



*Liberté • Égalité • Fraternité*

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

**Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2013-**

**Concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal  
d'éducation**

**Rapport de jury présenté par Joël Goyheneix  
Président de jury**

**Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury**

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE**

**Direction Générale des Ressources Humaines**

**Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2013**

**Concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal  
d'éducation**

**Rapport de jury présenté par Joël Goyheneix  
Président de jury**

**Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury**

## SOMMAIRE

|  |    |
|--|----|
| 1 – Eléments statistiques .....  | 3  |
| 2 - Les épreuves d'admissibilité.....  | 6  |
| Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 28 décembre 2009) .....   | 7  |
| L'épreuve de dissertation : .....  | 7  |
| Sujet .....  | 7  |
| Eléments de correction .....   | 9  |
| Observations des correcteurs .....   | 11 |
| La composition.....  | 12 |
| Eléments de correction .....   | 30 |
| Observations de correcteurs .....  | 30 |
| 3 – Les épreuves d'admission .....   | 32 |
| L'entretien .....  | 32 |
| Deux exemples de sujets .....  | 32 |
| Observations des correcteurs.....  | 38 |
| L'épreuve sur dossier.....   | 40 |
| Deux exemples de sujets .....  | 41 |
| Observations des correcteurs.....  | 58 |
| 4 Annexes .....  | 60 |
| Programme et bibliographe session 2013 .....   |    |
| Nouvelles modalités relatives aux épreuves d'admission<br>(arrêté du 25 novembre 2011 – JORF n° 8 du janvier 2012) ..... |    |
| Composition du jury 2014.....  |    |

## 1- Bilan statistique de la session 2013

Le nombre de postes mis au concours était cette année de **300**. (245 en 2012, 275 en 2011, 250 en 2010)

Le nombre de candidats inscrits (**5170**) était équivalent à celui de la dernière session (5187 à la session 2012, 3 945 à la session 2011, 7669 à la session 2010).

**Seuls 1882 candidats** ont, en fait, composé, soit seulement **36,40 %** des inscrits. Pour mémoire, 1800 candidats s'étaient présentés à l'épreuve écrite d'admissibilité en 2012 soit 34,70 % des inscrits. 1374 candidats s'étaient présentés à l'épreuve écrite d'admissibilité en 2011 soit 34,82 %, et 3465 candidats s'étaient présentés à la session 2010 soit 45,18 % des inscrits.

Depuis trois ans, c'est donc à peine le tiers des inscrits qui se présente réellement au concours !

### 1-1 Bilan statistique de l'admissibilité

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Nombre de candidats inscrits :    | <b>5170</b>                              |
| Nombre de candidats présents :    | <b>1882</b>                              |
| Nombre de candidats absents :     | <b>3288</b> soit 63,60 % des inscrits    |
| Nombre de candidats admissibles : | <b>660</b> soit 35,07 % des non éliminés |

Seuil d'admissibilité : **9,2/20**

**Le seuil d'admissibilité s'établit au même niveau qu'à la session 2011 (9,1), en baisse par rapport à celui de 2012 (9,6)**

Moyenne des notes de l'ensemble des candidats : 8/20

Moyenne des notes des candidats admissibles : 11,4/20

660 admissibles : 502 femmes (76,06%), 158 hommes (23,93%)

## 1-2 Bilan statistique de l'admission

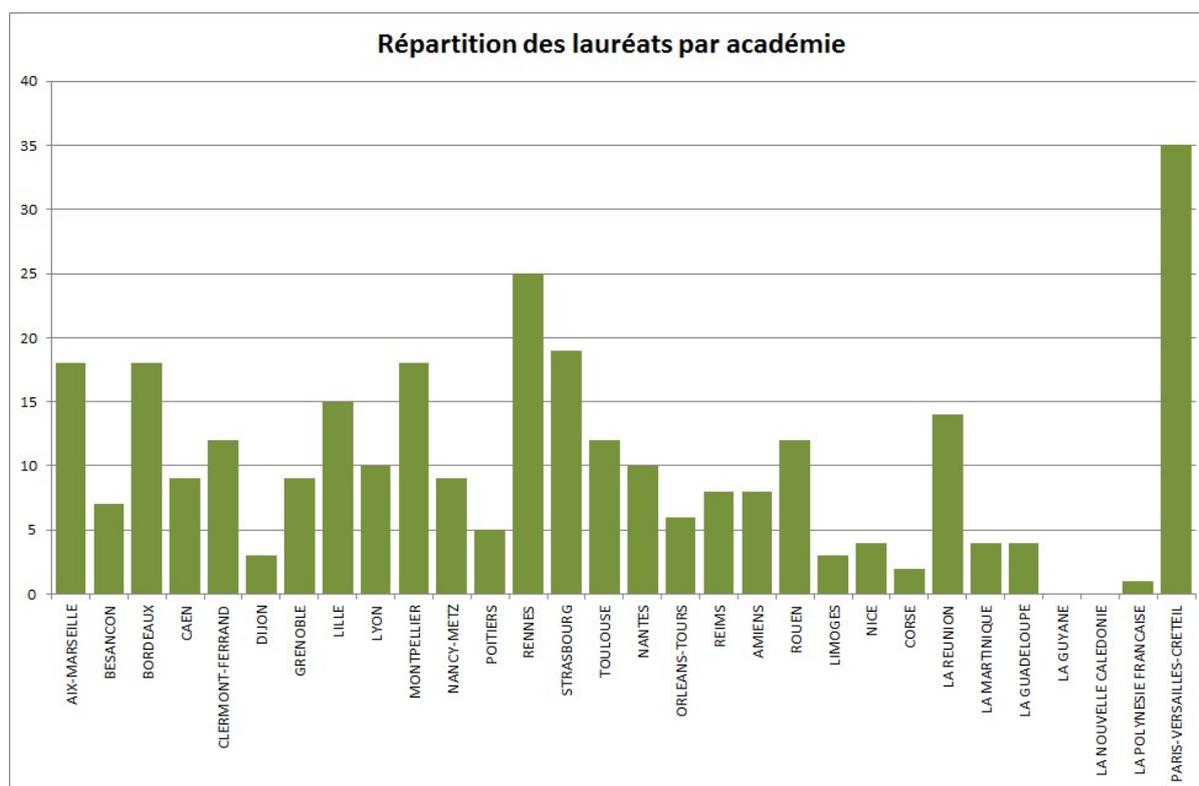
Nombre de candidats admissibles : **660**  
Nombre de candidats éliminés ou absents : **29**

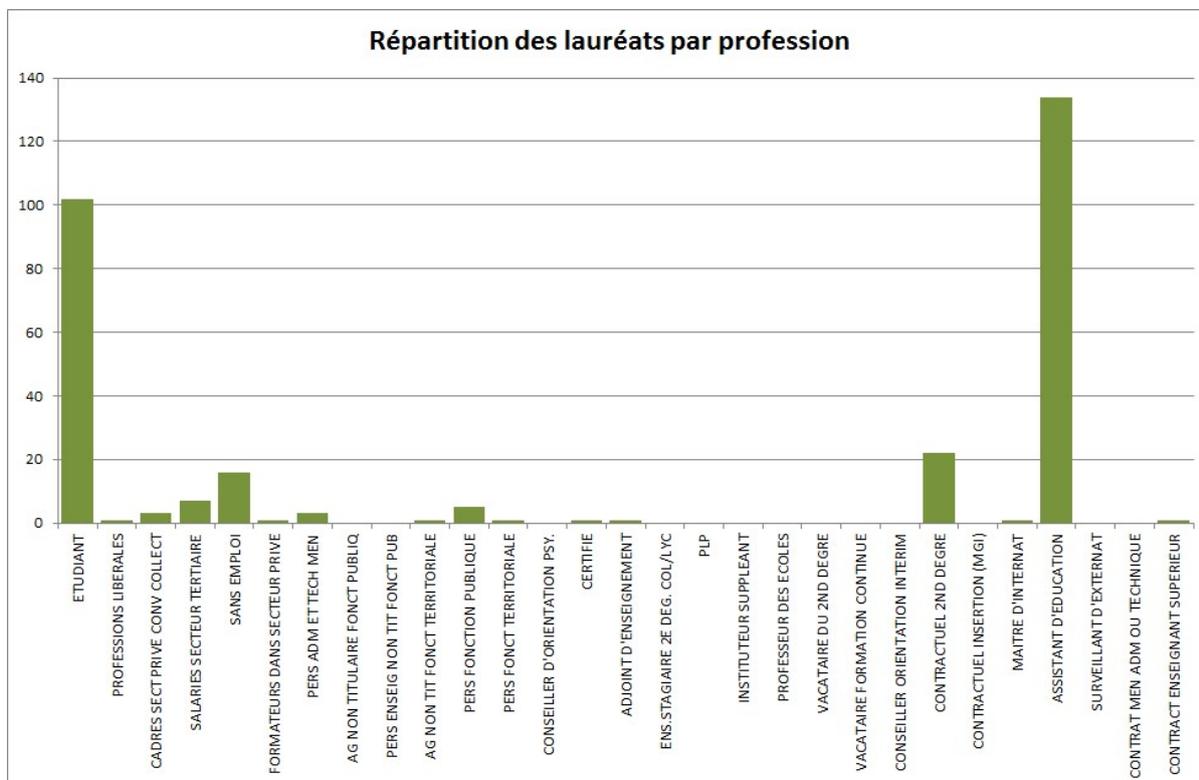
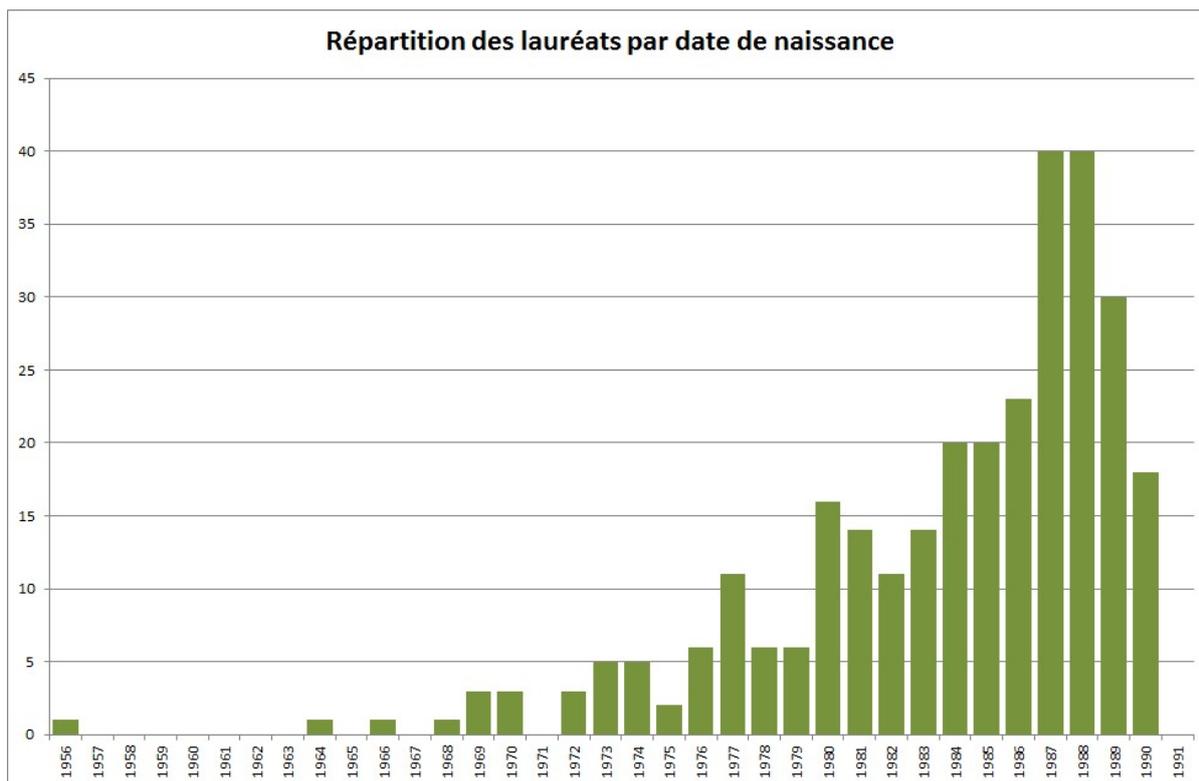
Nombre de candidats non éliminés : **631** soit 95,61% % des admissibles  
Nombre de candidats admis en liste principale : **300** soit 47,54 % des non éliminés  
Pas de liste complémentaire.

