENQA) et l'Union européenne des confédérations industrielles et patronales (UNICE) en tant que nouveaux membres constitutifs du Groupe de suivi.

Comme le Processus de Bologne conduit à l'instauration de l'EHEA, nous devons envisager les aménagements appropriés pour la poursuite de ce projet au-delà de 2010 et nous demandons au Groupe de suivi de se pencher sur ces questions.



Nous tiendrons notre prochain Conseil des Ministres à Londres en 2007.

45 pays participent au Processus de Bologne et sont membres du Groupe de suivi : l'Albanie, Andorre, l'Arménie, l'Autriche, l'Azerbaïdjan, la Belgique (Communauté flamande et communauté française), la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, la Croatie, Chypre, la République tchèque, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la France, la Georgie, l'Allemagne, la Grèce, le Saint-Siège, la Hongrie, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Moldavie, les Pays-Bas, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la fédération de Russie, la Serbie-Montenegro, la Slovaquie, la Slovénie, l'Espagne, la Suède, la Suisse, l'ancienne république yougoslave de Macédoine, la Turquie, l'Ukraine et le Royaume-Uni. De plus, la Commission européenne est membre à part entière du Groupe de suivi.

Le Conseil de l'Europe, l'Union nationale des étudiants européens (ESIB), la Structure paneuropéenne Education International (EI), l'Association européenne pour la certification dans l'Enseignement supérieur (ENQA), l'Association des universités européennes (EUA), l'Association européenne des Institutions d'Enseignement supérieur (EURASHE), le Centre européen pour l'Enseignement supérieur (UNESCO-CEPES) et l'Union européenne des confédérations industrielles et patronales (UNICE) sont membres consultatifs du Groupe de suivi.

Traduit de l'Anglais par Catherine ASQUIER

Pour le compte de l'APHEC

SYNTHESES DES TRAVAUX DISCIPLINAIRES

COMMISSION LANGUES A L'ESSEC (30 MARS 2005)

Pour l'allemand : Messieurs Haller et Cluet

Pour l'anglais : Mme Hantusch et M. Surridge

Pour l'espagnol : Mme Barbier et M. Bouyer

Pour le russe : M. Guerro

L'oral ESSEC

LV1 : le texte est en Français. La préparation est de 30mn, l'épreuve de 30mn (au lieu de 40mn précédemment).

Les thèmes abordés sont l'actualité économique et sociale, la politique du pays concerné.

- 1) Le/la candidat/e restitue l'essentiel du texte en 5/10mn
- 2) Il/elle réagit au texte et prend position en 10mn, à l'aide de questions ouvertes
- 3) Un échange a lieu. L'échange peut porter sur le texte ou non. La discussion peut s'ouvrir et porter sur d'autres sujets.

LV2 : texte dans la langue. 20mn de préparation et 20mn d'épreuve

Mêmes phases qu'en LV1

- 1) Il/elle résume et commente
- 2) Questions 5mn
- 3) Echange

Notation :

Sont valorisées, la capacité à s'exprimer, à comprendre, à bien se faire comprendre, l'aisance et la précision, la connaissance de la culture, de l'économie et de l'actualité du pays.

Le débat s'engage avec les participants sur le terme de "restitution"

Il s'agit pour le candidat de dégager la problématique du texte, de rendre compte de ce qui est spécifique au texte dans les idées, le ton, etc. Il faut rendre compte de ce qui le rend intéressant, voire original. Il faut voir en quoi le texte se distingue de l'opinion commune sur le sujet par exemple et montrer qu'on a compris ce que voulait dire l'auteur.

Certains collègues font remarquer que l'éventail des notes à l'oral est très resserré (de 8 à 13) et que des élèves ayant eu de très bonnes notes dans d'autres écoles sont mal notés à l'ESSEC. On leur



répond qu'il ne suffit pas d'être bilingue pour avoir une bonne note, il faut faire preuve d'une bonne connaissance des sujets et de réflexion. Les aberrations sont sanctionnées, même si c'est bien dit!

Une autre question porte sur la disparité dans la longueur des textes à l'oral. Pas de réponse précise n'est apportée sur ce point. Il est indiqué aux professeurs qu'il leur est possible de se procurer les textes d'oraux auprès du secrétariat du concours de l'ESSEC.

La réunion se clôt sur la demande réitérée de la publication d'un barème pour les épreuves écrites à l'instar des autres banques d'épreuves, ainsi que d'une plus grande coordination et harmonisation entre les différentes écoles de la banque CCIP lors de la conception et de la correction des épreuves.

Viviane SIMPSON

JOURNEE DES PROVISEURS HEC 1^{ER} JUIN 2005

COMMISSION ANALYSE ECONOMIQUE ET HISTORIQUE DES SOCIETES CONTEMPORAINES

La commission était présidée par Christian Bordes, professeur à Paris 1 et spécialiste des questions monétaires et financières.

Sujet 2005 : En vous aidant de l'analyse économique et historique, étudiez l'efficacité des modes de financement des économies des pays avancés.

Christian Bordes a d'abord rappelé la **difficulté de l'épreuve d'analyse économique et historique** puisqu'il s'agit d'expliquer à l'aide de la théorie les faits économiques (et pas uniquement de décrire). L'aller-retour faits/théorie et analyse n'est pas un exercice facile pour les étudiants.

Il a ensuite précisé les attentes du jury :

- connaissance des faits saillants, des faits stylisés.
- indication des ordres de grandeur comme les parts (et leur évolution) du financement direct et indirect dans le financement de l'économie avec des exemples historiques et nationaux.
- connaissance des mécanismes de financement par les banques et par les marchés.
- maîtrise des instruments de base de l'analyse économique en micro et macroéconomie. Pour le sujet de cette année, la référence aux fondements microéconomiques de la macroéconomie comme les asymétries d'information permettait de mieux comprendre le partage entre financement bancaire et financement par les marchés.

- aptitude à éclairer les faits à la lumière de l'analyse sans hésiter à s'engager et à montrer les limites de la connaissance économique (exemple du théorème de Modigliani-Miller et de la neutralité du mode de financement).

Le jury souhaite :

- plus d'engagement de la part des candidats (peu de candidats se sont interrogés sur l'efficacité des différents modes de financement).

- des analyses nuancées et moins de généralisations abusives (dans certaines copies, la totalité du financement en France ou aux Etats-Unis se ferait par les marchés).

- plus de modestie : il ne faut pas hésiter à montrer les limites de la connaissance.

- plus de connaissances sur les relations micro/macro, la distinction micro/macro étant aujourd'hui dépassée.

Les échanges avec les participants ont concerné :

1- Le programme : C. Bordes considère qu'il n'est pas nécessaire de modifier le programme qui est complet et comprend tous les grands thèmes économiques et sociaux contemporains. Il faudrait rajouter des références théoriques sur les parties du programme où celles-ci sont absentes.

2- La notation : comme l'année dernière, le jury s'est engagé à écarter le plus possible les notes pour mieux valoriser les bonnes copies.

3- L'oral : le jury souhaite que les candidats s'engagent plus dans leurs prestations orales. Nous avons demandé que les questions posées soient, au moins en partie, publiées dans le rapport du jury et que la même question ne revienne pas plusieurs fois (ce qui nécessite un choix préalable de questions plus important).

C. Bordes s'est engagé à transmettre nos remarques à HEC. Il serait heureux de connaître nos réactions à l'issue du concours.

La réunion a été fructueuse et très intéressante. Nous avons regretté que des échanges de cette nature ne soient pas plus fréquents.

Néanmoins, nous avons appris au cours de la journée que la double correction des copies était supprimée cette année ce qui peut être préjudiciable aux candidats. La composition du jury (moitié historiens, moitié économistes) justifiait pleinement la double correction.

Isabelle WAQUET



COMMISSION D'ANGLAIS

La commission est présidée par Messieurs Brookes et Robinson

M. Brookes annonce que les épreuves de concours sont disponibles sur le site www.concours-bce.com. Il fait ensuite le point sur la nouvelle épreuve expression écrite LV1 conçue par HEC cette année. Il y a eu très peu de très mauvais candidats car tout le monde avait quelque chose à dire sur les Nations Unies, mais également peu de copies excellentes, ce qui explique un tassement des notes entre 8 et 12.

Il remarque que le niveau des candidats par admission directe est nettement plus faible et félicite les professeurs de classes prépas. Dans l'ensemble, le vocabulaire des candidats est riche, mais des problèmes subsistent sur les verbes (temps et constructions). Il n'y a pas eu de tentation de recopiage du texte, ce que l'on craignait avec un texte en Anglais.

Sur la correction

Un collègue a apporté deux copies de concours de ses élèves ayant passé l'épreuve en 2004 et dont il a fait des photocopies pour l'assistance. Les copies corrigées par l'équipe des correcteurs HEC se sont vues attribuer 5/20 et 16/20 respectivement.

La copie notée à 5 paraît très sous-estimée. On y relève certaines maladresses, mais une très bonne connaissance du sujet (la politique de Tony Blair). M. Brookes juge également la copie sous-notée et précise qu'un correcteur n'a pas été reconduit dans ses fonctions.

Les professeurs suggèrent que les critères d'évaluation soient rendus plus transparents, qu'une double correction soit mise en place pour les copies notées en dessous d'un certain seuil, et que les deux exercices Q1 et Q2 soient notés séparément et non globalement.

Sur l'oral

Les enregistrements sont d'une durée de 4 à 5 mn et les candidats ont 15mn de préparation. On attend du/de la candidat/e un résumé de 5 mn puis un commentaire. Il peut y avoir dialogue ou non selon les cas. On recherche avant tout une compréhension globale de la part du/de la candidat/e et on cherche à établir s'il/elle a quelques connaissances sur le sujet et quel est son avis personnel.

Il y a plus de 80 enregistrements proposés en tout. Le/la candidat/e a droit à deux auditions. Pour ce qui est des thèmes, on privilégie les textes sur les pays anglophones au sens large. Les oraux sont publics et les professeurs sont invités à venir y assister (plutôt le matin que l'après-midi).

M. Robinson distribue ensuite aux professeurs présents le récapitulatif des enseignements contenus dans le "Best Program" destiné aux élèves bilingues qui intègrent HEC ainsi que celui des modules d'anglais pour l'année 2004-2005 qui s'articulent autour des pôles suivants: The Business World, Culture, Society & History, Literature and Philosophy, Mass Media, Communication Skills. Ceci permet aux professeurs des classes préparatoires d'avoir une idée sur les contenus d'enseignement de l'Anglais à HEC.

Viviane SIMPSON

La commission a réuni

- une vingtaine de professeurs d'allemand de classes préparatoires EC
- les trois représentants d'HEC pour l'allemand : Gérard SCHNEILIN, Hans BRODERSEN et Paul EICHNER
-

La séance est ouverte par M. Schneilin : les représentants d'HEC sont venus pour écouter et enregistrer les réactions des professeurs aux sujets de l'écrit du concours en allemand (BCE-CCIP), plus précisément en ce qui concerne l'expression écrite LVI, puisque c'est la partie d'épreuve dont HEC a la charge en 2005.

I) Expression écrite LVI (Conception et correction : HEC)

Le texte proposé aux candidats était cette année, pour la première fois en langue étrangère. Plusieurs professeurs critiquent vivement le sujet donné en allemand LVI.

- Longueur excessive du texte : plus de 900 mots. À ce propos, les professeurs présents réitèrent la demande faite en mars à l'ESSEC, à savoir : que la longueur du texte proposé dans cette épreuve, de même qu'en LVII, soit redéfinie, puisque le texte n'est plus en français. De plus les professeurs souhaitent, comme à l'ESSEC, que non le nombre de mots, mais le nombre de signes soit pris en compte. Plusieurs intervenants affirment que le sujet était infaisable dans le temps imparti aux candidats (2h).
- La difficulté excessive du texte du cardinal Lehmann ne semble pas pouvoir permettre la sélection des bons candidats.
- La deuxième question n'était pas une question d'opinion, contrairement à ce qui se pratiquait jusqu'ici, mais une question de compréhension et d'interprétation du texte, ce qui a dérouté bon nombre de candidats.

Plusieurs professeurs insistent sur les conséquences néfastes d'un tel sujet, non seulement pour la qualité de la sélection 2005, mais aussi pour l'allemand, déjà fragilisé, en classes préparatoires. On peut s'attendre à ce que davantage d'élèves encore abandonnent l'allemand LV 1 pour le prendre en deuxième langue. Bref, l'allemand risque ainsi d'être considéré comme un handicap.

Les représentants d'HEC affirment cependant, en tant que correcteurs, que les candidats ont bien réagi, qu'un nombre conséquent de bonnes notes a été attribué et que la moyenne est légèrement supérieure à dix.

II) Thème LV II (conception et correction : ESCP-EAP)

Un professeur signale que l'épreuve de traduction de LVI (conception-corrrection : ESSEC) était à la limite plus facile que celle de LVII. En effet, le thème de LVII (Marcel Arland, « La consultation du voyageur ») présentait une accumulation de difficultés syntaxiques, notamment dans la première phrase, mais aussi dans la suite de ce texte littéraire où la place du dialogue était quasiment nulle. De l'avis des professeurs, ce thème n'était aucunement adapté au niveau des candidats de LVII à ce concours. La version était sélective et ne compensait pas la difficulté du thème. Les représentants d'HEC prennent note de ces remarques.

III) Nomination d'un responsable

La salle demande que soit nommé un responsable des épreuves de langues, ainsi qu'un responsable pour chaque langue, afin que les problèmes évoqués ci-dessus soient évités.

IV) L'oral

Aucun changement en 2005 par rapport à l'année précédente. Néanmoins, M. Eichner, responsable de l'organisation des épreuves d'oral, est ouvert à la suggestion des professeurs d'accorder aux candidats de LVI une pause de cinq minutes entre les deux écoutes du texte enregistré, sans allongement du temps de préparation (20 minutes). Cette modification pourrait être envisageable pour 2006.

Martine DINARD (pour l'APHEC)

COMMISSION D'ESPAGNOL

Nom du responsable de la commission : Gisèle Prost

Les questions posées par les participants feront l'objet d'un compte-rendu par commission

16 professeurs ont participé à cette commission ; une collègue, qui ne pouvait être présente, m'a envoyé un courrier.

L'échange entre les professeurs de classes préparatoires, Alfredo Noriega et moi-même, a d'abord porté sur les sujets de concours de cette année. Tous ont exprimé leur satisfaction en ce qui concerne la conception des épreuves de traduction en LV1 (ESSEC) et LV2 (ESCP-EAP), et celle d'expression écrite de LV1 (HEC). En revanche, ils ont manifesté leur inquiétude et leur déception à propos du sujet d'expression écrite de LV2 (EM Lyon).

Voici les remarques et interrogations formulées :

- Sujet pointu partir d'un article tiré d'une revue très spécialisée et très littéraire.
- 2^{ème} question très vaste sur un sujet qui n'est pas un « vrai » fait de société.
- Possibilité de se référer à un « autre » pays que l'Espagne : lequel ?
- Sujet qui ouvre la voie au bavardage et ne correspond pas aux consignes officielles.
- Quels sont les critères d'évaluation d'une telle épreuve ?

En conclusion, les professeurs pensent que ce type de sujet risque de les décrédibiliser et souhaitent que soient clarifiées les consignes du concours : les sujets d'expression écrite de LV2 exigent-ils une préparation spécifique sur l'Espagne ou l'Amérique latine comme cela est indiqué dans la brochure du concours ?

Nous avons ensuite précisé les modalités des épreuves orales qui débiteront le 25 juin et renouvelé notre invitation lors des prochains jurys qui sont publics et durant lesquels les professeurs sont toujours les bienvenus.

CR transmis par Pierre ARIAS

RAPPORT D'ACTIVITE DU BUREAU

Les adhérents ayant été largement tenus au courant des activités du bureau par le précédent bulletin, le bureau a présenté un rapport assez court et centré sur les points suivants :

- Le suivi du dossier des statuts : après la réunion du 15 novembre avec le sous-directeur de la Direction des personnels enseignants, un recensement des difficultés rencontrées pour faire appliquer la circulaire du 28 mars 2004 a été effectué et transmis à la DPE ainsi qu'au cabinet. La plupart des cas ont été résolus grâce à l'intervention directe de Claude Boichot. Il a parfois fallu batailler ferme avec des administrations particulièrement rétives, et aujourd'hui, il ne reste à notre connaissance que trois situations non réglées, l'une à Toulouse, les deux autres dans le même établissement nîmois.
- La mise en place d'une enquête en commun avec le chapitre des grandes écoles de management. Les chiffres donnés à l'ESCP en décembre 2004 par Sylvain Dupuis, directeur de l'ADAC sont inquiétants puisqu'ils font apparaître une perte d'environ 20% des effectifs entre la première et la seconde année. Ceci fait naître de nombreuses questions, la première étant évidemment de savoir s'ils sont vrais. Quoiqu'il en soit, nous devons en avoir le cœur net à l'heure où de nombreuses places restent vacantes aux concours et où les écoles peuvent être tentées d'ouvrir encore plus largement leurs portes aux admissions parallèles. Un questionnaire est en ligne sur le site de l'APHEC et il est instamment demandé aux collègues de le renseigner.
- Le dossier ECTS : Philippe Heudron fait un rapide résumé de la situation et du rôle joué par les associations sur ce dossier crucial pour l'avenir de nos classes. Il expose les principaux arguments législatifs et réglementaires qui penchent en notre faveur. Il indique qu'un argumentaire complet sur le sujet a été envoyé au cabinet du Premier ministre et que la décision d'accorder aux CPGE le droit de décerner des crédits a été prise quelques jours auparavant, nécessitant la réécriture d'une partie de décret de 1994 mais qu'en cette veille de référendum, il est clair que tout peut être remis en question. C'est donc une affaire à suivre...