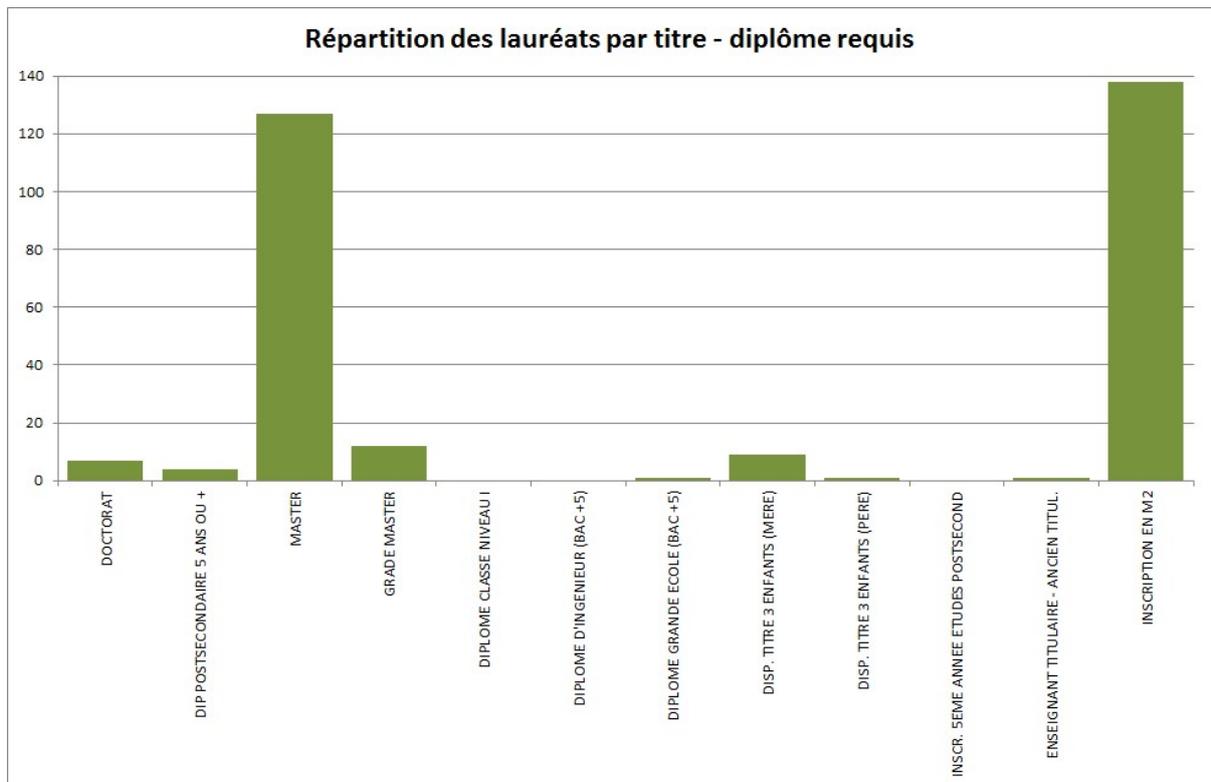
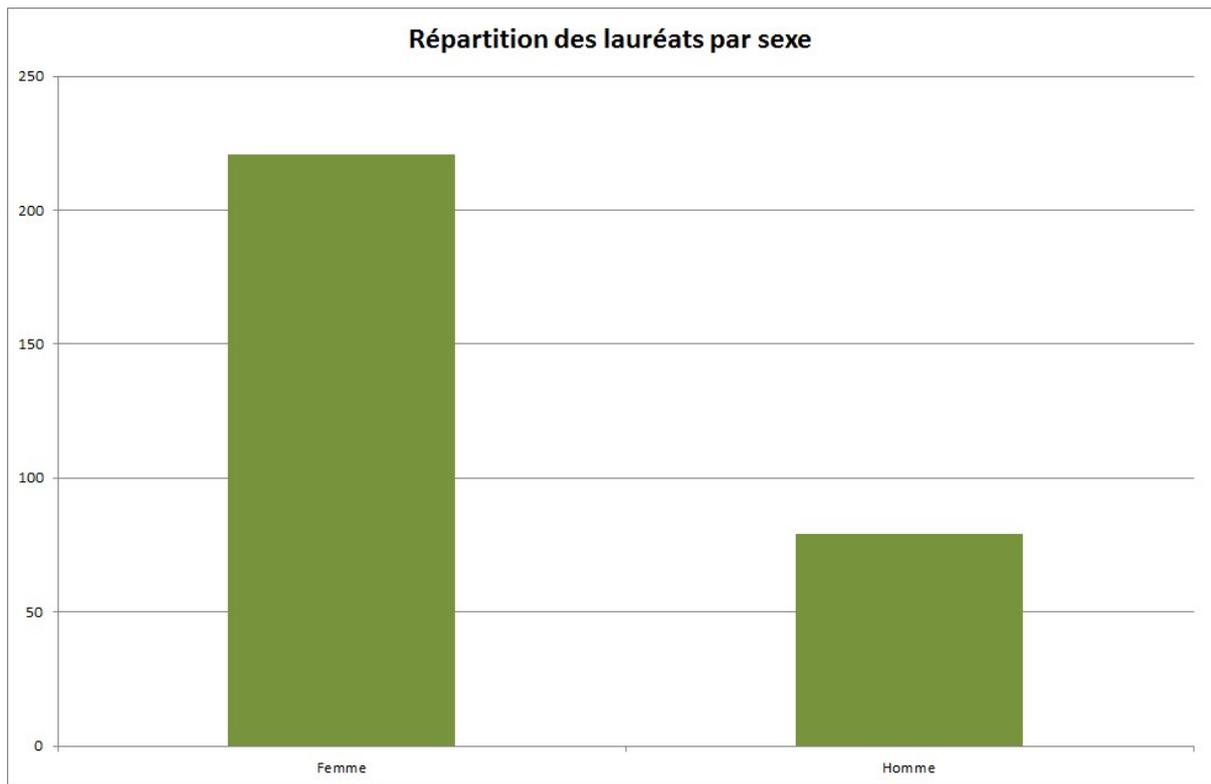
Moyenne des notes de l'ensemble des admissibles : **10,74 / 20**  
**Moyenne des notes des candidats admis : 14,11/20**

Le **seuil d'admission** s'établit à **11,40/20** (il était de 11,3 à la session 2012, 11,85 en 2011)

300 admis : 221 femmes (73,66%) 79 hommes (26,33%)







## 2 - Les épreuves d'admissibilité

### **2.1. Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 28 décembre 2009)**

1°) Dissertation portant sur une ou plusieurs questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes :

L'épreuve fait appel aux connaissances acquises en sciences humaines, en histoire et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, en philosophie de l'éducation et en pédagogie. Elle prend en compte également la connaissance qu'ont les candidats des grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2°) Composition

A partir d'un dossier composé de documents récents, d'origines et de statuts variés, notamment de nature juridique, administrative, éducative ou pédagogique, l'épreuve permet d'apprécier les connaissances des candidats :— sur le système éducatif, son organisation administrative et pédagogique, son fonctionnement et ses évolutions ;— sur le fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré, ainsi que sur les aspects administratifs et juridiques de la vie scolaire, les procédures et les enjeux de l'orientation, les questions pédagogiques. Elle vise également à mesurer la pertinence de la conception qu'ont les candidats de la fonction de conseiller principal d'éducation, de ses responsabilités éducatives et de son positionnement dans et hors de l'établissement scolaire, notamment dans le domaine du pilotage de la vie scolaire, de la mise en œuvre du projet de vie scolaire et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

### **2.2. L'épreuve de dissertation :**

En mobilisant les compétences acquises dans les domaines indiqués dans le programme du concours, elle a pour objectif d'apprécier la capacité du candidat à construire un discours raisonné et cohérent autour d'une question qui relève de l'éducation et de la formation des jeunes, qui constitue un enjeu du système éducatif et traverse son fonctionnement ou induit ses évolutions.

Si c'est une épreuve exigeante quant au niveau de connaissances attendu, c'est une forme d'exercice classique que connaissent, ou devraient bien connaître, les candidats parvenus à un niveau d'études bac+5.

Des éléments de corrigé sont proposés autour desquels des développements, des argumentations peuvent être élaborés. Ils ne constituent que des entrées et des pistes de réflexion qui devaient malgré tout se retrouver, sous des formes diverses mais organisées, dans le développement.

## 2.3 LES SUJETS

### 2.3.1 La dissertation

*« Bref, socialisatrice au sens large, la sociabilité juvénile est vue aujourd’hui, du point de vue de l’école, comme déstabilisant une institution qui a eu du mal à l’intégrer, en particulier pédagogiquement. C’est dire que c’est largement à l’extérieur de l’école, si ce n’est contre elle, qu’elle s’épanouit pleinement [...] »*

*[...] Les connexions illimitées, les équipements numériques individuels ne révolutionnent pas l’éducation mais elles densifient les occupations quotidiennes des adolescents tout en les individualisant, accentuant l’impression d’un entre-soi plus ou moins coupé du reste du monde. Le fait que les institutions soient soupçonnées de ne plus savoir transmettre n’est pas non plus une nouveauté ; il s’agit là d’un leitmotiv structurel dans les sociétés modernes. Mais, par contre, l’existence de cette ruse éducative, qui conduit les adolescents à éprouver leur force de caractère, leurs idéaux, ou leur singularité, largement, si ce n’est exclusivement, à l’extérieur des institutions traditionnelles, apparaît relativement inédite.....Ce qui frappe (aussi), c’est la capacité de certains à faire de certaines activités de vrais tuteurs de leur construction personnelle. Mais aussi la centralité du rapport au temps, le temps vide d’une succession d’activités non satisfaisantes qui font de certains adolescents des chercheurs d’un nouveau Graal de l’activité pleinement réalisatrice, ou singularisante, au temps trop plein de la chasse permanente à l’oisiveté et à l’ennui, en passant par le temps saccadé des activités à forte pression compétitive, tantôt synonyme d’ivresse et de plaisir, tantôt de saturation cognitive et émotionnelle....*

BARRERE Anne, L’éducation buissonnière – *Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* Armand Colin, novembre 2011, pp. 25, 206-207.

---

**Le projet éducatif proprement scolaire, sa nature, et ses formes rencontrent « (un) nouvel élève, (une) jeune étudiante qui n’a jamais vu veau, vache, cochon ni couvée »<sup>1</sup>. A l’instar d’Anne Barrère, en vous appuyant sur vos connaissances historiques, philosophiques et sociologiques, ainsi que sur les débats qui traversent le système éducatif, vous analyserez l’évolution du profil des élèves et indiquerez les conséquences sur le fonctionnement de l’institution scolaire de ces changements et notamment les conséquences sur les pratiques éducatives. A l’aune de cette réflexion, vous préciserez en quoi cela interroge la fonction de conseiller principal d’éducation. Vous éclairerez votre propos par des exemples y compris en élargissant vos références à d’autres systèmes scolaires.**

---

<sup>1</sup> Michel Serres – Petite Poucette – Editions Le Pommier – mars 2012

### 2.3.2 Eléments de correction :

#### Des éléments valorisés dans le développement mais qui n'ont aucun caractère exhaustif :

Cette année, le **sujet de dissertation était très ouvert** et devait permettre aux candidats de faire la synthèse de leurs connaissances dans un cadre contraint, celui d'une dissertation de 5 heures. Sans doute beaucoup plus que les années précédentes, les arguments à développer étaient alimentés par la lecture d'ouvrages contenus dans la bibliographie du concours mais aussi par une connaissance et une analyse des faits d'actualité. **Les débats autour de la refondation de l'école étaient à mobiliser.**

- **Les développements analytiques et la référence à des ouvrages, des auteurs et des recherches qui étayaient les propos des candidats** ont été valorisés.  
**Les copies qui appuyaient les démonstrations sur des exemples concrets conformément aux consignes données dans le sujet ont également été valorisées.**
- ◆ La problématique centrale reposant sur un paradoxe devrait être comprise et énoncée : le texte relatif au statut (et donc aux missions) du CPE a 30 ans; le contexte éducatif et le public ont beaucoup changé, le métier aussi! La posture professionnelle du CPE est donc questionnée. Elle traverse aujourd'hui les débats.
- ◆ L'analyse des changements extérieurs à l'institution scolaire:
  - La dimension sociologique (référence possible à des ouvrages tels « Petit Poucet, Petite Poucette » de Michel Serres ou « La génération Y » d'Olivier Rollot) doit permettre de cerner l'élève d'aujourd'hui.
  - Tension entre la montée des individualismes et des recherches identitaires par l'appartenance à un groupe de pairs ;
  - Effets de la société de consommation ;
  - Tension entre le temps de l'adolescent et le temps de l'élève : immédiateté de la satisfaction des désirs et temps long de l'éducation
  - Bouleversement des repères : les groupes structurant ne prennent pas leurs références dans les mêmes registres.
  - Cultures urbaines.
- ◆ La dimension comportementale: références possibles à des ouvrages tels que « L'éducation buissonnière » d'Anne Barrère ou « la déscolarisation » de Dominique Glasman dont l'importance a conduit à une réédition en 2011.

Les nouveaux élèves abordent l'école différemment et l'institution a du mal à intégrer les nouveaux rapports au savoir. Pourquoi ?

**Était valorisée la copie qui proposait une analyse des causes de la difficulté d'intégration des nouveaux rapports aux savoirs :** rigidité de la structuration de l'école (« monolithe », orientation subie qui crée des ruptures et des rejets, non-attractivité des modalités et des objets pédagogiques, place de la pédagogie frontale, élève passif dans ses apprentissages, modalités d'évaluation...)

◆ **Valorisées également les interrogations sur :**

**La place des parents :** quel accompagnement de leur enfant ? Quels rapports ont-ils à l'école ? L'école est-elle en mesure de répondre à la confiance qu'ils lui accordent ? En matière de coéducation ne sont-ils pas porteurs aussi des évolutions comportementales des enfants ?

**Le rôle du CPE** dans la relation avec les parents pour expliquer la règle, la place de l'école dans l'épanouissement de l'élève...

**La place du numérique :**

- Le candidat devait présenter des connaissances fines sur le contexte numérique et technologique dans lequel évoluent les élèves (réseaux sociaux...) et sur la façon dont l'institution essaie de faire face.
- Les réseaux sociaux modifient aussi bien le rapport à l'école et aux savoirs que les rapports entre les individus. Quel usage en faire ? Rôle du CPE dans l'apprentissage de l'usage du numérique....

**Les changements internes à l'institution scolaire qui facilitent l'adaptation:**

**Etait valorisée la copie qui mettait en avant les adaptations de l'école pour prendre en compte ces évolutions.** L'école n'est pas la « vieille dame » qui reste dans sa tradition sans regarder les transformations sociales. Considérer cela est faire injure aux personnels qui s'engagent.

- Un traitement pédagogique et éducatif adapté : Personnalisation, différenciation des parcours, individualisation: Aide personnalisée, PPRE, tutorat etc.
- Tentative de prise en compte d'apports extérieurs aux seules disciplines scolaires : livret expérimental, évaluation par compétences, note de vie scolaire.
- Travail sur la connaissance et l'estime de soi: un des trois axes du PDMF.
- Réflexion engagée sur les rythmes scolaires.
- Différents plans numériques, développement des ENT

**Sur tous ces points le CPE et les équipes de la vie scolaire ont un rôle à jouer. Le mettre en avant était attendu.**

◆ **La connaissance de réponses apportées par d'autres systèmes éducatifs. C'est un élément important dans la discrimination des copies.**

- *«Vous éclairerez votre propos par des exemples y compris en élargissant vos références à d'autres systèmes scolaires»* Cet aspect a clairement été valorisé, car satisfaire cette consigne exigeait d'avoir lu, recherché, ouvert son champ de prospection et d'analyse.
- Travail sur l'estime de soi et les compétences (pays nordiques en particulier)

- Recherches sur la « persévérance scolaire » au Québec
  - Travail sur les rythmes scolaires et la place du sport (pays anglo-saxons)
  - **La référence aux textes qui fondent le processus de Lisbonne (2000) et qui introduisent les compétences a également été valorisée.**
- ◆ Des pistes pour faire encore évoluer l'école et qui mettent le CPE acteur de ces changements :
- Le service de vie scolaire et son pilotage ;
  - Le projet de vie scolaire ;
  - La vie lycéenne mais aussi la vie au collège ;
  - Le travail collaboratif des membres de la communauté éducative ;
  - L'évolution souhaitée du rôle des enseignants ;
  - Le CPE, médiateur entre les comportements et les cultures des élèves et la culture scolaire ;

### 2.3.3 Observations des correcteurs :

Sur le fond, il apparaît que trop peu de candidats posent clairement la problématique. Le manque de recul face au texte proposé a amené beaucoup de candidats à paraphraser Anne Barrère. La famille et la société sont trop souvent présentées comme des coupables et internet comme un objet de violence maléfique. Le discours sur l'école et les jeunes est souvent très convenu et s'appuie davantage sur des propos de comptoirs faisant référence à un âge d'or passé que sur des études récentes. Le CPE est encore présenté comme un acteur solitaire ayant un rôle uniquement « thérapeutique ».