Le rapport d'activité est adopté à l'unanimité.

Après le rapport d'activité, Philippe Heudron accueille Claude Boichot. Nous publions ci-dessous un résumé de son intervention. Les citations sont en italiques :

INTERVENTION DE CLAUDE BOICHOT

Dans le prolongement de l'intervention de Philippe Heudron, Claude Boichot fait un résumé de l'avancement du dossier ECTS. Il note d'abord les difficultés à faire valoir des arguments de simple bon sens au sein même du ministère et indique les principaux points de blocage. Il cite un texte émanant de la commission européenne du 24 avril intitulé « mobiliser les cerveaux européens, permettre aux Universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne » qui donne, après tous les arguments déjà évoqués, une raison supplémentaire d'accéder à nos demandes :

Article 3-1-4 : L'un des objectifs majeurs du processus de Bologne a été l'élaboration d'un cadre européen des qualifications de l'enseignement supérieur. Si elle est adoptée, la proposition qui sera soumise aux ministres lors de leur prochaine réunion de Bergen contiendra un référentiel commun non seulement pour tous les types de Licence, Master, Doctorat, mais aussi pour les études post-secondaires « plus courtes » s'articulant autour d'un niveau notionnel de 120 crédits ECTS.

Il se félicite du travail en commun effectué avec les associations, de cette complicité au service de l'intérêt national et précise :

Nous avons été contraints de faire du lobbying, mais un lobbying pour l'intérêt général, je n'ai pas envie d'y renoncer. Ceci nous a permis de convaincre. Tout le monde sûrement pas, mais de convaincre le Directeur de Cabinet de François Fillon. Et, c'est là que la décision a été finalement prise. Du moins une proposition de décision (horizon de mardi ou mercredi, on va voir !)

Ceci repose sur tout ce qui vous a été dit tout à l'heure par votre président : les classes post-secondaires sont partie intégrante de l'Enseignement supérieur, leur fonctionnement est parfaitement décrit dans le décret du 23 novembre 1994 et il était évident qu'il fallait réécrire ce décret, mais dans quelle perspective ?

Ou bien on valide un processus discriminatoire pour les élèves les plus méritants de ce pays qui ont choisi de faire confiance aux filières les plus sélectives. C'est-à-dire que ceux-là on leur interdit d'avoir une sécurisation qui est celle des ECTS, du supplément au diplôme, de la description des parcours au motif qu'ils ont choisi de faire confiance à des filières sélectives.

Alors le premier point a été de dire, pour ce qui me concerne, au Directeur de Cabinet : « je ne peux pas intellectuellement, accepter l'idée, que l'équipe gouvernementale à laquelle appartient mon ministre François Fillon, que vous-même, validiez un modèle discriminatoire aussi bien pour les étudiants de CPGE que pour ceux de STS (qui sont trois fois plus nombreux que les étudiants de classe préparatoire).

Il poursuit à propos des élèves des sections de techniciens supérieur, en écho à la conférence de la veille sur la démocratisation de l'enseignement supérieur :

Et quand on est d'origine sociale fragile et qu'on n'arrive pas à se projeter à quelques mois, on ne peut pas se projeter à 5 ans d'un seul coup. Il faut absolument trouver des filières courtes et de proximité. La deuxième discrimination inadmissible, ce serait donc qu'on ne prenne pas en compte ces élèves dont tout le monde nous dit qu'il faut absolument en faire la promotion la plus engagée !

et il ajoute :

Enfin, il serait assez ridicule de ne pas assurer la mobilité intra-française alors qu'on prétend assurer la mobilité intra-européenne ou même "intra-mondiale" !

Alors, très concrètement, les orientations fixées sont les suivantes :

Un groupe de travail restreint est en train de réécrire l'ensemble du décret de 94.

Principe : les structures post-secondaires, comme les autres, doivent fonctionner de telle façon que les étudiants qui les empruntent ne se voient absolument pas pénalisés par rapport à tout autre parcours démarrant en L1.

Ce qui veut dire que les équipes pédagogiques sont les seules fondées à évaluer le travail des étudiants et chacun devrait savoir que la clef de voûte des validations de type ECTS, c'est le travail des étudiants et que son évaluation sérieuse ne peut être déléguée en dehors de ceux qui encadrent continuellement ces travaux.

Les ECTS ne font pas référence strictement à des niveaux académiques, scientifiques intrinsèques. Par contre, il ne faut pas laisser tout le monde aller en désordre dans la mise en place des propositions de crédits ECTS que vous allez être amenés à délivrer et qui ne seront validés que lorsque la transition de parcours de l'étudiant aura été faite.

La phase déterminante du processus de créditation ECTS c'est la phase de transition de la structure de formation « d'avant » à la structure de formation « d'après ». C'est la structure d'accueil qui va analyser la correspondance, l'adéquation entre ce qui aura été fait avant la transition et ce que l'étudiant se propose de faire après la transition.

Dans certaines disciplines, il y a des cohérences fortes entre L1, L2, partout sur le territoire national. Mais dans d'autres disciplines, cette cohérence est totalement absente entre les différents contenus d'enseignements L1 et L2, entre telle structure universitaire et telle autre. Pour vos élèves qui arrivent éventuellement après un équivalent L2, il va falloir interpréter, ré-interpréter le travail qu'ils ont fourni, le contenu de connaissances qu'ils ont absorbé, la façon dont vous les avez évalués...

Claude Boichot évoque alors nos modes d'évaluation :

Nous devons collectivement revisiter nos méthodes d'évaluation. Elles peuvent éventuellement être doubles. Les concours sont une partie de votre épine dorsale, il ne faut pas les « plomber », mais les ECTS sont d'une autre essence et il ne faut pas les mettre en place avec les mêmes standards que ceux qui visent à dire si nous voulons qu'un élève ait une bonne perception de la difficulté de rentrer dans telle école du haut du tableau, qu'il faut lui donner une moyenne qui ne soit pas en disjonction avec les résultats qu'il aura à ce concours.

Les concours sont un maillon du dispositif, un maillon essentiel. C'est pour le moment un filtre, mais pas plus, sur lequel il faudra qu'on réfléchisse. Les CPGE sont avant tout des endroits où on délivre une formation généraliste, transversale, contextualisée et d'excellence. Les concours sont un des buts des étudiants mais l'enjeu premier est celui de la qualité de la formation délivrée et acquise par les étudiants.

Revenons à notre action, nous allons donc réécrire aussi les articles 1, 6, 7, 8, 9 du décret de 1994.

Il aborde alors le problème des conventions :

Il faut parler des conventions. On peut bien entendu mettre en place des mécanismes de mise en cohérence locale entre ce qui est bien parfaitement connu dans une classe d'une ville et telle structure universitaire de proximité. Cela peut-être décliné dans une convention. Les équipes

locales se connaissent, on peut donc mettre un peu d'automatisme dans les procédures de transfert local avec justement validation automatique des acquis.

Mais la convention n'a pas pour objet d'être première. Ce qui est premier et qui est de votre responsabilité, c'est de faire des propositions de crédits ECTS. La convention ne vient qu'après. Car rien ne doit être fait qui entrave la mobilité. Si un étudiant veut poursuivre ses études ailleurs, et le ailleurs ne se limite pas à un périmètre local de 50 kilomètres de diamètre...et l'Europe alors ? Il faut qu'il puisse, sur la base des crédits que vous aurez proposés, postuler dans un autre établissement, dans tout autre établissement ... voilà l'enjeu réel !

Ceci l'amène à aborder la question de la véritable nature du dispositif CPGE :

Qu'est-ce qui structure, qu'est-ce qui donne de la pertinence à notre système bien particulier qui est celui des CPGE ?

Au plan global c'est d'abord la procédure de recrutement. Aucun décideur n'a vu la malice qu'il y avait à faire cette proposition d'une mécanique transparente et nationale. Car cette procédure installe définitivement un magnifique Campus décentralisé en réseau. C'est une invention française. Ce Campus en réseau a, en première année, et toutes filières confondues 37000 élèves et autant en deuxième année. Mais c'est un Campus décentralisé, décentralisé parce qu'en réseau.

Ses ramifications locales sont académiques. Certains aimeraient sans doute tirer la sève de ce dispositif à tronc national, tirer tellement la sève qu'ils sépareraient les branches du tronc. Cela aboutirait à faire passer les classes préparatoires, région par région, dans les pôles de recherche de l'enseignement supérieur qu'on appelle les PRES. C'est une hypothèse et c'est sans doute ce qu'il adviendrait rapidement si on dilatait le dispositif conventionnel, le coupant ainsi de la partie structurelle et globale. De grâce n'allons pas trop vite, ne cassons pas ce qui est efficient sans être sûr que les dispositifs alternatifs sont calés sur des modèles de bonne gestion, de bonne gouvernance et de pertinence en matière d'encadrement, de formation.

La procédure de recrutement national a été mise en place par Claude Allègre ! Mais ce dispositif peut être décliné plus ou moins nationalement, puisque le traitement informatique pourrait permettre des contraintes supplémentaires avec des régionalisations automatiques. Ce n'est pas interdit de l'imaginer. On peut aussi le redouter comme ferment de l'émiettement du réseau des CPGE. Mais pour le moment l'offre est nationale.

Et d'autres arguments plaident pour cette vision globale. Le recrutement des professeurs est un recrutement national. C'est une nécessité, ne serait-ce que pour assurer l'équité de formation des étudiants, qui eux concourent à une autre structure nationale, celle des concours. Pour que le système soit crédible au plan éthique, il faut qu'effectivement, on ait les mêmes cadres de référence pour sélectionner ceux qui enseignent dans vos classes.

Voilà donc un certain nombre d'éléments qui structurent ce Campus décentralisé en réseau, qui est une véritable originalité. J'ajoute que ce Campus peut parfaitement s'intégrer dans le processus de Bologne et dans le LMD et qu'il n'y a donc aucune raison de vouloir le briser.

Claude Boichot évoque ensuite ce qui lui semble fondamental dans ce système décentralisé, en insistant sur notre responsabilité en ce domaine, sur le respect strict des règles, rappelant que le budget de la nation était unique et que tout moyen indûment donné en plus à un endroit se retrouve en moins ailleurs :

Si nous voulons être respectés quand nous disons qu'il faut appliquer la règle au motif que l'équité de formation est due à nos élèves, il faut que nous-mêmes, partout, nous soyons exemplaires : la loi, rien que la loi, toute la loi.

Il montre certains écueils à éviter, en particulier les risques de déstabilisation que ferait courir au système une vision trop locale, privilégiant par exemple un développement sans contrôle et inconsidéré des conventions, et qui déboucherait sur une balkanisation suivie d'une absorption de nos classes. Il conclut sur ce point :

Je répète qu'il faut que nous ayons bien conscience que nous portons une structure singulière, qui est un Campus en réseau. Et ce Campus, il faut le faire vivre en tirant le meilleur du global et le meilleur du local. Nous devons être pragmatiques et écarter de nous toute attitude d'ordre dogmatique...ou « théologique » ! Et le meilleur du local, ça passe par vous !

Claude Boichot poursuit son intervention par quelques remarques concernant de possibles incidences de la loi d'orientation sur nos filières :

Je vous annonce que la loi d'orientation contient deux éléments qui vous intéressent :

le premier est d'affirmer que 50% d'une classe d'âge doit accéder aux études supérieures. C'est là-dessus qu'il faut vous appuyer pour défendre votre campus en réseau. Ce n'est pas au moment où on annonce cela — alors qu'on n'en a que 28% actuellement — qu'il faut dilapider le patrimoine de formation qui est le votre. Cela n'a rien à voir avec réussir aux concours ou pas. Martelez aussi l'idée que les CPGE sont des formations en avance sur ce qu'on demande aux universités dans le cadre du LMD. Vous êtes pluridisciplinaires, généralistes, il faut vous débrouiller pour être accrochés sur la recherche et réfléchir aux modalités à mettre en place pour ce faire. J'ai proposé récemment qu'on transforme, pour les classes scientifiques, les Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés en Travaux d'Initiative à la Recherche Encadrés. Dans le descriptif des TIPE, il est écrit que c'est une initiation à la démarche de recherche scientifique. Car ce qu'on nous a envoyé en pleine figure, c'est que vos élèves sont coupés de la recherche qui se fait en université. Comme si la recherche se faisait vraiment dans les DEUG ! Vous avez un potentiel de formation incroyable ! Inscrivez-vous simplement dans les évolutions nécessaires car vous avez tout pour le faire.

Le deuxième point sur la loi d'orientation concerne les statuts et les ORS.

Ce qui me fâche c'est de constater que notre pays traverse une phase de déficit du Politique. Ainsi quand une décision est prise sous la forme d'une circulaire, certains s'ingénient à émettre des objections et nous causent des soucis au sujet de son application. Pour les ORS, il reste donc quelques situations à résoudre, il ne faut pas se crisper là-dessus. La loi d'orientation qui est en gestation ne peut pas ne pas voir réécrit complètement le décret de 1950. Nous allons donc veiller à ce que les spécificités des classes post-secondaires et de vos services y soient inscrits sous une forme qui ne soit ni perverse, ni malicieuse, ni pernicieuse. Mais là, on ne pourra plus venir dire « c'est du niveau de la circulaire, pour moi une circulaire n'est pas un décret, donc... ». Le problème devrait donc être rapidement totalement réglé.

Claude Boichot donne alors quelques chiffres concernant nos effectifs. Il nous fait d'abord part d'une donnée concernant des taux comparés, filière par filière, de redoublement de la seconde année, qui peuvent peut-être pour une part, expliquer le phénomène que notre association veut étudier dans l'enquête qu'elle met en oeuvre :

Pour la filière économique et commerciale, les taux de redoublement étaient en 1997 de 6%, en 2003 et 2004 de 8,4%. Dans les années précédentes, il était un tout petit peu plus élevé, autour de 9%. Vous êtes une singularité parce que dans les filières scientifiques, ils étaient en 1997 de 51% et en 2004 de 23%. Dans les filières littéraires, cela varie entre 21 et 25 % et 2004 il est de 24%.

Quand vous vous interrogez sur ce qui se passe entre la première et la deuxième année, il faut peut-être tenir compte de cet éclairage là. Peut-être y a-t-il des réorientations plus importantes à la fin de la première année, mais il faut alors parler de réorientation.

Dans le cadre de la description des parcours, vous avez un devoir moral, un contrat envers les élèves que vous prenez en première année. Le « flou » des dossiers au niveau du bac fait que l'on peut se tromper, mais nous devons assumer collectivement ces erreurs. Les élèves qui ne sont pas admis à passer en deuxième année parce que, au fond, en conscience, vous estimez que ce n'est pas le meilleur parcours pour eux, vous allez décrire leur parcours, leur donner des propositions ECTS et il faudra les accompagner dans leur transition entre la première année et ailleurs. Et ne pas dire « est admis à redoubler dans un autre établissement » ! Cette proposition est moralement indigne et disqualifie ceux qui la prennent. Elle creuse justement la tombe d'un système fondé sur le contrat de confiance passé avec les étudiants qui acceptent encore de livrer des efforts importants. Toutes les stratégies locales inavouées ou avouées ...de constituer des classes de niveau dont la seule raison est en fait la course au palmarès, sont désastreuses et ruinent le crédit des formations de réussite et d'excellence pour tous que devraient être les CPGE partout !!! La promotion résolue de l'élite ne doit pas être confondue avec la course à l'élitisme surtout quand celui-ci perd la marque du mérite républicain et qu'il nie la diversification sociale en creusant les inégalités.

Il donne les chiffres de la procédure pour l'année à venir :

Etat actuel de la procédure 2005-2006 :

On ne recule pas. Pourtant le flux de bachelier n'est pas invariant : d'une année sur l'autre il peut varier entre + et - 10000.

ECE : 25997 candidatures (l'an dernier 25500),

Nombre de candidats 7553, au lieu de 7439 l'an dernier.

Nombre de places potentielles : 3600.

Taux de pression : 2,1. (Le taux de pression est le rapport Candidats/Places disponibles)

Candidats n'ayant demandé que cette voie 4817.

En ECS : 40339 candidatures (l'an dernier 42433), légère baisse.

Nombre de candidats 11058, au lieu de 11809 l'an dernier.

Nombre de places potentielles : 4488

Taux de pression : 2,41 ;

Candidats n'ayant demandé que cette voie 4801... La voie S est très sollicitée!

En ECT : 3105 candidatures (l'an dernier 2788),

Nombre de candidats 1529, au lieu de 1420 l'an dernier. On commence à vaincre les effets d'autocensure.

Nombre de places potentielles : 775

Taux de pression : 1,97 ;

Candidats n'ayant demandé que cette voie 1348.

Tout ceci est encourageant.