Les bonnes copies ont fait apparaître :

- une solide culture du système éducatif et un positionnement comme CPE face aux différents enjeux de ce système ;
- une réflexion mature sur le rôle et la fonction du CPE.

Une réflexion claire et organisée, fondée sur des connaissances solides permettant de lier références bibliographiques, théorie et pratique, une forte culture historique et sociologique et une bonne maîtrise de la dissertation (ce point a souvent été constaté), associée à l'usage d'un vocabulaire précis et approprié, faisaient la différence.

A l'inverse, les insuffisances constatées en matière d'orthographe, de syntaxe, et de vocabulaire (exemples relevés : confusion entre socialisation et sociabilité, entre adhérence et adhésion, entre absentéisme et abstentionnisme), voire une écriture difficilement lisible ont été sanctionnées.

### 2.3.4 La composition : Le sujet.

#### La vie scolaire : un service au service de l'élève

*[..] En second lieu, la vie scolaire est une unité fonctionnelle, une dimension de l'action scolaire qui doit être maîtrisée, comme les autres. Centre de l'action éducative, la vie scolaire s'identifie à ses objectifs, ses moyens, ses méthodes, sa déontologie. Outil de la complexité nouvelle de l'établissement, elle se caractérise par son attention aux besoins de l'élève.*

Jean-Pierre Obin -Préface de l'ouvrage La Vie scolaire – Christian Vitali – Hachette Éducation-1999

**En vous appuyant sur les documents contenus dans ce dossier, vous répondrez aux trois groupes de questions suivantes de façon argumentée et en illustrant votre propos d'exemples concrets :**

**1°) Quels sont les principaux facteurs qui déterminent le fonctionnement du service Vie scolaire ? Quelles sont les contraintes à prendre en considération ? Comment les dépasser ?**

**2°) Quelle place doit prendre la fonction éducative dans l'organisation de l'établissement scolaire ? Comment la rendre visible et lisible ? Quels sont les principes sur lesquels le conseiller principal d'éducation, responsable du service Vie scolaire, doit fonder son mode de pilotage pour rendre ce service efficace ?**

**3°) Quelles articulations établir entre le projet du service Vie scolaire, le projet Vie scolaire et le projet d'établissement ? En quoi l'élaboration d'un projet Vie scolaire fait-il sens dans la politique de l'établissement ?**

## Composition du dossier

|   |    |
|---|----|
| <b>Document 1</b> : Jean-Luc Charron et Sabine Sépari – Organisation et gestion de l’entreprise – Dunod – 2005 – (Extraits) .....   | 3  |
| <b>Document 2</b> : Bouvier Alain – Le management cognitif d’un établissement scolaire - Scérén CNDP-CRDP Série Direction Établissement– 2011 (extraits p3, 5, 17-18) .....   | 5  |
| <b>Document 3</b> : M.Tardif et L.Levasseur – La division du travail éducatif – une perspective nord-américaine – PUF juin 2010 (extraits).....   | 6  |
| <b>Documents numérotés de 4.1 à 4.4</b> relatifs à différentes catégories de personnels œuvrant dans le champ de l’éducation dans l’établissement scolaire.....   | 8  |
| <b>Document 4.1</b> : Extraits de la circulaire n° 2003-092 du 11-6-2003 relative aux assistants d’éducation .....  | 8  |
| <b>Document 4.2</b> : Extraits de la circulaire n° 2008-108 du 21-8-2008 relative aux assistants d’éducation .....  | 8  |
| <b>Document 4.3.1</b> : Extrait du site du ministère de l’Education nationale <a href="http://www.education.gouv.fr/cid23676/mediateurs-de-reussite-scolaire-dans-le-second-degre.html">http://www.education.gouv.fr/cid23676/mediateurs-de-reussite-scolaire-dans-le-second-degre.html</a> ..... | 10 |
| <b>Document 4.3.2</b> : Extrait de la conclusion du rapport conjoint IGAENR – IGEN n°2010-085 Evaluation du dispositif des médiateurs de réussite scolaire.....   | 10 |
| <b>Document 4.4</b> : Extrait du site de la direction académique des services de l’éducation nationale du Val-de-Marne : <a href="http://www.ia94.ac-creteil.fr/cae-cav/Cae.htm">http://www.ia94.ac-creteil.fr/cae-cav/Cae.htm</a> .....  | 11 |
| <b>Document 5</b> : Jean-Paul Cadet, Lise Causse, Pierre Roche- Les conseillers principaux d’éducation - Un métier en redéfinition permanente – CEREQ – Net.Doc.28 - septembre 2007 (extraits).....   | 12 |
| <b>Document 6</b> : Rapport de la Commission du débat national sur l’avenir de l’école par Claude Thélot - La documentation française – 2004 (extrait).....   | 15 |
| <b>Document 7</b> : Extrait du site de l’académie de Paris : <a href="http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_224635/projets-d-etablissement-et-vie-scolaire">http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_224635/projets-d-etablissement-et-vie-scolaire</a> .....                                      | 17 |
| <b>Document 8</b> : Extraits du rapport n°2011-049 Principes pour l’élaboration d’une politique éducative d’établissement – IGEN – mai 2011 .....   | 18 |

**Document 1 : Jean-Luc Charron et Sabine Sépari – Organisation et gestion de l'entreprise  
– Dunod – 2005 – (Extraits)**

Toute action d'une certaine ampleur ne peut se faire sans un minimum d'organisation, soit parce que les actions à exécuter sont nombreuses et doivent être exécutées dans un certain ordre, soit parce que plusieurs individus (ou plusieurs services) doivent collaborer pour réaliser une même opération. Dès que l'action comporte une certaine complexité en termes de nombre et de diversité des tâches et/ou des acteurs, deux exigences fondamentales mais contradictoires doivent être satisfaites :

- diviser le travail global en tâches plus élémentaires, ce qui implique de spécifier les tâches et de spécialiser les moyens employés ;
- coordonner les tâches ainsi divisées pour que l'action globale souhaitée se réalise ce qui implique de donner une finalité commune à l'emploi des moyens.

Tout ensemble finalisé a donc besoin d'une organisation, c'est-à-dire d'un instrument lui offrant un cadre, une structure, pour fonctionner, pour vivre. Sur le plan étymologique, « organiser » veut dire « rendre apte à la vie ».

### **Les trois approches de l'organisation**

De façon concrète, l'organisation peut être tour à tour perçue comme :

- une activité : c'est le fait même d'organiser ;
- un objet : c'est le résultat de l'action d'organisation ;
- une entité sociale : c'est le « vivant ».

#### ***1 - L'organisation comme activité***

L'organisation en tant qu'activité consiste à identifier les éléments, les agencer les uns par rapport aux autres en des systèmes cohérents dotés d'une certaine permanence de fonctionnement.

L'organisateur doit concevoir son travail en application de la théorie des systèmes c'est-à-dire :

- concevoir des systèmes élémentaires,
- puis les intégrer dans des systèmes plus vastes.

Dans la pratique, le fait d'organiser un système est le plus souvent indissociable de celui de le mettre en place effectivement. Ce qui suppose d'informer, de former et de motiver les hommes qui doivent le faire fonctionner : l'activité « organiser » ne peut se faire en ignorant l'entité sociale.

#### ***2 – L'organisation comme objet***

En tant qu'objet, l'organisation est le résultat de l'activité. C'est la structure qui a été élaborée dans la phase d'organisation.

H.Mintzberg<sup>1</sup> définit la structure comme « la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre des tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches ».

Il s'agit essentiellement :

- des différents découpages effectués entre les activités, les fonctions, etc. ;
- des procédures retenues, telles qu'elles sont décrites dans des modes opératoires, pour exécuter les tâches et les coordonner.

---

<sup>1</sup> H.Mintzberg, Structure et dynamique des organisations, Paris, Editions des Organisations, 1982

La définition proposée par Mintzberg indique bien qu'il s'agit d'une somme totale de moyens ; cette somme de moyens comprend les objets les plus divers : organigrammes, fiches de poste, manuels de procédure, agencement physique de locaux, etc. Ces moyens visent un objectif technique simple : limiter l'incertitude.

En tant qu'objet, l'organisation est relativement statique, d'autant qu'elle est souvent perçue au travers d'un organigramme qui est un simple schéma de répartition des tâches et des responsabilités.

### **3 - L'organisation comme entité sociale**

Une des difficultés majeures pour faire évoluer les organisations est leur capacité de résistance aux changements, car l'organisation n'est pas un objet inerte c'est une entité sociale qui a une existence propre.

A.Etzioni<sup>2</sup> définit l'organisation comme une « unité sociale (un groupement humain) délibérément construite pour promouvoir des buts spécifiques et constamment réaménagée pour atteindre ces buts ».

Cette façon de définir l'organisation, reprise sous des formes similaires par divers auteurs, met l'accent sur quatre points importants :

- l'unité sociale : l'organisation existe en tant que telle, elle a une existence propre distincte de celle de ses membres [...] ;
- la construction délibérée : l'organisation n'est pas spontanée ; ceci renvoie à l'organisation en tant qu'activité. Il faut maîtriser la construction de l'organisation ;
- la finalisation : une organisation est construite pour faire quelque chose ; des buts sont à atteindre. L'absence de buts est un facteur de crise de l'organisation, notamment quand elle ne vit plus que pour sa propre survie ;
- l'adaptation : l'organisation se heurte à des difficultés, à des changements dans l'environnement ; elle s'adapte en modifiant ses moyens et/ou ses buts.

---

<sup>2</sup> A. Etzioni, Les organisations modernes, Bruxelles, Duculot, 1971

**Document 2 : Bouvier Alain – Le management cognitif d'un établissement scolaire - Scérén CNDP-CRDP Série Direction Établissement– 2011 (extraits p3, 5, 17-18)**

Le management cognitif cherche à répondre, au moins partiellement, à l'ambitieuse mais légitime question : comment conduire l'action collective au sein d'un établissement scolaire pour que tous apprennent : élèves, personnels, équipes, secteurs (vie scolaire, ateliers...), établissement, réseaux, etc. ? Pour qu'ils capitalisent leurs acquis et s'instruisent de leurs erreurs.[..]

Le management cognitif porte sur le cœur des métiers de l'établissement secondaire liés aux missions de celui-ci. Il concerne aussi bien chaque classe et chaque discipline que les sous secteurs de l'établissement (vie scolaire, administration, ateliers, internats, etc.(...)) Il ne peut s'envisager que sur la base de résultats mesurés à l'aune d'objectifs et d'indicateurs précis, donc par rapport à un projet d'établissement. Il aborde de façon frontale les questions de performance, d'efficacité, de qualité, d'équité et d'efficience. Pour pratiquer un management cognitif, le registre des compétences collectives devient premier. Enfin, ce type de pilotage repose sur une forte centration sur les usagers : élèves, parents, employeurs... ainsi que sur l'impact des actions et sur tous les aspects des actes éducatifs dont les questions de pédagogie évidemment fondamentales.[..]

La méthodologie du management cognitif d'un établissement scolaire repose sur quelques principes simples. Cinq sont « incontournables » :

- **Apprendre de ses erreurs** et de ses réussites, avoir un souci permanent et tous azimuts de qualité, faire une traque systématique des dysfonctionnements et des coûts cachés.
- **Capitaliser les réussites, les savoirs acquis sur les processus**, sur les dispositifs mis en place sur la base des résultats obtenus et sur les pratiques. Construire et alimenter une mémoire collective, rapporter des pratiques pédagogiques à leurs résultats pour amorcer des débats scientifiques au sein de l'établissement. Produire une base de connaissances.
- **Repérer, comprendre et décrire** les logiques des groupes d'acteurs pour favoriser les interactions positives.
- **Pratiquer des coopérations** (internes), des alliances (externes) sur tous les sujets utiles, dans une logique de croisement d'expertises, pour faciliter ce que l'on nomme à juste titre des « fertilisations croisées ».
- **Penser l'architecture du système des régulations** (dans une logique d'auto-évaluation) afin de fournir aux acteurs, aux équipes, aux services et à l'établissement, des *feed-back* et des résultats fondés sur des indicateurs préalablement et collectivement choisis, discutés, travaillés, publics et formalisés dans le projet d'établissement.

La pratique d'un management cognitif requiert une grande cohérence entre les intentions (cognitives) du management, les actes réalisés par les acteurs et les résultats obtenus. Il vise à favoriser les apprentissages collectifs (équipes, communautés, établissement). Bien sûr rien de tel ne va de soi. Pour cette raison, il est nécessaire qu'il adopte une série de points de vigilance :

- **Pertinence des choix** (stratégiques, pédagogiques...) par rapport au projet d'établissement.
- **Résultats**, mesures, comparaisons (internes et externes) et capitalisation des acquis.
- **Régulations** (ajustements) et évaluations (remises en question).

Pour être efficaces, les démarches et outils (..) doivent s'appuyer sur un management par le sens : une vision de l'établissement, un projet global (systémique) et une forte volonté de l'équipe de direction.

**Document 3 : M.Tardif et L.Levasseur – La division du travail éducatif – une perspective nord-américaine – PUF juin 2010 (extraits)**

[...]le travail éducatif ne doit pas être vu aujourd’hui comme le fruit de l’action isolée de l’enseignant dans sa classe avec son groupe d’élèves, mais comme le résultat du processus de travail collectif des divers agents éducatifs et d’acteurs sociaux qui contribuent de différentes manières à la mise en place des conditions et des actions qui assurent la scolarisation et la socialisation des élèves à travers le temps social de la scolarité obligatoire. Certes, le travail de l’enseignant reste au cœur de l’entreprise scolaire, mais, un peu comme un jeu de cartes qui est battu, coupé et recoupé pour être distribué et, enfin, étalé autrement, il entre désormais en recomposition avec le travail collectif de multiples agents d’éducation aussi bien à l’intérieur qu’à l’extérieur de l’enceinte de l’école.