Je conclurai sur ce point par une remarque. La procédure permet un afflux considérable de candidatures étrangères. Il faut jouer des candidatures étrangères avec prudence, esprit d'ouverture, et avec sérieux. Ce ne sont pas des variables d'ajustement.

Il y a massivement des candidatures étrangères qui viennent du Maghreb.

Mais beaucoup de candidatures étrangères arrivent maintenant via le NET pour tout le Sud-Est asiatique. Il semble donc que la procédure joue un rôle déterminant dans la visibilité des CPGE et que l'accueil des étudiants étrangers dans des classes bilingues doit être développé. Cette dimension internationale doit s'appuyer sur une véritable politique nationale de promotion de nos formations qui dépasse et de loin le recrutement ici ou là de quelques éléments hyper brillants sélectionnés au gré de telle ou telle mission ponctuelle qui s'apparente plus à la promotion de quelques établissements qu'à la promotion des forces du réseau des CPGE. Cette promotion, pour le coup utile à notre Pays sera encore renforcée si, tous ensemble, nous parvenons à donner corps à l'idée que les CPGE forment en réalité un seul et même Campus décentralisé et en réseau avec une véritable lisibilité internationale.

Après ce large tour d'horizon, Claude Boichot conclut son intervention :

Le mot de la fin, ce sont des remerciements.

Je crois qu'au fond vous avez une chance inouïe, c'est d'avoir choisi une équipe à la tête de votre association, et singulièrement un président et un bureau, qui font un travail exemplaire, et je l'ai toujours perçu comme cela, toujours dirigé vers la recherche exclusive de l'intérêt général.

Les classes préparatoires, certains les ont comparées au Titanic. La comparaison n'est pas fausse, et je vous assure qu'il peut y avoir des icebergs de droite comme de gauche, en dépit des déclarations sympathiques des décideurs politiques. Vous avez un engagement quotidien prenant. Mais n'oubliez pas de mettre la tête à la portière et de regarder vraiment ce qui se passe à l'extérieur. Je vous assure que si les six présidents d'associations n'avaient pas joué le rôle premier qui a été le leur, à leur place, avec leurs moyens, je crois qu'il n'existerait pas aujourd'hui dans les tiroirs des conseillers du Premier Ministre et dans les tiroirs de Jean Paul Faugère, le Directeur de Cabinet de François Fillon un projet de protocole sérieux avec une analyse sérieuse de ce qu'est la mise au service de tous, y compris au service des plus fragiles, de ce dispositif singulier, de ce Campus en réseau qui porte traditionnellement le nom de CPGE.

L'institution ne sait en général pas remercier. Mais au nom de l'institution je vous dis Merci, Merci pour les étudiants qui vous sont confiés, Merci pour notre Pays car vous participez, à votre place, à faire en sorte que nous n'entrions pas à reculons dans l'Europe de la Connaissance, de la Recherche et du Progrès tout simplement. Vraiment MERCI....



COMMISSION D'HISTOIRE GEOGRAPHIE ET GEOPOLITIQUE DU MONDE CONTEMPORAIN

La réunion se déroule en présence de Monsieur l'Inspecteur Général Guy Mandon et d'une vingtaine de collègues. Elle est présidée par Jean Kogej et Jean François Malterre qui représentent l'APHEC.

La discussion s'engage sur le bilan de la première année du nouveau programme. Les collègues n'ont pas éprouvé de difficultés particulières. Des ajustements dans l'organisation du temps de travail seront cependant nécessaires. Il semble qu'il faudra accorder plus de temps à la dernière partie du programme (2e module), qui est la plus nouvelle. Il ne s'agit pas de résistance au changement, cette partie est considérée comme captivante aussi bien par les étudiants que par les professeurs, mais d'une meilleure prise en compte de l'esprit du nouveau programme. Cela est illustré par la façon dont les collègues ont abordé l'étude de l'entreprise. Jusqu'où il faut-il pousser l'analyse ? Monsieur Mandon précise que, pour ce sujet central, notre approche doit garder la triple dimension: historique, géographique (entreprises et territoires) et géopolitique.

Il apparaît que les études de cas sont ici indispensables, librement choisies, elles doivent être des points d'ancrage pour la réflexion. Le programme de deuxième année permet les ajustements nécessaires.

Les collègues font ensuite part de leurs réflexions sur les épreuves des Concours 2005.

ECRICOME

Sujet 1. Territoire, société et compétitivité de l'économie française depuis la fin des années 1970. Sujet avec des documents.

Sujet 2. Les Etats-Unis et la question énergétique depuis les années 1970. Sujet avec une chronologie.

Carte obligatoire: Les Etats-Unis et le pétrole au début du XXIe siècle.

Les sujets sont conformes au programme mais ils sont plus difficiles à traiter qu'ils ne le paraissent. Le premier sujet doit faire apparaître la notion de compétitivité par rapport au territoire et à la société. Le deuxième fait appel à la question très actuelle de l'énergie et pas seulement du pétrole. La carte ne pose pas de problème particulier.

ESCP

La mobilité des marchandises, des capitaux et des hommes dans l'espace de l'Europe des 15 de 1945 à nos jours. Sujet avec des statistiques.

Carte: En utilisant vos connaissances et les statistiques ci-jointes, mettez en valeur les principales dynamiques, les grandes disparités et leurs évolutions à partir de la problématique du sujet.

Le sujet n'a pas soulevé de commentaires particuliers. Ce n'est pas le cas de la carte qui paraît difficilement réalisable, aucun collègue ne se portant candidat pour tenter de faire un corrigé !



ESSEC

Les difficultés de la construction européenne: obstacles et désaccords.

Ici aussi les mots du libellé devaient être bien pris en compte par les candidats. Le sujet est également conforme au programme et aux interrogations actuelles.

HEC

Les ouvriers et les transformations du travail depuis les années 1920 en Europe de l'ouest.

Le même sujet portant uniquement sur la France aurait été sûrement plus approprié. Le sujet pouvait être mieux circonscrit.

Après ce tir groupé des parisiennes, on peut conclure que les Ecoles aiment...les sujets sur l'Europe!

ESC

Le candidat traitera l'un des deux sujets au choix (10 points)

Sujet 1. La France dans l'économie mondiale: un territoire attractif(10 points)

Sujet 2. Europe Occidentale et Etats-Unis: les relations économiques entre deux grands ensembles, du plan Marshall à nos jours. (10 points).

Question de cours: L'OPEP et son action (5 points).

Carte: La diversité des Sud (5points).

La discussion se poursuit dans un échange fructueux autour de l'orientation à donner aux épreuves des concours à partir des nouveaux programmes, notamment de la prise en compte de la dimension géopolitique, qui devra nécessairement apparaître progressivement, dans la dissertation ou (et) dans les cartes. Les collègues souhaitent une transition douce pour les épreuves de l'année prochaine, espérant que les jurys des Ecoles sauront faire preuve de responsabilité.

Pour l'APHEC

Jean KOGÉJ et Jean-François MALTERRE

COMMISSION AEHSC / ICN DU 28 MAI 2005

Plus du tiers des enseignants d'AEHSC, adhérents à l'AP-HEC, étaient présents à Nancy.

La réunion, présidée par Philippe Destable, Albert Cohen et Isabelle Waquet, a été principalement consacrée à la rénovation du programme et à la suspension des travaux du groupe de travail ministériel chargé de cette rénovation.

1. Rénovation des programmes.

Le groupe de travail ministériel chargé de la rénovation du programme d'AEHSC s'est réuni à trois reprises en 2004-2005 avant de suspendre ses travaux.

Isabelle Waquet et Philippe Destable ont présenté le bilan de ces réunions. Une discussion s'est ensuite engagée entre les collègues.

Philippe Destable a d'abord rappelé les principes généraux qui avaient emporté l'adhésion de tous les collègues lors de la réunion des professeurs d'AEHSC au lycée Janson de Sully en 2004 :

- Défense de la **démocratisation** des classes préparatoires par la **diversification** des filières,
- Réaffirmation la place de l'AEHSC en voie ECE qui imprime à la filière sa **spécificité** et introduit une **pluridisciplinarité** originale,
- Nécessaire **rénovation** des programmes (AEHSC + micro/macro) afin de s'adapter aux exigences du découpage de l'enseignement supérieur en LMD, aux évolutions du monde contemporain et de la recherche en sciences sociales et aux modifications, en amont, des programmes de SES et d'histoire-géographie en lycée.

Les objectifs de la rénovation des programmes d'AEHSC et de micro/macroéconomie doivent s'appuyer sur les attentes des écoles, des élèves et des enseignants :

- Les classes préparatoires économiques et commerciales ont vocation à former les étudiants des écoles de management et, par conséquent, les futurs cadres des entreprises. Il ne s'agit donc pas de former des spécialistes mais **des étudiants disposant d'une solide culture générale**. Dans ces conditions, **le programme d'AEHSC a pour objet l'étude des grandes questions économiques et sociales contemporaines**. Il s'appuie sur des disciplines universitaires reconnues, sur des méthodes, des concepts et des savoirs inscrits dans le temps et dans l'espace.
- Les programmes d'AEHSC et de micro/macro doivent être **attractifs** pour les élèves de la voie ECE, issus de la série ES du baccalauréat. Ils doivent se différencier nettement du programme d'histoire, géographie et géopolitique de la voie ECS, en évaluant les étudiants sur d'autres compétences et en restant **réalistes**. Sur ce dernier point, les trois entrées disciplinaires du programme (analyse économique, histoire, sociologie) sont satisfaisantes. Une autre entrée comme la géographie serait contre productive.
- Les enseignants sont attachés à un programme **pluridisciplinaire** et **thématique**. La rénovation ne doit pas remettre en cause **la légitimité des enseignants, quelle que soit leur formation d'origine**, en bouleversant les équilibres actuels des contenus entre les disciplines.

Isabelle Waquet a donné quelques indications sur le déroulement des travaux de la commission ministérielle de rénovation où siégeaient des représentants des enseignants et des



Ecoles de management, les deux doyens des Inspections générales ainsi que deux autres Inspecteurs généraux et le directeur des concours de la CCIP.

A la demande de la commission, Philippe Destable et Isabelle Waquet ont présenté un **projet de programme conforme aux orientations définies par l'ensemble de la communauté enseignante** et rappelées plus haut. Ce projet a reçu un accueil très favorable de la grande majorité des membres de la commission. Il était donc possible d'en discuter et de poursuivre les travaux. Un second projet a été élaboré par un autre enseignant. Néanmoins, des désaccords au sein de la commission ont abouti à une suspension des travaux. Une des Inspections générales a exprimé son **désaccord avec un programme pluridisciplinaire et thématique.**

Les représentants de l'AP-HEC regrettent l'arrêt des travaux de la commission malgré la qualité des contacts établis avec les représentants des Ecoles de management, la direction des concours de la CCIP et l'Inspection générale de sciences sociales.

Une discussion s'est ensuite engagée avec les collègues.

Avec un grand consensus, les collègues d'AEHSC ont rappelé :

- _ leur **accord** avec les positions défendues par leurs représentants,
- _ la position forte de l'AP-HEC puisque, sur le terrain, **les pratiques des enseignants convergent**, et que, **quelle que soit leur discipline d'origine, tous les enseignants trouvent le programme très intéressant et formateur**,
- _ leur **sentiment d'appartenance à une même communauté** dont l'objectif est la réussite des élèves aux concours,
- _ leur refus d'un programme de compromis qui aboutirait à une **dénaturation** de leur discipline et à un **partage des horaires** préjudiciable à la qualité de la formation dispensée.

Pour tous, la structuration en options qui découle de la réforme de 1995 a permis d'ouvrir le vivier de recrutement des élèves des Ecoles de management en attirant en classe préparatoire un nombre croissant d'élèves de la voie ES qui trouvent en ECE des enseignements approfondissant leurs connaissances initiales. **Le contenu du programme d'AEHSC contribue donc pour une large part à l'attraction exercée par les classes ECE.**

Une motion rappelant les positions des collègues d'AEHSC a été votée à l'unanimité.

2. Sujets de concours

Les sujets de la session 2005, conformes à l'esprit du programme, ont été très appréciés. Le libellé des sujets ESC montre que les remarques faites en 2004 ont été, en partie, prises en compte. On peut cependant regretter que les deux sujets proposés portent sur la même partie du programme.

Xavier ENSELME, Philippe DESTABLE, Isabelle WAQUET

Motion des professeurs d'analyse économique et historique des sociétés contemporaines en classes préparatoires économiques et commerciales, voie économique

Réunis en assemblée générale, les enseignants d'analyse économique et historique des sociétés contemporaines, convaincus de la nécessité de rénover leur programme, prennent acte de la suspension des travaux du groupe de travail ministériel chargé de cette rénovation.

Au sein de cette commission, les propositions faites par les collègues de classe préparatoire ont été favorablement accueillies par la grande majorité des membres de ce groupe de travail, notamment par les représentants des grandes écoles. Les conditions étaient réunies pour poursuivre les travaux sur cette base et pour aboutir à un résultat satisfaisant dans un délai raisonnable.

Ils rappellent leur vif attachement à un programme pluridisciplinaire et thématique, qui fonde l'identité de leur discipline et la spécificité de la voie économique.

Ils rappellent leur ferme hostilité à :

- un programme organisé en modules disciplinaires
- un programme qui aurait pour effet la séparation des horaires ou de la première et de la deuxième année entre les enseignants de sciences sociales d'une part, d'histoire-géographie d'autre part.

Si ces évolutions devaient se produire, elles conduiraient à un affaiblissement de la spécificité de la voie économique, très dommageable pour ses étudiants.

Les enseignants d'analyse économique et historique des sociétés contemporaines de la voie économique sont fermement résolus à s'opposer à de telles évolutions.

La voie économique a fait la preuve de son efficacité. Elle permet aux écoles d'enrichir et d'élargir le vivier de leur recrutement. Sa spécialisation doit être impérativement maintenue.

Motion adoptée à l'unanimité des présents, à Nancy, le 28 mai 2005

COMMISSION DE LANGUES

Monsieur Jean-Georges Kuhn, inspecteur général d'Allemand avait été invité à l'AG pour s'exprimer sur les mesures mises en place par le gouvernement afin d'améliorer l'enseignement des langues et la position de l'Allemand dans le système éducatif français.

A la suite d'une enquête internationale sur les performances en Anglais des élèves de divers pays, et où la France est mal classée, le ministère a décidé de réagir. Une politique de promotion des langues a été définie en conformité avec la volonté du Conseil de l'Europe en matière d'apprentissage linguistique.

Il ressort que l'Anglais doit être considéré comme la Lingua Franca mais qu'elle ne suffit pas. (Pour le gouvernement français, il n'y a pas de nécessité de commencer par la Lingua Franca). Il doit y avoir une coordination européenne sur les exigences à atteindre et il doit y avoir cohérence à l'échelle européenne en ce qui concerne la conception des cours, les modalités d'apprentissage, les référentiels, etc.

Le Conseil de l'Europe préconise deux outils :

- 1) Le cadre européen commun de référence (en vente dans le commerce).
- 2) Le Port Folio des langues.

Voici comment ces principes vont s'appliquer au système français :

- 1) Tous les programmes de langues des premier et second degrés vont être adossés au « cadre commun », avec des niveaux de compétence attendus.
- 2) A la fin de la scolarité obligatoire des certifications seront proposées gratuitement aux élèves volontaires. Ces certifications seront effectuées par des organisations expérimentées en la matière et elles garantiront le niveau de compétence des candidats. Ceci sera mis en place en 2006 pour l'Allemand, en 2007 pour toutes les langues. Ces certifications bénéficieront d'une double reconnaissance Education Nationale et instances étrangères.
- 3) Suite à une décision européenne, tout Européen devra maîtriser deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle.

Plus concrètement, vont s'appliquer les mesures suivantes.

- Le démarrage de la LV2 se fera dès la 5^{ème}.
- Maintien d'une offre diversifiée dans le primaire ;
- Augmentation de 20% du nombre de sections européennes à échéance de 5 ans.

- Dédoublage des classes de Terminales séries générales pour qu'aucun groupe ne dépasse un effectif de 20. Ceci implique une création de postes (10 000 nouveaux postes dans les 5 ans).
- Forte incitation à regrouper les élèves en seconde non plus en fonction de l'affichage « LV1 » ou « LV2 », mais en fonction de leurs compétences réelles définies par le cadre européen.
- Mise à disposition des élèves (de collège dans un premier temps) d'un Port Folio européen (ou passeport des langues) où l'élève aidé de son professeur définira son parcours linguistique (biographie, auto-évaluation, dossier pour la certification en langue). Ce document suivra l'élève et pourra être présenté lors d'un entretien d'embauche par exemple.

Mesures spécifiques concernant l'allemand

Cet effort s'inscrit dans la volonté conjointe des gouvernements français et allemand de promouvoir la langue de leur partenaire dans leurs pays respectifs :

En France, il s'agit de :

- maintenir l'enseignement de l'Allemand sur la totalité du territoire.
- d'augmenter de 20% en cinq ans l'effectif d'élèves germanistes dans le primaire.
- d'assurer la continuité de l'Allemand dans le cursus.
- d'augmenter le nombre de classes en 6^{ème} bi-langues de 50% en 5 ans.
- d'augmenter le nombre de classes européennes en Allemand de 20% en 5 ans.
- de consolider les connaissances des professeurs par des stages.
- d'obtenir que le nombre global d'élèves en Allemand augmente de 20% en 5 ans.