[..]

[est mise] en évidence au sein de l’école publique nord-américaine, l’existence d’un large processus de recomposition du travail éducatif caractérisé par une diminution de l’importance des enseignants dans l’organisation scolaire et l’essor de groupes d’agents professionnels et techniques qui s’approprient une partie des actes éducatifs tant sur le plan de l’instruction que de la socialisation des élèves. Bien qu’avec moins d’ampleur et selon des modalités différentes, ce processus est observable en France et dans plusieurs autres pays.

[..]

Diversité et complexité du travail technique

Malgré son importance, la problématique du lien scolaire n’épuise pas à elle seule l’ensemble du travail technique, car celui-ci a également des incidences, non seulement sur les élèves, mais sur l’organisation du travail scolaire, sur les services rendus aux enseignants, ainsi que sur la dynamique et le fonctionnement des établissements.[..]

*Les surveillants d’élèves*

[..]

La division du travail dans l’établissement scolaire découle donc en partie de la spécialisation du corps enseignant qui tend de plus en plus à se cantonner à des tâches académiques, en délaissant les tâches de surveillance à du personnel technique spécialisé. On retrouve une tendance similaire et plus ancienne en France, comme le souligne Chapoulie<sup>3</sup> (1987). Cet auteur reprend d’ailleurs à ce propos la thèse du «sale boulot», en soulignant que c’est une tendance de tous les professionnels à « abandonner les tâches qui sont les moins valorisées » (p.186).[..]

A première vue, les surveillants d’élèves effectuent tous et depuis toujours le même travail dans les écoles. Ils veillent au respect du règlement scolaire, imposent les sanctions en cas d’infraction, interviennent lorsque les élèves se chamaillent, assurent l’ordre et la sécurité dans les couloirs. Toutefois, leurs fonctions au cours des dernières années se sont transformées et complexifiées considérablement. Tous les surveillants d’élèves n’assument pas les mêmes. Il existe effectivement une division du travail à l’intérieur même de la fonction de surveillance qui correspond à une complexification de la tâche des surveillants et à des exigences croissantes à la fois des milieux scolaires et de la société.

En effet, les problématiques sociales de certaines zones urbaines se sont accentuées, la violence, la drogue et les bandes de rue font désormais partie de la réalité de certains établissements, des enseignants reçoivent des menaces de la part d’élèves potentiellement dangereux. Ces milieux appellent un type de surveillance qui diffère de celle que requièrent les corridors d’une école

---

<sup>3</sup> Chapoulie J-M, les professeurs de l’enseignement secondaire, un métier de classe moyenne, Paris, MSH - 1987

située en milieu socio-économique élevé. Mais la fonction de surveillance est également fortement influencée par des facteurs culturels. Le pluralisme des systèmes de valeurs issu de la différenciation ethnique des populations scolaires rend difficile, voire illusoire la légitimation d'un seul règlement scolaire qui parfois heurte certaines « susceptibilités culturelles ». De plus, les sociétés occidentales semblent engagées dans un processus de mutation d'une idéologie de socialisation qui procède par inculcation de normes dominantes par des instances du pouvoir vers un mode de socialisation davantage axé sur une construction intersubjective des normes. Cela suppose, en milieu scolaire, que les élèves participent activement à la définition des normes et des situations. Autrement dit, il serait de plus en plus difficile d'imposer un ordre scolaire à des élèves qui ne contribueraient pas à sa construction ou qui ne l'accepteraient pas comme légitime, au moins temporairement. Finalement, dans l'école de masse et face à ces nouveaux publics scolaires, les motifs et les occasions de punir sont devenus si nombreux que l'idée même de sanction perd peu à peu son sens. Surveiller et punir ne suffit plus à assurer l'ordre scolaire. Les surveillants d'élèves doivent donc désormais composer avec ces nouvelles réalités. Comment s'y prennent-ils ? Y résistent-ils ?

### *Des fonctions de surveillance dans un mode violent*

Les fonctions des surveillants d'élèves varient notamment en regard de leur lieu d'exercice. En effet, les surveillants ne travaillent pas tous dans les mêmes lieux. La surveillance des couloirs des établissements diffère de celle de la cafétéria, des casiers d'élèves ou encore du local de retrait ou d'expulsion. De plus, il existe une hiérarchie des fonctions. Le surveillant habilité à intervenir auprès des élèves jugés dangereux ou soupçonnés de posséder de la drogue a beaucoup plus de prestige et de pouvoir que le surveillant confiné à la cafétéria ou aux casiers, travail jugé par tous les surveillants rencontrés comme étant monotone et routinier.[..]

Le travail de surveillant ne se limite pas [...] à l'application du code de conduite de l'école. [...]

Une surveillante du local de retrait pour sa part dit aimer ses nouvelles fonctions, elle qui auparavant surveillait les casiers. Son travail lui permet désormais de discuter avec les élèves et d'exercer sur eux une influence positive, notamment lorsqu'elle en incite certains à poursuivre leurs études. Ainsi, son rôle de surveillante comporte une part d'action d'intégration scolaire, qui, bien que périphérique eu égard à ses fonctions, recèle une certaine importance autant pour les élèves qu'elle encourage à persévérer dans les études que pour elle-même, qui se valorise à pouvoir ainsi conseiller les élèves. De plus,[..] les surveillants semblent avoir incorporé dans leur travail l'impératif institutionnel d'intégration d'élèves engagés sur la voie du décrochage.[..]

Le travail des surveillants s'inscrit donc en partie dans une logique d'intégration scolaire. Il s'insère également dans une logique de type relationnel.[..]

## **Documents numérotés de 4.1 à 4.4 relatifs à différentes catégories de personnels œuvrant dans le champ de l'éducation dans l'établissement scolaire**

### **Document 4.1 : Extraits de la circulaire n° 2003-092 du 11-6-2003 relative aux assistants d'éducation**

[..]

#### **I - Fonctions des assistants d'éducation**

L'article L. 916-1 du code de l'éducation prévoit que les assistants d'éducation sont recrutés pour exercer des fonctions d'assistance à l'équipe éducative notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves, y compris en dehors du temps scolaire.[..] La mission des assistants d'éducation est distincte de la mission d'enseignement et ne peut s'y substituer.[..]

Dans le second degré, sous l'autorité du chef d'établissement qui s'appuie sur les équipes éducatives, les assistants d'éducation participent à l'encadrement et au suivi éducatif des élèves, par exemple :

- les fonctions de surveillance des élèves, y compris pendant le service de restauration et en service d'internat ;
- l'encadrement des sorties scolaires ;
- l'accès aux nouvelles technologies ;
- l'appui aux documentalistes ;
- l'encadrement et l'animation des activités du foyer socio-éducatif et de la maison des lycéens ;
- l'aide à l'étude et aux devoirs ;
- l'aide à l'animation des élèves internes hors temps scolaire ;
- l'aide aux dispositifs collectifs d'intégration des élèves handicapés.

Ils peuvent également participer au dispositif "École ouverte". Les assistants d'éducation peuvent être mis à disposition des collectivités territoriales, par convention entre la collectivité intéressée et l'établissement employeur dans les conditions prévues à l'article L. 216-1 du code de l'éducation. Les assistants d'éducation peuvent alors participer aux activités éducatives, sportives et culturelles organisées par les collectivités territoriales prévues à l'article L. 216-1 du code de l'éducation. Ils peuvent intervenir dans les activités mises en œuvre conformément à l'article L. 212-15 du code de l'éducation, qui prévoit la possibilité d'utilisation des locaux scolaires dans la commune pour l'organisation d'activités à caractère culturel, sportif, social ou socio-éducatif.[..]

### **Document 4.2 : Extraits de la circulaire n° 2008-108 du 21-8-2008 relative aux assistants d'éducation**

[..]

#### **I - Les modifications apportées au décret du 6 juin 2003**

Deux changements essentiels ont été introduits par le décret du 4 avril 2008 :

- la liste des fonctions ouvertes aux assistants d'éducation a été complétée pour permettre la participation de ces agents au dispositif d'accompagnement éducatif (1.) ;
- les conditions de recrutement et les missions des assistants pédagogiques ont été modifiées (2.).

##### **1. L'élargissement des fonctions pouvant être assurées par tout assistant d'éducation**

Les modifications introduites par le décret du 4 avril 2008 ouvrent la possibilité aux assistants d'éducation de participer, au-delà des activités éducatives, sportives, sociales, ou culturelles déjà prévues, à des activités artistiques complémentaires aux enseignements.

L'aide aux devoirs et aux leçons a également été ajoutée au titre des fonctions ouvertes aux assistants d'éducation, ce qui leur permettra d'intervenir dans le cadre de l'accompagnement éducatif.

## 2. De nouvelles conditions de recrutement et d'emploi des assistants pédagogiques

- **Conditions de recrutement** : Il a été mis fin à l'obligation de recruter les assistants pédagogiques pour un mi-temps. Désormais, les assistants pédagogiques peuvent être recrutés à temps plein.

En conséquence de cette modification, le volume d'heures maximum pouvant être accordé aux assistants pédagogiques au titre de leur temps de préparation a été fixé à deux cents heures pour un temps plein (article 2 du décret du 6 juin 2003 modifié), au lieu de cent heures précédemment pour un mi-temps. Il conviendra de proratiser le temps de préparation en fonction du temps effectivement consacré par l'assistant d'éducation aux fonctions d'assistant pédagogique : une personne exerçant par exemple pour un tiers temps la fonction d'assistant pédagogique pourra se voir accorder soixante-six heures de préparation.

- **Conditions d'emploi** : Les assistants pédagogiques ne sont plus recrutés pour exercer exclusivement des fonctions d'appui à l'équipe éducative, la disposition prévoyant que les assistants pédagogiques ne peuvent exercer d'autres fonctions que celles prévues au 2° de l'article 1er du décret du 6 juin 2003 ayant été supprimée. Dorénavant, il est donc possible de diversifier les missions confiées à un assistant pédagogique : il pourra être assistant pédagogique pour une partie de son service et, par exemple, assurer des fonctions de surveillance et/ou d'aide aux devoirs et aux leçons durant l'autre partie.

## II - Les missions pouvant être assurées par les assistants d'éducation

La modification d'avril 2008 modifie ainsi sensiblement le contenu des missions pouvant être proposées aux assistants d'éducation, tout en maintenant la distinction entre assistants d'éducation et assistants pédagogiques.

Au total, la situation est la suivante :

- des missions peuvent être assurées par tous les assistants d'éducation (1.) ;
- des missions sont réservées à ceux qui ont un diplôme d'un niveau bac + 2 (2.).

### 1. Les missions pouvant être assurées par tout assistant d'éducation

Ce sont toutes les missions autres que celle d'appui aux personnels enseignants pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques prévue au 2° de l'article 1er du décret du 6 juin 2003 modifié.

### 2. Les missions assurées par les assistants d'éducation justifiant d'un diplôme sanctionnant deux années d'études après le baccalauréat

Si la stricte séparation entre les missions d'assistant d'éducation et d'assistant pédagogique s'estompe, certaines conditions de recrutement et d'emploi spécifiques aux assistants pédagogiques ont été maintenues. Les assistants pédagogiques doivent toujours justifier d'un diplôme sanctionnant deux années d'études après le baccalauréat ou d'un titre ou diplôme de niveau au moins égal (art. 3 du décret du 6 juin 2003 modifié) et leur travail, incluant toutes les fonctions qui peuvent leur être confiées, se répartit toujours sur une période d'une durée maximale de trente-six semaines. Par ailleurs, les missions d'appui aux personnels enseignants conservent leurs spécificités, telles que détaillées dans la circulaire n° 2006-065 du 5 avril 2006 relative aux assistants pédagogiques, qui demeure en vigueur sur ce point.[..]

**Document 4.3.1 : Extrait du site du ministère de l'Éducation nationale**  
<http://www.education.gouv.fr/cid23676/mediateurs-de-reussite-scolaire-dans-le-second-degre.html>

### **Missions des médiateurs de réussite scolaire**

Ces médiateurs, sous la responsabilité du chef d'établissement, sont en mesure de :

- participer, sous l'autorité des conseillers principaux d'éducation, au repérage et au traitement des absences lors des heures de cours. Ils soutiennent au quotidien les projets de lutte contre l'absentéisme menés dans les établissements.
- organiser dans l'établissement des actions d'aide à la parentalité permettant notamment d'accompagner les familles concernées et de les informer des exigences scolaires et réglementaires de l'institution.
- appuyer la lutte contre l'absentéisme et le décrochage en créant un lien fort avec les familles dans et hors de l'établissement sur le mode de l'alerte et du contact direct vers les parents dès le constat de la situation d'absentéisme.
- établir des relations avec les collectivités locales, les associations de quartier spécialisées dans l'accompagnement social et les coordonnateurs de la réussite éducative

### **Document 4.3.2 : Extrait de la conclusion du rapport conjoint IGAENR – IGEN n°2010-085** **Evaluation du dispositif des médiateurs de réussite scolaire**

[..]

Les médiateurs de réussite scolaire ont cependant trouvé leur place au sein des établissements. Les chefs d'établissement ainsi que les CPE, qui s'étaient pourtant d'abord opposés à leur recrutement, considèrent que les médiateurs sont des personnels ressources nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Au minimum, ils contrôlent efficacement l'absentéisme ; ils participent à l'accompagnement personnalisé des élèves ; dans le meilleur des cas, ils contribuent de manière significative à la réduction du taux d'absentéisme. Ils sont souvent les interlocuteurs référents pour les parents des élèves les plus absentéistes, ce qui garantit une certaine continuité dans les relations avec les familles. Par ailleurs, les CPE ont souligné que la présence des médiateurs leur a permis de libérer du temps pour se consacrer aux cas les plus difficiles et s'entretenir avec les élèves et leurs parents. Les équipes de direction comme les équipes de vie scolaire ont exprimé leur souhait que ces moyens supplémentaires soient maintenus jusqu'au terme du dispositif à la fin de l'année scolaire 2011-2012, voire que le dispositif soit pérennisé.

Affirmer que les médiateurs de réussite scolaire sont bien identifiés par les élèves, les parents et les enseignants mérite d'être nuancé. Même si les établissements s'attachent à ce que leur rôle soit reconnu et compris par tous, leurs activités se confondent souvent avec celles de ces derniers. Beaucoup des missions qu'ils remplissent sont traditionnellement celles des assistants d'éducation : contrôle des absences, accompagnement pédagogique des élèves, aide aux devoirs, tutorat, etc. Cette confusion est entretenue par des chefs d'établissement qui envisagent de proposer aux médiateurs de les recruter, à l'issue de leur contrat, sur des postes d'assistant d'éducation.