En ce qui concerne les regroupements pour cause d'effectifs faibles, M. Kuhn précise qu'il n'est pas envisageable de maintenir des cours à 2 ou 3 élèves mais que 8 ou 10 élèves justifient un groupe et qu'un professeur peut faire appel à lui si un proviseur procède à des regroupement abusifs.

Sur la question de savoir si un élève peut abandonner sa LV1 d'origine au profit de sa LV2 en passant de Terminale en classe préparatoire, M. Kuhn indique qu'il n'est pas juridiquement possible de s'opposer à ce choix.

M. Kuhn affirme clairement que l'effondrement de l'allemand n'est pas lié à sa pédagogie.

On peut cependant améliorer la pédagogie en étant moins ambitieux sur la quantité, mais plus exigeant sur la qualité. Il est également préconisé que dans les classes bi-langues, les deux langues s'épaulent et se renforcent et que l'apprentissage développe chez les élèves des stratégies pour apprendre les langues (y compris les langues régionales et les langues de l'immigration). Il est aussi souhaitable que les 3h dévolues à la langue soient réparties en 4 séquences de 45mm, la régularité et la répétition étant essentielles. Le développement des échanges est également évoqué avec des séjours de longue durée qui pourraient faire l'objet d'une valorisation et d'une reconnaissance officielle.



Voici les orientations à venir de l'enseignement des langues dans le secondaire qui vont nécessairement influencer notre enseignement en classes préparatoires. Il serait fort souhaitable que certaines des mesures envisagées s'étendent à nos classes, comme la limitation des effectifs d'un groupe à 20 élèves par exemple.

Remarques sur les sujets d'épreuves proposés cette année en anglais

Les sujets CCIP ont été au centre des préoccupations car des erreurs y ont été relevées.

Dans la version de LV1, et surtout dans la question n°1 de l'expression écrite LV2 ("...what effects *have* technology had on eating habits?")

D'autre part, la version LV1 semble un peu facile et peu discriminante à certains.

Les thèmes choisis cette année pour l'épreuve d'expression écrite étaient les Nations Unies en LV1 et l'obésité en LV2. Des collègues expriment leur regret que les thèmes ne soient pas plus directement reliés aux sujets de civilisation abordés dans l'année. La longueur des textes est tout à fait dans les normes indiquées, 845 mots en LV1 et 668 en LV2. Or, à nombre de mots égal la longueur des textes dans les différentes langues varie. Il est donc suggéré que soit pris en compte le nombre de signes et non plus le nombre de mots.

Ces conclusions ont été communiquées par écrit à messieurs Brookes et Robinson lors de la rencontre HEC du 1er juin 2005.

Viviane SIMPSON

COMMISSION DE CULTURE GENERALE

Les discussions et les échanges au sein de la commission de culture générale ont porté sur deux points : 1/ Les sujets et les corrections des concours 2005 ; 2/ Le programme de Culture Générale pour 2005-2006.

Les sujets proposés pour les concours 2005 n'ont pas appelé de remarques particulières. Les sujets de dissertation ont cette année couvert l'ensemble du champ problématique ouvert par le thème de la « passion » et ont largement permis de travailler sur les différentes acceptions de la notion de « passion » - la passion ou les passions. Les copies déjà corrigées au moment de l'Assemblée Générale montrent que les candidats comprennent de mieux en mieux que la dissertation de culture générale se construit en puisant ses matériaux aussi bien dans le champ littéraire que dans le champ philosophique. Il y a cette année une nette avancée sur ce point : on constate en particulier que les œuvres littéraires – en raison peut-être de la nature du thème choisi – ont été utilisées par les candidats de manière précise et pertinente. Les propositions et les analyses avancées par les rencontres organisées autour de la Culture Générale à Sèvres et à Clermont-Ferrand commencent à porter leur fruit. Tout cela rend d'autant plus incompréhensible la décision prise par HEC pour pourvoir au remplacement de notre collègue Alexandre Jean-Louis Delamarre, brutalement décédé en septembre 2004. Contrairement à ce qui avait été annoncé par HEC – mettre en place une équipe de deux concepteurs : un professeur de lettres et un professeur de philosophie – c'est un seul concepteur, professeur de lettres, qui se trouve chargé de la conception de l'épreuve.

Cette situation ne va pas dans le sens des décisions prises par l'APHEC et les membres de la commission de culture générale la déplorent⁴⁶.

Le choix des sujets de contraction et de synthèse n'appelle pas de remarques particulières. On constate simplement un certain nombre de dysfonctionnements dans l'organisation de la correction : les membres du jury de contraction d'HEC n'avaient pas reçu le texte avant de se réunir pour la réunion d'harmonisation : ce qui ne leur a pas permis de travailler vraiment correctement.

La commission s'achève par un échange autour du thème de la « justice », inscrit au programme du concours 2006.

Guy BERNARD

COMMISSION DE MATHEMATIQUES

La commission de maths du samedi 28 mai a été rapide et assez consensuelle.

Les professeurs de techno se sont réunis à part, n'ayant pas en mathématiques les mêmes problèmes que ceux des autres voies.

Roland Roussillon a ouvert la séance par la critique des concours. Aucune remarque particulière ne s'étant élevée dans la salle, nous nous sommes répartis le travail pour effectuer l'analyse des sujets que nous envoyons depuis 2 ans maintenant à chacune des écoles. Cela permet aux concepteurs et aux correcteurs de voir comment ont été perçus les différents sujets proposés : trop facile, trop difficile, légèrement hors programme etc.

Dans la deuxième partie de la réunion, nous avons discuté de la nécessité d'élaborer un « livre blanc » qui permettrait de savoir ce qu'on attend de nos élèves au sujet de la rédaction de quelques questions types que tous les professeurs ne perçoivent pas de la même façon.

Certains professeurs pensent que les questions qui font partie des exemples à traiter en classe (colonne de droite du programme) doivent être détaillées dans une copie, d'autres pensent que c'est du cours. Mais qu'en pensent alors les commissions de barème ? Il semble que cela diffère selon les écoles...d'où l'idée du « petit livre blanc » qui serait à la disposition des professeurs et des correcteurs. Il faudrait des volontaires pour l'écrire. On pourrait faire la liste des sujets par Internet.

Dernier sujet abordé : le nouveau programme. Il semble qu'il soit bien passé sur les deux années et curieusement, en particulier, la statistique d'inférence qui a beaucoup intéressé les élèves (en particulier ceux de la voie économique).

Bernadette GERARDIN

⁴⁶ La question du choix du concepteur de l'épreuve de dissertation d'HEC, ainsi que celle de la suppression de la double correction de l'épreuve pour le concours 2005, ont, depuis l'AG de Nancy, été évoquées lors de la journée organisée par HEC le 1er juin 2005. Une lettre a été envoyée au directeur de l'École pour lui demander de revenir sur ces deux décisions contestables. (cf. supra dans Documents)

REUNION DU BUREAU DE L'APHEC

REUNION DU 14 MAI 2005 A JANSON DE SAILLY

Membres du bureau présents :

Philippe Heudron, Jean Kogej, Isabelle Waquet, Pierre Arias, Guy Bernard, Christian Bialès, Françoise Boulay, Claude Boy, Albert Cohen, Philippe Destable, Bernadette Gerardin, Philippe Kohler, Jean-François Malterre, Patrick Malville, Roland Roussillon, Viviane Simpson.

La majeure partie de la réunion est consacrée à l'organisation de l'assemblée générale de Nancy et à un exposé de la situation sur les rapports « CPGE/Université ».

Philippe Heudron évoque le risque de voir les postes CPGE absorbés par les universités et les professeurs de CPGE remplacés par des enseignants de l'université.

Françoise Boulay souligne qu'il faut aborder le sujet de façon rigoureuse, c'est-à-dire à partir d'informations précises. Notre combat doit rester centré sur la délivrance des crédits. Mais il faut aussi replacer le débat dans le cadre de la stratégie de Lisbonne (rattrapage du retard en matière de Recherche).

Organisation de l'Assemblée Générale. On répartit les tâches de chacun, règle les détails de l'accueil des participants. Puis, le contenu du rapport d'activité est discuté. Il tournera essentiellement autour de l'application de la circulaire de 2004, de la reconnaissance de nos parcours et de l'offensive de la C.P.U.

À la demande du Chapitre des Grandes Ecoles, une enquête sur le recrutement de nos étudiants sera lancée auprès de nos adhérents. Roland Roussillon est chargé de sa mise en œuvre. Elle est motivée notamment par la baisse des effectifs en CPGE et la nécessité d'accroître l'attractivité de notre filière. Or, il existe des tensions sur les bacheliers de la série S, qui sont sollicités de toutes parts. De surcroît, on assiste à la « disparition » de 1500 élèves entre la première et la deuxième année (sur 8000, soit près d'un étudiants sur cinq). On peut s'interroger sur les chiffres : dates d'observation ? sources statistiques utilisées ? Autre questions à se poser : quel est le niveau des élèves qui nous quittent ? Quelles sont les causes de leur départ ? Il faudrait réaliser dès cette année une enquête rapide sur les effectifs et contacter Sylvain Dupuy pour collecter les enquêtes effectifs.

Nous aurons ensuite les moyens de réaliser (2005/2006) une enquête dans un réseau très étendu de CPGE, mais le chapitre doit mettre à notre disposition un statisticien pour traiter les données. Cette enquête sera plus approfondie que la précédente et cherchera à déterminer les motivations des départs.

Le débat s'ouvre sur la question de « l'évaporation » de nos étudiants et le bureau s'accorde pour reconnaître le grand intérêt d'une telle enquête.

Suite à diverses péripéties, le site infoprepa.org fonctionne à nouveau et nous sommes redevenus propriétaire des noms du site pour trois années.

En conclusion, sont évoqués les travaux restant à effectuer en fin d'année scolaire et les tâches de rentrée.

Philippe DESTABLE et Philippe KOHLER

BULLETIN DE L'APHEC : PAPIER OU PDF?

Suite aux discussions engagées dans le précédent numéro, il a été décidé lors de l'Assemblée Générale de Nancy que dans le courrier de rentrée, on demanderait à chaque adhérent d'indiquer s'il souhaite continuer à recevoir le bulletin sous forme de document « papier » par la poste, ou sous forme de lien, envoyé par courriel, lui permettant de télécharger le bulletin au format pdf (sur la partie privée du site de l'APHEC).

Philippe KOHLER

LE COLLOQUE INTERNATIONAL EPREP 2006, SOUS L'EGIDE DE L'UPS ET DE L'APHEC

Au même titre que ses éditions de 2002 et de 2004, le Colloque international ePrep 2006 sera une occasion unique de découvrir les plus récentes initiatives des professeurs de CPGE et des établissements dans le domaine des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

Placé sous le thème de l'ouverture sociale et internationale de l'accès aux grandes écoles par les TICE, le Colloque international ePrep 2006 permettra de travailler ensemble à des solutions d'avenir fédératrices contribuant au rayonnement et au développement de l'enseignement en CPGE.

Le Colloque international ePrep 2006 est organisé par l'association ePrep*, sous l'égide de l'UPS (Union des professeurs de spéciales) et de l'APHEC, avec le soutien de partenaires publics et privés, au rang desquels la Conférence des grandes écoles, les associations de professeurs de CPGE (ADEPPT, APPLS, UPA, UPLS), le CNED, l'INRIA, ...

Le Comité de pilotage et le Comité de programme du colloque rassemblent des représentants de la Conférence des grandes écoles, de l'UNESCO, du CNED, de l'INRIA, des grandes écoles (Polytechnique, ESSEC, INT, ..), de l'Université. Ces deux comités sont largement ouverts à l'international avec des représentants d'Algérie, de Chine, d'Italie, du Maroc, de Tunisie, et comptent également de nombreux professeurs de CPGE de toutes disciplines.

ePrep 2006 se tiendra les 5 et 6 mai à l'ESSEC (campus de Cergy). L'appel à contributions sera lancé par le Comité de lecture du colloque dès septembre 2005.

Toutes les informations sur ce colloque sont en ligne sur le site Web bilingue www.ePrep.org

* L'association ePrep est une association à but non lucratif au service du développement et du rayonnement des CPGE grâce aux TICE, présidée par Nathalie VAN DE WIELE, membre de l'UPS.

BUREAU DE L'APHEC

NOM	Établissement et discipline	Adresse
Président Philippe HEUDRON	Stanislas, PARIS Maths, option S	Lycée Condorcet 8, rue du Havre 75009 PARIS Tél : 06 61 51 36 38 heudronp@club-internet.fr
Vice-Président option S Jean KOGEJ	Le Parc, LYON Histoire Géographie, option S	13 chemin du Tronchon 69410 CHAMPAGNE au MONT Tél : 04 78 66 20 77 j.kogej@wanadoo.fr
Vice-Présidente option E Isabelle WAQUET	Janson de Sailly, PARIS AEH, option E	3, rue Victor Hugo 92000 NANTERRE Tél : 01 47 24 19 02 / 06 84 35 16 75 iwaquet@aol.com
Vice-Président option T Sophie TARDIF	Vilgenis, MASSY Eco	21 rue Chateaubriand 92500 RUEIL-MALMAISON Tél: 01 47 77 03 73 / 06 11 44 85 59 sophietardif@free.fr
Secrétaire Général Patrick MALVILLE	Hoche, VERSAILLES Philosophie, option S	19, rue Albert JOLY 78000 VERSAILLES Tél 01 39 50 69 04 patrickmalville@yahoo.fr
Trésorière Bernadette GERARDIN	Janson de Sailly, PARIS Maths, option S	25, Bd. de Montmorency 75016 PARIS Tél 01 45 24 28 80/ 06 62 72 15 84 gerardin.bernadette@wanadoo.fr
Responsable Internet Roland ROUSSILLON	Le Parc, LYON Maths, option S	84, rue Bellecombe 69006 LYON Tél : 04 37 24 39 55 roussill@wanadoo.fr
Responsable Juridique Jacques-André HASSENFORDER	Mas de Tesse Eco Gestion, Option T	11, Rue du Pirée 34 970 LATTES Tél : 04 67 22 21 33 ja-hassenforder@wanadoo.fr
Responsable Espagnol Pierre ARIAS	Vilgenis, MASSY, Espagnol	24 av. Jean Moulin 75014 0 PARIS Tél : 01 45 45 46 26 pimi@club-internet.fr
Responsable Maths ECO Abdellah BECHATA	Marie de Champagne Maths, option E	149, ave Jean Jaurès 51100 REIMS 03 26 08 46 59/06 82 68 42 65 abdellah.bechata@free.fr

Responsable Philo Guy BERNARD	Le Parc - LYON, Philo, option S	27, Rue des Ecureuils 69400 GLEIZE Tél : 04 74 65 03 30 guybernard@free.fr
Liaison ENS - Cachan Christian BIALES	Mermoz, Montpellier Option ENS Cachan	9, domaine des Aigueillères 34980 MONTFERRIER SUR LEZ 04 67 59 87 50 christian.biales@free.fr
Responsable Lettres Françoise BOULAY	Louis le Grand PARIS Lettres S	7, cours des longs prés 92100 BOULOGNE- Tél : 01 47 61 12 54 boulay.f@caramail.com
Gestion des adhésions Claude BOY	Montaigne - BORDEAUX Maths option E	47, rue Bourbaki 33110 LE BOUSCAT Tél : 05 56 50 44 93 / 06 11 69 72 31 cboyclaude09@numericable.fr
Responsable AEHSC Albert COHEN	Claude Monet - PARIS, AEH, option E	38, rue Ste Croix de la 75004 PARIS Tél : 01 42 72 60 21 alb.c@wanadoo.fr
Responsable AEHSC Philippe DESTABLE	Léon Gambetta, ARRAS AEHSC	101, rue Ernest Renan 62400 BETHUNE 03 21 56 67 65 phil.destable@wanadoo.fr
Responsable Maths Techno Béatrice DUBUS	Salvador Allende, Hérouville St Clair Maths option T	Résidence de la Forge 14800 SAINT ARNOULT Tél : 02 31 81 55 14 beatrice.dubus@libertysurf.fr
Responsable Allemand Philippe KOHLER	Franklin Roosevelt - REIMS Allemand, Option S	24, avenue d'Epernay 51100 REIMS Tél : 03 26 04 08 12 / 06 18 39 78 72 pkaboufil@wanadoo.fr
Responsable Lettres Nicole LEROUX-TRINQUART	Cézanne, AIX Lettres, option S	La Fourmillière CD 22 84800 LAGNES Tél 04 90 20 92 61/ 06 62 56 92 61 claude.leroux2@wanadoo.fr
Responsable HGE Jean-François MALTERRE	Michel Montaigne - HGE, Option S	49 Cours de la Somme 33800 BORDEAUX Tél / Fax : 05 56 92 53 04 j-f.malterre@wanadoo.fr
Responsable Anglais Viviane SIMPSON	Saint louis de Gonzague, Anglais S/ES	24, rue de Poissy 78100 SAINT GERMAIN EN LAYE Tél : 01 30 61 49 06 v.simpson@noos.fr