On a, une fois de plus, segmenté la vie scolaire pour mettre l'accent sur une mission, certes prioritaire, de lutte contre l'absentéisme, mais sans l'intégrer dans un projet global de politique éducative de l'établissement et sans lui conférer sa pleine dimension. Le service de vie scolaire est conduit à gérer une « accumulation » de statuts et de dispositifs différents (assistants d'éducation, assistants pédagogiques, médiateurs de réussite scolaire, etc.) qui se juxtaposent. [..].

**Document 4.4 : Extrait du site de la direction académique des services de l'éducation nationale du Val-de-Marne : <http://www.ia94.ac-creteil.fr/cae-cav/Cae.htm>**

Accueil > [Personnels de l'éducation nationale] > Recrutements

**Le contrat unique d'insertion (CAE-CUI)**

**Emploi vie scolaire – Accompagnateur d'élèves handicapés**

Les recrutements contribuent à la satisfaction des tâches indispensables à la qualité de vie des établissements scolaires.

**Les missions**

Les CAE-CUI dénommés « emplois vie scolaire » peuvent exercer dans les écoles et les établissements publics les fonctions suivantes :

- l'assistance administrative aux directeurs d'école ;
- l'appui à la gestion des fonds documentaires ;
- l'aide à l'accueil, la surveillance et à l'encadrement des élèves ;
- la participation à l'encadrement des sorties scolaires ;
- l'aide à l'animation des activités culturelles, artistiques ou sportives ;
- l'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés ;
- l'aide à l'utilisation des nouvelles technologies.

Les CAE-CUI, dénommés AVSI, peuvent exercer dans les écoles, collèges et lycées et accompagnent les élèves handicapés notifiés par la MDPH dans leur temps de scolarisation

**Document 5 : Jean-Paul Cadet, Lise Causse, Pierre Roche- Les conseillers principaux d'éducation - Un métier en redéfinition permanente – CEREQ – Net.Doc.28 - septembre 2007 (extraits)**

[..]

***Une activité inscrite dans un champ relationnel dense***

Rappelons d'emblée que le métier de CPE ne prend tout son sens qu'à condition d'être resitué dans le cadre d'une division du travail dont le principal trait, au sein du système scolaire français, est celui d'une forte opposition entre un pôle pédagogique et un pôle éducatif. A certains égards, ce métier ne doit son existence qu'à la mise en place et au durcissement de cette opposition, qu'à son processus d'institutionnalisation. Les enseignants ont en effet entièrement investi le pôle pédagogique, construisant leurs compétences quasi exclusivement autour des processus de transmission des savoirs et connaissances, délaissant ou désertant le pôle éducatif et, de fait, déléguant à d'autres professionnels le soin d'en assumer les tâches qui en relèvent. Professionnalisation des enseignants et professionnalisation des CPE sont donc deux processus corrélatifs, qui doivent être pensés ensemble et dans leurs interrelations puisque chacun est tout à la fois produit et condition de l'autre.

[...]

***L'approche éducative, parent pauvre du système éducatif.***

Le métier des CPE s'est construit autour de la notion floue voire ambiguë de vie scolaire (13) et à partir d'une perspective « éducative », comme le souligne le décret de 1982 qui reste aujourd'hui encore un texte de référence. S'il est clairement affiché que l'efficacité de cette mission éducative dépend du degré d'adhésion des autres membres de la communauté éducative, force est de constater cependant qu'elle reste le plus souvent cantonnée hors des temps de classe dans des espaces et pour des durées limitées. C'est seulement chez les CPE qu'elle occupe une place centrale et participe de leur manière de penser et d'agir.[..]

Les CPE dénoncent les effets pervers d'un modèle éducatif normatif indexé sur l'excellence scolaire. Il faut dire qu'ils sont situés à une place particulière, à la fois dans l'institution mais un peu en retrait, n'ayant pas de spécialité à enseigner, de notation à fournir (14) s'attachant en priorité au suivi scolaire et à l'orientation de ceux qui sont en difficulté et posent souci à l'établissement : « *Ce que je crains, c'est que la conception actuelle du travail éducatif au sein du système soit laissée totalement de côté. (...) L'essentiel de l'organisation de l'établissement est recentré sur la transmission des connaissances, ce qui est important, je ne le rejette absolument pas. Mais dans le discours et la pratique, on a beaucoup de mal à imposer une attention particulière aux adolescents en difficulté, avec tout ce qu'on peut construire avec eux, y compris avec les partenaires comme l'assistante sociale, l'infirmière...* »

[..]

Plus que tous les autres professionnels, les CPE savent que les équilibres et les modes de fonctionnement qu'ils mettent en place sont fragiles, liés aux personnes et aux choix organisationnels du moment. Le flou qui entoure leurs fonctions les rend plus vulnérables que d'autres à ces évolutions.

---

13 Dans son rapport de 1992, Les conseillers principaux d'éducation, enquête d'image, Claude Caré parle d'un « concept abstrait et volatil ».

14 Les notes « vie scolaire » qui viennent de faire leur apparition en collège risquent peut-être de changer la donne, il est probable que l'opérateur majeur de cette initiative sera le professeur principal qui connaît chacun des élèves de la classe

Lorsque des difficultés ou conflits apparaissent, ils peuvent se retrouver assignés à la fonction, socialement dégradée, de « gardien » et de « punisseur de la communauté scolaire ». On va laisser entendre que la vie scolaire est responsable de tous les maux et dysfonctionnements en matière de comportement et de discipline : « *Les professeurs ont tendance à vouloir déléguer la prise en charge des dérives comportementales dans leurs cours.* »

Chacun joue ici sur l'ambiguïté des frontières professionnelles en matière de surveillance et de respect du règlement. Ce comportement défensif peut évoluer quand se mettent en place des espaces de rencontres et des modes de régulation qui favorisent des actions concertées pour le suivi des élèves, par exemple. Cela permet de sortir par le haut de ces phénomènes de renvoi de responsabilité. S'il existe une telle dynamique de travail, les CPE vont avoir tendance à jouer un rôle moteur d'impulsion vis-à-vis des autres membres de la communauté éducative. Ils veillent à mettre en place des procédures et des modes de fonctionnement concertés qui facilitent les relations et les résolutions de conflits avec les élèves : « *Finalemment, dans mon établissement, s'il n'y a pas de CPE, il n'y a pas de liens entre les différentes instances et actions éducatives. C'est un peu ambitieux parce qu'avec 800 élèves, il faut bien reconnaître que je ne fais pas le lien entre tous dans l'établissement. Mais j'essaie de faire en sorte qu'on reçoive les familles en présence du prof avec lequel il y a pu y avoir un problème quelques jours auparavant, pour que tous puissent mieux comprendre la façon dont ont pu être sanctionnés certains élèves... On essaie de faire en sorte qu'il y ait du lien entre les différentes parties et les différents types de fonctionnement de l'établissement.* »

Ces formes de collaboration se construisent au quotidien et pas seulement lors de réunions dans des temps formels. Il s'agit d'une façon de travailler, de s'impliquer et de construire du « lien » avec les élèves en pensant aux manières de faire circuler des informations en fonction des modes organisationnels en place. Si beaucoup de CPE rencontrés aspirent à cela, peu le mettent en œuvre, ne se sentant pas en position de le faire compte tenu des relations avec leur chef d'établissement ou étant pris par le quotidien du travail.

[..]

## **7. LA GESTION D'ÉQUIPE**

Sans conteste, le CPE exerce une activité de gestion d'équipe auprès des différents personnels rattachés aux services de Vie scolaire. Ces personnels partagent la particularité d'être tous des non titulaires, de passage au sein de l'Éducation nationale. Parmi eux, figurent aujourd'hui les assistants d'éducation, les derniers surveillants sous statut MI-SE (maître d'internat – surveillant d'externat) et les personnels en « emploi vie scolaire » (EVS), sous contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE) et sous contrat d'avenir. Il faut noter que les surveillants sont progressivement remplacés par des assistants d'éducation. D'un point de vue plus historique, on pourrait aussi citer les appelés du contingent (au cours des années 90), les aides-éducateurs (au moins ceux qui ont été affectés aux services de Vie scolaire) et les personnels en contrat-emploi-solidarité (CES), auxquels se substituent aujourd'hui en partie les EVS.

Le CPE organise et régule le travail confié à ces personnels. En pratique, et à la demande de son chef d'établissement, il va même, très souvent, jusqu'à prendre en charge leur notation et leur appréciation. Il assure donc une fonction de « chef de service » à part entière. Tandis qu'il se présente en opposition à l'image historique du « surveillant général », il continue indubitablement à agir en qualité de « général des surveillants »(49). Par ailleurs, suivant l'établissement au sein duquel il intervient, il partage parfois cette fonction de chef de service avec un ou plusieurs collègues (en général, pas plus de trois) (50). Ainsi, il convient de s'intéresser à la manière dont il exerce et perçoit pareille fonction. En particulier, dans quelle

mesure mérite-t-elle aujourd'hui de trouver sa place dans l'approche et la définition générales du métier de CPE ?

Force est d'emblée de constater que la gestion d'équipe correspond à une dimension du métier assez peu abordée spontanément par les CPE (51). Sans doute, certains CPE assument, sinon revendiquent leur rôle d'encadrant. A ce jour, ces CPE ne rencontrent pas de difficulté notable à ce sujet. Ils n'ont donc pas forcément envie de s'y attarder longuement [..]

### ***L'organisation d'un travail éducatif à part entière***

La gestion d'équipe doit avant tout être analysée comme un moyen de contribuer directement à l'action éducative du CPE. En effet, en organisant et en supervisant le travail délégué aux personnels surveillants, le CPE tente en général de leur confier et de leur faire endosser une responsabilité éducative à part entière.

Autrement dit, il les invite à adopter un positionnement éducatif à travers l'exécution de leurs différentes tâches, et tout particulièrement celles de surveillance.

Le CPE ne souhaite pas disposer de surveillants qui se positionnent simplement vis-à-vis des élèves comme des « grands frères » ou des « grandes sœurs ». Il aspire plutôt à les voir agir et se comporter comme des « adultes » capables de se faire respecter auprès des élèves et surtout de s'impliquer en milieu scolaire dans une mission à portée éducative. Il entend en faire des relais sur le terrain, des personnels directement au service de son ambition éducative. Parlant des personnels surveillants qu'elle gère au sein de son collège, une CPE ne nous dit pas autre chose : « *C'est une équipe parce que les surveillants sont concernés comme les CPE par la notion d'éducation. Une équipe qui fait tourner un quotidien d'élèves et qui doit faire en sorte qu'ils soient le plus épanouis possible au collège et qu'ils s'y sentent le mieux* ».

Concrètement, ce positionnement éducatif revient à enrichir le contenu des tâches confiées aux surveillants. Par exemple, en matière de gestion des absences, il leur est souvent demandé, outre le fait de procéder au recueil et à la comptabilisation des absences, de prévenir par téléphone les familles concernées. Les surveillants interviennent alors dans la sphère éducative. Plus généralement, les CPE aspirent à ce que les surveillants soient en mesure de créer une réelle proximité avec les élèves pour avoir une influence effective sur eux et leur faire passer des messages (ceux qui proviennent, en particulier, des CPE...), tout en étant capables de marquer suffisamment la distance. En d'autres termes, les CPE attendent ni plus ni moins des surveillants qu'ils adoptent par rapport aux élèves une posture classique au sein des professions éducatives.

Le positionnement éducatif visé par les CPE est assez marqué. En effet, ces derniers invitent généralement les surveillants à jouer un rôle d'« antenne » à leur profit. Dans la mesure où ils ont la possibilité à travers leurs différentes tâches d'observer une foule de choses, et puisqu'ils ont vocation à nouer avec les élèves de solides relations de proximité, les CPE les exhortent à leur apporter sans cesse des informations sur les élèves et la vie scolaire. Ils leur demandent notamment de signaler tous les problèmes qui semblent se poser : tensions au sein de l'établissement, difficultés personnelles, familiales ou sociales rencontrées par certains élèves... Autant d'informations dont les CPE ont besoin pour conduire au mieux leur action. [..]

---

49 Selon la formule heureuse utilisée par Claude Caré dans son rapport de 1992 : *Les conseillers principaux d'éducation, enquête d'image*.

50 Cela va dépendre du type d'établissement (les CPE en collège agissent très souvent en solo, contrairement aux CPE en lycée), de sa taille (le nombre de CPE par établissement varie en fonction des effectifs d'élèves) et de sa localisation (les établissements en ZEP ont davantage de chances d'avoir plusieurs CPE en leur sein).

51 Invité à parler de cette dimension, le « groupe collèges » s'est montré un peu plus disert que le « groupe lycées » au cours du premier cycle de réunions

[..]

## **Renforcer la fonction éducative**

La lutte contre l'absentéisme et la violence ainsi que, de manière plus générale, la fonction éducative de l'École – notamment l'apprentissage des règles de comportement – concernent tous les acteurs de l'École. Les enseignants, en particulier, du fait même de la place centrale qu'ils occupent dans l'esprit des élèves et de leur famille, ne peuvent négliger, à plus forte raison refuser, ce devoir d'éducation.

**La cohésion éducative de l'École passe à la fois par une plus grande présence physique des adultes au sein des établissements et par l'exemplarité de leur comportement.** Tous les acteurs de la communauté éducative et les partenaires de l'École sont impliqués dans l'éducation des élèves. La concertation entre les personnels de l'établissement et les parents est à cet égard nécessaire comme l'engagement de tous les adultes présents au sein des établissements, quel que soit leur statut.

La Commission estime nécessaire de valoriser et de renforcer les métiers de l'éducation. **Il importe qu'à côté de celui joué par les autres personnels de l'École, notamment les enseignants, le rôle des CPE et des assistants d'éducation soit reconnu et valorisé.** La Commission souhaite voir se constituer dans les collèges et les lycées un véritable service de la vie éducative, pourvu d'un directeur intégré à l'équipe de direction. Le nouveau directeur de la vie éducative<sup>4</sup>, choisi par le chef d'établissement parmi les CPE – dont le nombre doit dépendre de la situation de chaque établissement et des besoins mis en évidence par le contrat passé avec les autorités de tutelle –, se verrait confier l'organisation de la vie scolaire et la mise en œuvre de plusieurs fonctions : la surveillance, l'apprentissage de la civilité et l'éducation à la citoyenneté (en concertation avec le reste de la communauté éducative), l'orientation (en collaboration avec les conseillers d'orientation et les enseignants) ainsi que, en liaison avec les enseignants responsables de la pédagogie, l'accompagnement pédagogique des élèves.

**La fonction de CPE pourrait constituer pour les professeurs une diversification de carrière possible** : on pourrait ainsi envisager qu'après une période consacrée entièrement à l'enseignement, un professeur titulaire puisse demander à devenir CPE sur tout ou partie de son temps de service. Un tel décloisonnement permettrait aux personnels de la vie éducative de s'impliquer davantage dans l'accompagnement pédagogique des élèves et favoriserait leur coopération avec les enseignants au sein des établissements. Par ailleurs, la présence de jeunes adultes (assistants d'éducation) est précieuse dans l'encadrement des élèves. L'établissement recruteur devrait prévoir pour eux des moments de formation permettant d'assurer leur adaptation au poste et leur intégration au sein de l'équipe éducative. Il convient de ne pas les réduire aux seules fonctions de surveillance et de les inciter à développer l'animation de projets, voire, selon leurs domaines de compétence, des actions de soutien scolaire, des moments de dialogue. Les dispositifs d'accompagnement des élèves constituent en effet l'un des moyens d'assurer conjointement une plus grande efficacité en matière d'éducation et d'instruction.[..]

---

<sup>4</sup> \_ POUR LA RÉUSSITE DE TOUS LES ÉLÈVES

<sup>1</sup> En identifiant une fonction de direction et par l'évocation d'un directeur de la vie éducative puis d'un directeur des études, la Commission n'entend pas signifier qu'il est nécessaire d'instituer un poste pourvu par une personne déterminée (voir plus loin l'encadré 5.3) ; l'exercice d'une responsabilité doit dépendre de la taille de l'établissement dans ses modalités et demeurer compatible avec la collégialité et le décloisonnement des fonctions que préconise par ailleurs la Commission

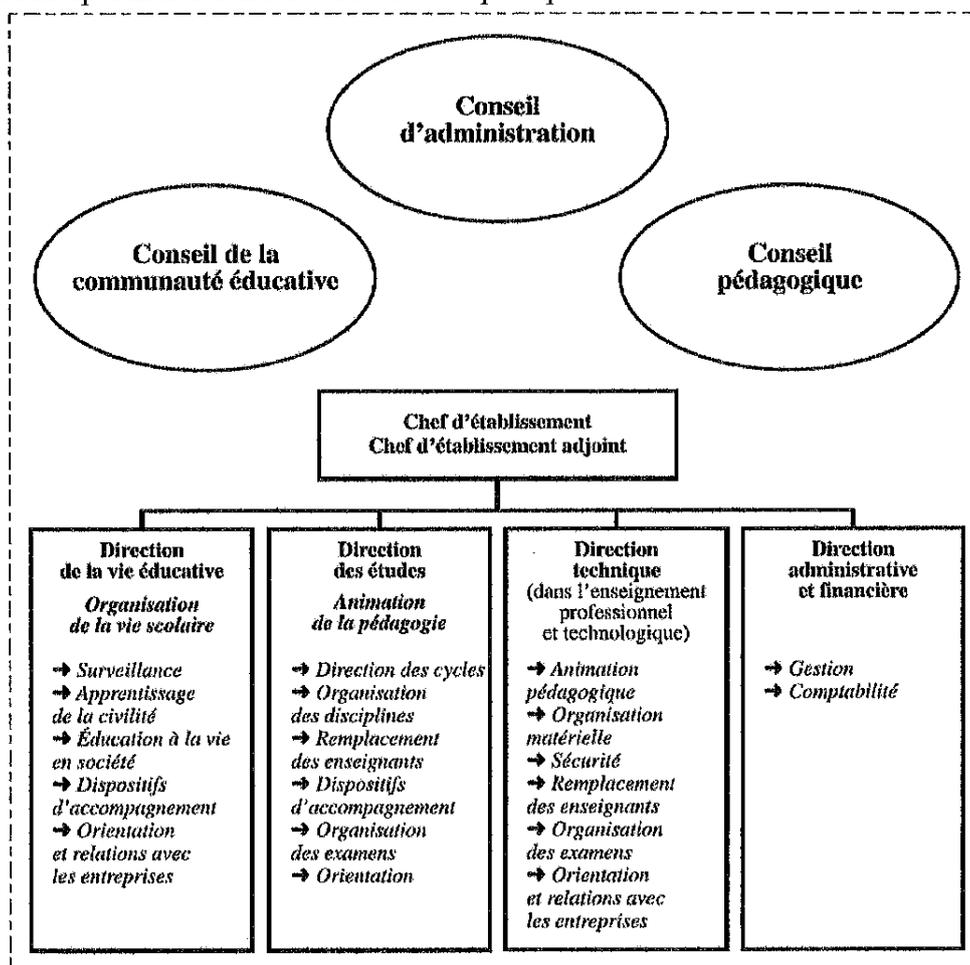
Encadré 5.3

**UNE POSSIBILITÉ D'ORGANIGRAMME DE LA DIRECTION D'UN ÉTABLISSEMENT DU SECOND DEGRÉ**

Cet organigramme est un **organigramme de fonctions** et vise essentiellement à formaliser ce qui se pratique déjà dans de nombreux établissements.

L'exercice des trois fonctions de direction identifiées (pédagogique, éducative, administrative et financière) peut s'effectuer, selon la taille de l'établissement, à temps plein ou à temps partiel ; dans l'enseignement professionnel ou technologique, la fonction pédagogique est prise en charge par deux directeurs différents (le directeur des études et le directeur technique). L'identification de responsables et l'exercice en commun de fonctions doivent être compatibles afin de favoriser un mode de fonctionnement fondé sur la collégialité et le décloisonnement.

Le chef d'établissement est secondé, lorsque la taille de l'établissement le requiert, par un adjoint dont la fonction se conçoit comme une fonction de remplacement du chef d'établissement mais peut aussi être spécifiée selon les besoins et les pratiques de l'établissement



## **Le Projet de Vie Scolaire**

Le CPE a pour mission "de placer les élèves dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel" (circulaire n°82-402 du 28 octobre 1982). Il doit contribuer à "mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence" (décret 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun).

### **Un état des lieux essentiel**

Idéalement, "l'état des lieux" que constitue le Projet Vie scolaire devrait être issu du Projet d'Etablissement (ou du projet Ecoles Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite -ECLAIR- le cas échéant) et complété par un diagnostic Vie scolaire.

Ce travail de préparation permet de dégager les axes de réflexion et de travail prioritaires au sein de l'établissement, de mettre en adéquation un projet avec un milieu et ses spécificités locales et donne à chacun (personnels, parents, élèves, partenaires) l'opportunité d'être un **acteur** au service de la réussite scolaire des élèves et de leur épanouissement personnel, et à l'élève de s'approprier les différentes notions nécessaires à son évolution.

Ce projet doit être une œuvre multipartite, élaborée en concertation avec les différents membres de la communauté éducative (parents, enseignants, équipes médico-sociales, documentaliste, délégués élèves et du CVL au lycée, etc).

En outre, il est souhaitable que le projet Vie scolaire se calque sur la périodicité du projet d'établissement, et contienne des indicateurs d'évaluation qui permettrait son actualisation annuelle. En effet, il s'inscrit dans le projet général de l'établissement et décrit les objectifs à atteindre, les actions à mettre en place, les outils utilisés, les moyens à disposition, les démarches pédagogiques, les échéances, les partenaires et l'évaluation.

### **Des objectifs à définir**

Il permet ainsi:

de donner du sens à un secteur éducatif complémentaire des disciplines d'enseignement  
de situer des professionnels dans un schéma global d'actions éducatives et de favoriser le travail en collaboration.

Les finalités du projet Vie scolaire ainsi définies sont claires : contribuer à la sérénité, à la sécurité et à la qualité humaine au sein des EPLE, et cela en direction de tous les membres de la communauté éducative, élèves comme adultes.

Le projet Vie scolaire devient alors un référentiel qui permet à chacun d'agir, de se situer, à la fois dans sa liberté pédagogique personnelle et dans un espace collectif de complémentarités éducatives cohérentes.

### **Textes de références**

Circulaire n°82-402 du 28 octobre 1982 relative aux missions du CPE

Décret 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences

**Document 8 : Extraits du rapport n°2011-049 Principes pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement – IGEN – mai 2011**

[..]

***Le rôle des personnels dans la mise en œuvre de la politique éducative***

Les différents personnels de l'établissement, dont le rôle dans l'accomplissement de la politique éducative est défini par leurs statuts et leurs missions, doivent être associés à sa conception et en assurer collectivement le suivi et l'évaluation.

Selon les termes de son référentiel de métier, le chef d'établissement « *impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement* ». La fonction éducative du chef d'établissement est ainsi envisagée comme distincte et complémentaire de sa fonction pédagogique. Responsable de l'unité éducative de l'établissement, il anime et réunit régulièrement les équipes pédagogiques et éducatives. À l'écoute des personnels, des élèves et des parents, il est le garant d'une action collective et cohérente. Il doit à la fois valoriser le travail des élèves et leur implication dans la vie d'établissement et veiller, comme seul administrateur de la sanction disciplinaire, au respect des principes généraux du droit dans l'application de ces sanctions ainsi qu'à leur effet éducatif. [..]

Les CPE contribuent à la définition, au pilotage et au suivi de la politique éducative de l'établissement. Conformément à la circulaire du 28 octobre 1982, leurs responsabilités s'inscrivent et doivent être assurées « *dans la perspective de la mission éducative de l'établissement* » et « *dans le cadre global du projet d'établissement* ». Les CPE ont pour mission de piloter le service de la vie scolaire, celui-ci étant une composante essentielle mais non exclusive de la politique éducative. Ils conseillent le chef d'établissement et l'équipe de direction ainsi que l'ensemble de la communauté éducative dans le domaine de la politique éducative dont ils contribuent à garantir la continuité, la cohérence et la pertinence. Les CPE assurent, avec les autres personnels, le respect des règles de vie et du droit dans l'établissement ainsi que le suivi des élèves. [..]

Dans les missions des enseignants telles qu'elles sont définies par la circulaire du 23 mai 1997, il est spécifié que chaque professeur « *participe à la cohérence éducative au sein de l'équipe enseignante* », que « *ses attitudes, son comportement sont une référence pour l'élève* » et qu'il « *est attentif à la dimension éducative du projet d'établissement* ». De plus, l'arrêté du 12 mai 2010, qui fixe les dix compétences professionnelles que doivent maîtriser les professeurs, les professeurs documentalistes et les CPE, précise que « *tout professeur contribue à la formation civique et sociale des élèves* » et qu'« *agir de façon éthique et responsable conduit le professeur à faire comprendre et partager les valeurs de la République* ». Au sein de l'équipe pédagogique dont il est membre à part entière, le professeur documentaliste [..] contribue, à travers les activités qu'il met en œuvre, à l'apprentissage de la vie collective et à l'éducation culturelle, sociale et civique des élèves.

Les conseillers d'orientation psychologues, en étroite concertation avec les autres acteurs de l'établissement et de la communauté éducative (chefs d'établissement, professeurs principaux, CPE, professeurs en charge de l'accompagnement personnalisé et du tutorat, parents, etc.) concourent à la définition et à la mise en œuvre d'une véritable politique d'accompagnement des élèves dans leur orientation.

Les autres personnels ainsi que les parents et les élèves eux-mêmes doivent être associés à la conception et à la réalisation de la politique éducative.

### 2.3.5 Eléments de correction :

#### Des éléments valorisés dans les réponses (qui n'ont aucun caractère exhaustif)

- **Les développements analytiques et la référence aux textes fournis dans le dossier sont valorisés. La référence à d'autres ouvrages, auteurs et recherches qui complètent les analyses du candidat et marquent sa curiosité et son ouverture est mise en valeur.**

**Les copies qui appuient les démonstrations sur des exemples concrets sont valorisées contrairement à celles qui paraphrasent les textes proposés.**

#### ■ **Introduction**

**Poser / Oser** les termes du débat. Ce sujet pouvait faire l'objet de discussions et de débats. C'est légitime et le candidat n'était évidemment pas pénalisé s'il réagissait au sujet (à condition qu'il ait argumenté).

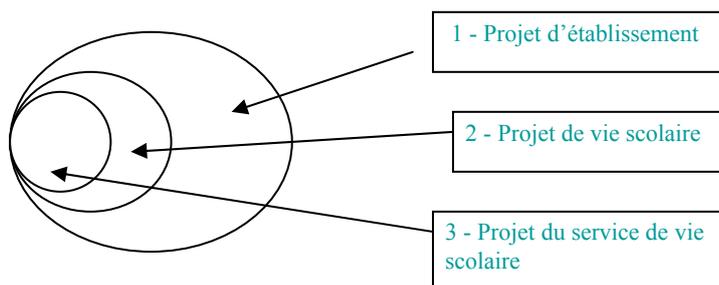
#### ■ **Question 1**

- ◆ Service = organisation des missions.
- ◆ Dans « service vie scolaire », il y a missions en direction des élèves pour donner un plus.
- ◆ Division du travail éducatif
- ◆ Multitude de statuts = contraintes (cf. les documents 3)
- ◆ Moyens de communication à maîtriser
- ◆ Espaces (salles de permanence, d'études, bureau pour les entretiens individuels...)
- ◆ Repérer les compétences des membres de l'équipe.
- ◆ Concertation avec les membres de l'équipe.

#### ■ **Question 2 :**

- ◆ Tension forte et perceptible entre la fonction pédagogique et la fonction éducative
- ◆ La dimension éducative est constitutive des apprentissages des élèves
- ◆ Des apprentissages confiés aux CPE et AED
- ◆ Vie Scolaire = mission permanente de l'établissement. Aujourd'hui, on y préférerait l'expression « politique éducative » pour ne pas confondre le lieu (la vie scolaire) avec le projet
- ◆ Pour rendre visible :
  - ★ Présence dans l'organigramme
  - ★ Identification des personnes
  - ★ Identification des lieux de la VS
  - ★ Participation aux grands rendez-vous pédagogiques et éducatifs de l'établissement
  - ★ Médiatisation, à l'interne, du travail de suivi individuel, des actions conduites
- ◆ Pilotage participatif
- ◆ Repérage des potentialités des « surveillants »
- ◆ Enrichissement des tâches
- ◆ Attention portée au développement personnel et professionnel des membres de l'équipe
- ◆ Mise en place de formations

### ■ Question 3 :



Le développement doit permettre « d'emboîter » les différents concepts après les avoir définis: projet d'établissement, projet de vie scolaire, projet de service vie scolaire.

Une bonne définition du concept de projet d'établissement (référence notamment à la circulaire Toulemonde de 1999) était valorisée ainsi que l'application du concept de projet à la vie scolaire

#### 2.3.6 Observations des correcteurs :

La maîtrise de l'épreuve semble insuffisante : Peu d'introductions ou de conclusions, peu de transitions entre les différentes questions dont la suite logique a rarement été perçue. Le recours aux documents est très inégal mais souvent excessif et se traduisant essentiellement par de la paraphrase !

Trop souvent on perçoit la volonté du candidat de « placer » ce qu'il sait, sans lien réel avec le sujet.

La représentation du CPE pose également parfois problème, le positionnement choisi relevant davantage de l'AED que du CPE.

Les bonnes copies se sont distinguées par leur structuration (introduction, conclusion, transitions), le recours à des exemples concrets, des références bibliographiques appropriées, et l'engagement des candidats sur des questions fondamentales telle la tension entre la fonction pédagogique et la fonction éducative (souvent pour la dépasser...).

Comme pour la dissertation, les erreurs orthographiques, syntaxiques ou de vocabulaire ont lourdement pénalisé une proportion non négligeable des candidats.

Enfin, revient souvent le regret d'une mauvaise gestion de leur temps par les candidats : La question 3 a été régulièrement traitée de manière très succincte.

### 3. Les épreuves d'admission

#### 3.1 Première épreuve d'admission, l'entretien : définition.

1° Epreuve d'entretien avec le jury :

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes (exposé : quinze minutes ; entretien avec le jury : trente minutes) ; coefficient 3.

L'épreuve prend appui sur un document d'une à trois pages, proposé par le jury, de source et de nature diverses (études, travaux de recherche, textes officiels, etc.) et portant sur une grande question de politique éducative générale.

Elle comporte un exposé suivi d'un entretien avec le jury.

Le candidat doit démontrer qu'il a réfléchi à la dimension civique et sociale des métiers de l'enseignement et de l'activité professionnelle qu'il souhaite exercer, qu'il mesure les finalités et les enjeux de l'éducation et de la fonction de conseiller principal d'éducation dans le cadre d'un établissement public local d'enseignement.

Au cours de l'entretien, le candidat pourra faire état de son expérience dans le domaine de l'éducation dans le cadre scolaire ou dans un autre cadre.

L'entretien s'élargit à un questionnement touchant plus particulièrement la connaissance réfléchie du contexte institutionnel et des conditions effectives d'exercice du métier en responsabilité, en relation avec la compétence professionnelle : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » de l'annexe de l'arrêté du 12 mai 2010. Ce questionnement intervient pour 4 points dans la note finale de l'épreuve, notée sur 20.

#### 3.2 Deux exemples de sujets :

##### 1 - LES AMBIVALENCES DE LA MIXITE SCOLAIRE

**Extrait d'un article de Marie DURU-BELLAT publié dans la revue n°2 de l'AFAE en 2006**

**Professeur à l'université de Bourgogne**

**Chercheur à l'IREDU-CNRS**

Alors que le dernier demi-siècle a vu les filles combler leur retard par rapport aux garçons en matière d'accès à l'éducation, puis les dépasser en maints domaines, comment peut-on encore aujourd'hui percevoir la mixité comme un problème ? Serait-ce parce que précisément cette évolution a été tellement nette que les "perdants" ont changé de camp ? Partout, même si c'est moins net en France que dans les pays anglo-saxons, le thème des difficultés des garçons - les *failing boys* - a connu une expansion spectaculaire, tant parmi les politiques que chez les éducateurs. Alors qu'au Royaume-Uni, les performances des filles surpassent aujourd'hui celles des garçons dans toutes les disciplines, on considère volontiers que dorénavant, il n'y a plus de problèmes pour les filles et que priorité doit être donnée à la réussite des garçons. Qu'en est-il en France ?

## Qui sont les "perdants" d'aujourd'hui ?

Tout dépend de la perspective retenue. Aujourd'hui en France, les filles font les études plus longues que les garçons, avec une espérance de scolarisation de 19.1 années, contre 18.7. Mais si on valorise l'utilité des diplômes, on sera davantage sensible à la spécialité des formations suivies, ou à leur caractère plus ou moins sélectif, gage souvent d'une valeur marchande élevée. On notera alors que si les garçons sont minoritaires dans les universités (44% des effectifs), ils sont en revanche majoritaires dans les filières sélectives et professionnelles : 59.5% dans les classes préparatoires, 76.4% dans les écoles d'ingénieurs, 53.4% en écoles de commerce. De plus, les spécialités fines préparées dans ces différents cursus sont extrêmement typées (ingénierie versus carrières sociales par exemple). Enfin, ces différences sont globalement très stables, à quelques exceptions près, qui concernent surtout l'enseignement supérieur (percée des filles dans les filières comme la médecine ou les écoles de commerce, notamment).

Faut-il alors en conclure que les filles sont encore aujourd'hui l'objet, comme le dit la sociologue Catherine Marry, d'une "double ségrégation" : une ségrégation horizontale, puisque les filles (plus encore que les garçons) sont cantonnées dans certains univers professionnels, et une ségrégation verticale, puisque les filières les plus prestigieuses de l'enseignement supérieur leur sont (encore) moins souvent accessibles ? On ne saurait trop vite adhérer à cette conclusion, car le terme de ségrégation implique que les filles sont lésées par le fait d'être concentrées dans certaines filières et moins représentées dans d'autres. Mais lésées en quels termes ? Parce que ceci va rendre plus difficile leur insertion professionnelle, et/ou parce que cela leur barre l'accès à certains domaines de connaissance ? Et dans quelle mesure cette interrogation ne concerne-t-elle pas aussi les garçons ?

Si on se focalise sur les acquis réalisés, les filles semblent mieux armées dans les domaines littéraires et d'ailleurs, elles pratiqueront plus la lecture dans les activités de loisirs à l'âge adulte. Mais les jeunes hommes, la diffusion surtout masculine de la presse de vulgarisation scientifique ou technique le prouve, auront si ce n'est toujours pas acquis, du moins une ouverture durable plus marquée à la plupart des domaines de la science. Il est difficile de trancher sans jugements de valeur quant aux poids respectif de ces atouts, et si l'on peut regretter quelque chose, c'est que le sexe vienne aujourd'hui encore limiter les acquis et les intérêts des jeunes des deux sexes.

Sur le marché du travail, il existe toujours un handicap des filles (comme chez les femmes en général) par rapport aux garçons pour ce qui est des taux de chômage (avec un différentiel de cinq points). Mais cet écart s'évanouit au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève et, en termes d'emploi obtenu, les filles profitent pleinement de leur bagage scolaire plus élevé : elles sont aujourd'hui plus nombreuses à s'insérer comme cadres ou professions intermédiaires. Considérer, ensuite, qu'il est moins gratifiant d'occuper un emploi très féminisé qu'un emploi très masculin est affaire de jugement de valeur, sauf à examiner précisément non seulement les rémunérations mais aussi les conditions de travail (dans ce cas, les hommes ouvriers n'ont pas toujours les avantages évidents sur les emplois de supermarchés et les auxiliaires de vie). La question de l'ampleur et des facettes des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail dépasse à l'évidence celle de la mixité de l'École. Une chose est sûre, ce n'est pas l'École qui produit les emplois, ni la ségrégation sexuée qui les marque. Les travaux du Céreq<sup>1</sup> montrent que la ségrégation des formations est

loin de rendre compte de la ségrégation des emplois, qui s'explique par d'autres facteurs sociaux plus généraux (représentations sociales des qualifications, organisation du travail, etc.). Plutôt que d'accuser l'Ecole de produire ces inégalités, peut-être faut-il se demander si le rôle de la socialisation scolaire n'est pas avant tout d'aider les jeunes à les accepter...  
[...]

**En conclusion**, en matière d'inégalités entre les sexes comme en matière d'inégalités sociales, l'Ecole ne peut pas tout, et son rôle est ambivalent. [...]

Mais on se doit d'attendre de l'Ecole qu'elle assume en la matière le rôle éducatif qui est le sien, et en l'occurrence qu'elle s'efforce de contrer le sexisme plus ou moins insidieux qui infiltre son fonctionnement quotidien, en particulier dans le cadre des classes mixtes. [...]

<sup>1</sup>*Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications*

## **2 - LA PROFESSIONNALISATION DES CPE**

### **La professionnalisation des conseillers principaux d'éducation : entre maintien de l'ordre scolaires et éducation à la citoyenneté**

Maria Bianchini, Université Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, Laboratoire Printemps :  
13 mai 2002

Notre contribution à une réflexion sur le thème du « droit à l'école » propose une lecture du **processus de professionnalisation des personnels d'éducation – conseillers principaux d'éducation – considéré sous le prisme de la régulation des rapports sociaux dans les établissements scolaires**. Nous nous sommes appuyées **sur une analyse historique** de l'organisation scolaire et de ses principes de régulation, du point de vue des modalités des rapports entre punir et enseigner, de la catégorisation des déviances, du droit des élèves. Le cadre institutionnel de l'ordre scolaire a évolué avec la **formalisation d'un droit des élèves, la juridicisation des décisions scolaires et la transformation des établissements en micro-sociétés politiques conduisant l'interprétation à privilégier la définition d'un ordre négocié entre les agents**. En outre, l'évolution de la division du travail entre les agents scolaires dans un cadre scolaire complexifié a contribué à accroître la concurrence entre groupes professionnels, - CPE, enseignants, chefs d'établissements – pour améliorer leur position sociale et l'image de soi de leurs membres.

Dans ces nouveaux registres de **régulation sociale**, les **CPE occupent un espace stratégique, au carrefour du juridique et du politique**. Si leurs activités professionnelles sont fortement **ancrées dans la socialisation à la loi et à la norme démocratique**, elles demeurent assez éloignées d'une stricte définition pédagogique. Dans des contextes locaux particulièrement difficiles, elles sont souvent synonymes **d'une forme de spécialisation sur les comportements déviants** qui révèle les limites des stratégies de redéfinition de ce métier. C'est pourquoi une réflexion sur les pratiques et représentations **témoigne plutôt des difficultés** des conseillers principaux d'éducation à **échapper au cadre disciplinaire**, au sein d'un système où les modalités de régulation de l'ordre social sont marquées par les ambiguïtés sur les droits et la démocratie exercées.

## [...] 2.2 une professionnalité au carrefour du juridique et du politique

L'appropriation revendiquée du champ de la socialisation, prend sa source dans le concept de vie scolaire dans une adaptation apparente entre la compétence et le métier réel. Cet ancrage correspond en fait à **l'évolution de l'organisation des rapports scolaires, à la suite de l'autonomie administrative accordée aux établissements.**

L'établissement est devenu un élément central du processus éducatif : il produit **sa politique éducative** en fonction des contraintes de son environnement : **choix des types de sanctions**, mise en place d'espaces de médiation, options, modalités de soutien, relations avec les réseaux associatifs du quartier, aides financières aux familles... Actions dont le choix et la mise en œuvre conditionnent l'émergence d'un état particulier de la régulation scolaire et d'un mode spécifique de la gestion des relations avec les élèves et leur environnement social. L'assouplissement de la centralisation en matière de politique éducative porte finalement sur les registres de la socialisation, c'est-à-dire sur les actions touchant à l'intégration des jeunes dans le champ social selon les normes socialement admises.

D'autre part, le cadre conceptuel de l'autonomie fourni par la loi d'orientation votée en 1989, repose sur les notions de contrat et de projet et plus particulièrement sur la notion de partenariat. Les conséquences sur le fonctionnement de l'ordre social dans les établissements sont importantes. Ces nouveaux modes de régulation, dans la classe et dans les espaces de décision, sont repérables dans l'existence d'arrangements locaux (Derouet, Dutercq, 1997) avec les élèves mais aussi avec l'ensemble des personnels, professeurs, CPE, chefs d'établissements, parents... qui permettent une analyse de l'ordre scolaire comme ordre négocié ((Merle, 2001 ; Masson, 1999)

Le conditionnement réciproque des interactions profs/élèves constitue l'ordre dans la classe dans le cadre d'une coproduction des normes et rôles attendus (Merle, 2000) de même, qu'à une échelle supérieure, l'ordre de l'établissement obéit aux processus transactionnels entre les différents agents scolaires. C'est en fait l'ensemble de l'organisation scolaire qui est soumise à la redéfinition de l'ordre scolaire, conditionné par « les pratiques par lesquelles différentes catégories (administrations, enseignants, parents,) concourent sur le terrain par leurs interactions à faire fonctionner les établissements d'une manière telle que les activités prévues continuent de s'y dérouler, éventuellement avec des modifications » (Masson, 1999)

**L'ordre scolaire devient ainsi un « ordre négocié (dépassé le savoir-faire-du surgé) »** dans ses trois dimensions **-le contrôle, l'occupation et le maintien des élèves dans l'établissement** – entre les différentes catégories d'agents scolaires, la négociation devenant le mode de fonctionnement des inter-relations dans l'établissement : projet d'établissement, procédure d'orientation, gestion de la relation élève/adulte. Dans cette perspective, le CPE, au centre des différentes logiques, élèves, établissement, familles, peut être appréhendé comme « une figure exemplaire de l'évolution vers l'autonomie et la responsabilité des établissements » (Dutercq, 2000) Mais cette approche de l'ordre scolaire comme ordre négocié doit être mise en relation avec les pratiques quotidiennes de coopération entre les élèves et les personnels, dans un contexte scolaire instable. Les arrangements ne sont pas toujours possibles, et le **conflit d'intérêt peut déboucher sur une crise, dont l'insulte** est souvent la manifestation majeure, qui nécessite alors l'action d'un tiers, d'un médiateur, d'un « consolateur » (Goffman, 1969) le plus souvent CPE. Celui-ci pratique volontiers la médiation entre les différents intérêts, alors même qu'il est lié à la logique de l'institution.

Un autre aspect de l'ordre négocié concerne le cadre de la négociation entre les différentes parties qui repose sur **un modèle démocratique de l'école en tant que micro-société politique**. La conciliation d'intérêts parfois conflictuels nécessite en effet la référence à un substrat commun, qui redonne du sens aux transactions scolaires, alors que l'accord sur les missions et le sens de l'école s'affaiblit. La référence à un bien commun scolaire qui permet d'orienter les conduites des agents scolaires, est réintroduite dans « l'idéal d'une école **vraiment démocratique** » (Barrière, Martucelli, 1998) et dans les valeurs civiques.

**L'éducation à la citoyenneté scolaire a été fortement encouragée par le Ministère à la fin des années 90 ; elle est aussi devenue un point central de la formation initiale des CPE dans les IUFM. Considéré comme un spécialiste des structures de participation dans les établissements et de la formation des délégués, le CPE est souvent décrit comme celui qui porte « les valeurs du corps social », comme le « promoteur de la citoyenneté de l'élève » (Rémy, Serazin, Vitali, 2000) maintenant « l'idéal de la laïcité de l'école de la République » (Falcy, 2000)**

La polarisation sur une figure du CPE comme **promoteur de citoyenneté s'inscrit dans la continuité de son travail sur la socialisation à des valeurs universelles ; elle lui fournit aussi la reconnaissance institutionnelle de sa stratégie de professionnalisation**. La multiplication des structures de participation destinées aux élèves, a ainsi été l'occasion d'une entrée des CPE dans des activités liées à la « démocratisation » et à l'exercice des droits concédés aux lycéens en 1991, contribuant à déplacer son champ d'intervention dans l'organisation de séquences de formation avec les délégués, dans les conseils de délégués... C'est-à-dire dans des espaces expérimentaux.

### ***2.3 Le CPE : un spécialiste du rapport à la loi ?***

**Le recours à la notion de citoyenneté scolaire, de l'établissement comme « cité politique » s'est fait dans un contexte de crise scolaire, diagnostiquée à travers les « incivilités » et des incidents violents**. Les difficultés rencontrées par les établissements situés dans les « quartiers d'exil » dans la conjoncture socio-économique actuelle nous rappellent que les processus de coproduction de l'ordre scolaire qui caractérisent le modèle récent de régulation sociale ne peuvent fonctionner sans une requalification du système des sanctions et de la nature des déviances dont l'expression récente a emprunté au droit. **La stabilisation du droit dans sa dimension coproductive et interactionnelle, avec le recours aux chartes de vie scolaire, aux contrats scolaires ... est maintenant garantie par l'introduction et l'usage des normes juridiques**. L'utilisation de cette codification a déterminé une juridiction progressive de l'ordre scolaire.

Les dernières directives administratives édictées en juillet 2000, sous le titre des nouvelles procédures disciplinaires, par-delà l'ambition de restaurer la paix scolaire, sont à cet égard emblématique de la **transformation de l'école « sanctuaire » en un champ social comme un autre, où s'appliqueraient les mêmes lois que dans le reste de la société**. L'abandon de ce statut d'extraterritorialité de l'école s'est traduit pour les personnels scolaires par des obligations nouvelles : motivation des décisions relatives aux sanctions, substitution aux punitions traditionnelles – le zéro de conduite ou les pensums – de punitions légalement inscrites dans le règlement intérieur, interdiction des punitions collectives, respect de la proportionnalité faute/sanction, instauration d'un régime de « sursis » notamment en matière d'exclusion, effacement du « dossier » scolaire en fin d'année civile... Si ces réformes

peuvent être interprétées dans le sens d'une limitation des abus de pouvoir de l'administration scolaire et d'une reconnaissance du droit de recours des élèves et de leurs parents en cas de décision arbitraire, elles comportent aussi des dispositions qui visent une plus stricte réglementation des rapports sociaux, voire à une disciplinarisation du cadre scolaire. Ces nouvelles procédures prévoient notamment une hiérarchisation précise entre les sanctions et les punitions, la sanction étant prise par le chef d'établissement ou le conseil de discipline, le terme de punition, malgré son aspect moins lisse, ne qualifiant que la répression de faits de moindre gravité. Les pratiques d'exclusion de classe, catégorie traditionnelle mais obscure de la sanction scolaire, sont officiellement autorisées, les personnels d'éducation recevant la charge d'accueillir les élèves exclus.

Une enquête réalisée en 1996 par un grand syndicat enseignant, permet de mieux situer la position particulière des personnels d'éducation dans l'application des normes et sanctions.

47 % des CPE se considèrent ainsi comme responsables du maintien de l'ordre et de la discipline et 42 % du règlement intérieur car « il aide les jeunes à intégrer la loi » (Falcy, 2000)

Cette **responsabilisation de la « construction du rapport à la loi »** dans la pratique du métier réel confirme en tout cas l'investissement de nombreux CPE dans le domaine du droit scolaire, en tant que « **technicien de la loi** » et de la « normalisation » (Rémy, Serazin, Vitali, 2000). L'action spécifique du CPE s'inscrirait dans le règlement intérieur, dont il serait le « promoteur » et dont il contrôlerait les contenus et l'application. **S'il « n'est donc pas le punisseur de la communauté ... Il doit faciliter et centraliser les procédures de la sanction »**, la construction du « rapport à la loi » garantissant « la paix civile » (Rémy, Serazin, Vitali, 2000)

Cette intégration des personnels **d'éducation de droit scolaire est fortement encouragée par l'administration**, à l'image de cette réunion organisée par l'Académie de Paris où l'ensemble des CPE parisiens étaient conviés en présence de juristes, de formateurs IUFM et de l'IPR-vie scolaire, à réfléchir à la mise en place des nouveaux règlements intérieurs.

### [...] 2.5. Les ambiguïtés de la citoyenneté scolaire

La mise à l'épreuve du quotidien des élèves à la démocratie scolaire dont le CPE serait le promoteur, révèle les tensions entre les **références démocratiques et les registres de l'autorité intrinsèquement attachés aux normes scolaires**.

Si les élèves sont « davantage des citoyens de l'école qu'ils ne l'ont jamais été » (Barrère, Martucelli, 1998), l'école demeure un lieu de pouvoir, où les droits des élèves inquiètent les personnels, notamment les enseignants. Les délégués interviennent peu dans les Conseils de classe et leur fonction d'élus est encore mal différenciée de leur valeur scolaire... Les lycéens, en possession de droits nouveaux depuis 1991- d'association, de réunion, de publication notamment, - ont gagné un champ de possibles, mais concrètement, la possibilité réelle d'influencer la décision scolaire est faible. Les instances de participation des élèves demeurent consultatives. Un conseil de vie lycéenne est institué pour « introduire une dynamique de dialogue nouvelle » entre élèves et personnels et refonder la participation lycéenne dont l'institution a constaté la faiblesse. Définie pourtant comme décisionnelle, cette instance achoppe aussi sur la difficulté à construire et à faire reconnaître des « décisions » en dehors du cadre réservé du conseil d'administration et des prérogatives des chefs d'établissements.

Par ailleurs, si les élèves sont placés au centre du système scolaire, ils sont aussi les grands absents de la pratique démocratique telle qu'elle leur est proposée. L'exercice des droits accordés en 1991 et la participation aux différentes instances administratives sont l'objet d'un retrait, d'un désengagement que P. Rayou (1994) analyse comme l'effet d'une logique juvénile de désaffection du politique. L'école serait perçue comme dépersonnalisante, comme un lieu de non-droit, les élèves se sentant peu reconnus et respectés. A. Barrère et D. Martucelli (1998) pour leur part, opposent les codes juvéniles aux normes de l'école. La tension, affaiblie pour les élèves des couches moyennes et supérieures, naît de l'irréductibilité entre la recherche de « l'authenticité personnelle », de l'affirmation de soi qui caractériserait la logique des élèves et l'investissement citoyen, sauf s'il peut servir à une quelconque rétribution en termes de valorisation.

### **3.3 Observations des correcteurs :**

#### **➤ Observations sur la forme**

Le temps d'exposé n'est pas toujours exploité au maximum.

Quelques écarts de langage sont à noter chez certains candidats voire même des erreurs d'expression pénalisantes pour l'échange.

Le plan est annoncé et la problématique apparente chez la plupart des candidats. Néanmoins, le plan n'est pas toujours respecté.

Les candidats ne s'appuient pas forcément assez sur le document proposé en support de leur exposé.

Le fait que la partie « Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable » soit intégrée à l'épreuve de l'entretien est souligné positivement par les jurys. L'entretien est ainsi fluidifié. Cependant, dans un souci d'équité, il a été suggéré à de nombreuses reprises que la question posée soit la même pour tous les candidats et en rapport avec les documents.

Les documents proposés sont de taille suffisante dans le temps imparti, cependant des disparités existent entre les sujets.

Des candidats ont un souci dans l'argumentation des réponses qu'ils donnent. En outre, l'effet catalogue est préjudiciable.

Les connaissances du candidat ne sont pas toujours bien exploitées.

#### **➤ Observations sur le fond**

Des difficultés à problématiser le sujet et à faire le lien avec la fonction de CPE. Les candidats parviennent difficilement à inscrire leurs actions dans le cadre de la politique éducative de l'établissement.

Les candidats s'appuient sur leurs expériences (stages, emplois).

Les candidats ont du mal à prendre du recul par rapport à la fonction de CPE.

Quelques candidats essaient de placer toutes leurs connaissances même si elles ne sont pas en rapport avec le sujet.

La nature théorique des sujets proposés ne permet pas toujours de repérer et de mettre en valeur l'expérience professionnelle du candidat.

Trop de candidats restent dans les descriptifs et ne montrent pas assez leurs convictions et valeurs.

Peu de candidats font le lien entre les connaissances théoriques et leur expérience professionnelle.

Peu d'affirmations de convictions profondes.

Un nombre non négligeable de candidats montre un déficit de connaissances sur des aspects fondamentaux du métier.

#### ➤ **Points forts relevés chez les candidats**

Les candidats sont globalement à l'aise à l'oral, n'hésitant pas à prendre position avec de réelles convictions.

Les propos sont structurés tant dans l'exposé que dans les réponses faites au jury.

Les bons candidats ont une réflexion claire, étayée et argumentée. Ils témoignent d'une forte capacité à analyser les documents et à en extraire des éléments de nature à éclairer les enjeux de la fonction.

L'exercice est maîtrisé, les consignes et attendus compris par les candidats.

Les meilleurs candidats ont un vocabulaire riche et précis, ce qui nourrit une réflexion d'autant plus percutante.

Quelques candidats démontrent des valeurs républicaines fortes, mises en valeur notamment par la deuxième partie de l'entretien.

La valorisation de l'expérience professionnelle à travers les stages de Master notamment a été appréciée des jurys.

Les bons candidats font preuve d'un esprit critique qui dépasse une posture « trop scolaire » et leur permet de prendre une position ferme. La prise d'appui sur les références bibliographiques a été remarquée.

La qualité de la préparation et la capacité à se projeter dans la fonction contribuent grandement à la réussite de l'entretien.

La majorité des candidats se montre loyale et porteuse des valeurs requises pour l'exercice de la fonction.

#### ➤ **Points faibles relevés chez les candidats**

Le temps d'exposé n'est pas suffisamment utilisé. Des candidats n'élaborent pas de plan ni de problématique

Le manque d'esprit de synthèse a été relevé chez certains candidats ayant effectué un entretien mitigé.

Le jury regrette le manque d'analyse et de recul de certains candidats. Ils font étalage de leurs connaissances tel un catalogue, sans répondre aux questions posées.

Certains candidats ont des difficultés à se projeter dans la posture de CPE –en tant que chef de service-, leurs propositions et réflexions manquant de concret.

Une connaissance approximative de l'EPL et de son fonctionnement sont pénalisantes pour le candidat à ce stade du concours.

L'ensemble des partenaires de l'établissement n'est pas toujours pris en compte, le rôle des services sociaux et de santé n'est pas vu dans toute son ampleur.

L'écoute attentive des questions du jury est indispensable pour un échange de qualité.

Le manque d'engagement de candidats ne permet pas une évaluation positive.

Il est à noter un manque de maîtrise du stress et des émotions chez quelques candidats, ce qui les a handicapés pour le bon déroulement de l'entretien ; cela a pu parfois se transformer en arrogance voire agressivité.

### ➤ **Conseils donnés aux candidats**

Les candidats doivent absolument se tenir informés de l'actualité de l'éducation et de ses orientations actuelles.

La maîtrise des textes réglementaires est nécessaire, néanmoins ils doivent être compris et illustrés par la pratique sur le terrain.

Le jury conseille aux candidats de ne pas hésiter à affirmer leur point de vue et leurs convictions afin de faire transparaître leur personnalité et les valeurs qui les animent.

L'envie et la motivation d'exercer le métier de CPE doivent transparaître chez le candidat.

Il faut savoir organiser ses idées à travers un plan afin de montrer le cheminement de son raisonnement.

Les candidats doivent savoir articuler leurs connaissances universitaires avec les réalités du terrain.

Il faut savoir aller au-delà des documents et en dégager des axes qui entrent dans le champ de compétences et de professionnalisation des CPE.

Les questions posées par le jury ne doivent pas être vécues comme des pièges. Cette épreuve est avant tout un échange argumenté.

### ***3.4 L'épreuve sur dossier, définition.***

Durée de la préparation : deux heures ; durée totale de l'épreuve : quarante-cinq minutes ; coefficient 3.

L'épreuve consiste en la soutenance d'un dossier, suivie d'un entretien avec le jury (présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt-cinq minutes).

Le dossier, qui n'excède pas huit pages, est relatif à une situation professionnelle concrète ressortissant à la fonction de conseiller principal d'éducation, suivi d'un entretien avec le jury.

L'épreuve est destinée à évaluer la capacité du candidat à analyser une situation mettant en jeu, notamment, l'éducation d'un ou plusieurs élèves, d'une classe, d'un niveau, etc., à dégager une problématique, à formuler des hypothèses et à proposer des modalités d'action pertinentes.

Elle permet de mesurer les capacités du candidat à analyser et à gérer des situations pratiques et d'apprécier son sens des responsabilités. Elle permet d'évaluer son aptitude à conseiller le chef d'établissement dans la mise en place d'une politique éducative ou d'actions à caractère éducatif.

Elle vise en outre à apprécier, au travers notamment de ses propositions d'action, la bonne connaissance que le candidat possède du système éducatif, de l'établissement et des missions des acteurs de la vie scolaire. Le jury appréciera l'aptitude du candidat à argumenter et à soutenir les propositions et les initiatives qu'il entend promouvoir

### 3.5 Deux exemples de sujets :

#### SUJET 1 :

|  |
|--|
| L'ACCUEIL ET L'ACCOMPAGNEMENT DES ELEVES |
|--|

➤ **Composition du dossier**

Document n° 1 : **Faciliter la construction de l'autonomie et de l'initiative –  
Mieux utiliser les temps pour favoriser les apprentissages et usages à la carte.**  
Page 1/6

Document n°2 : **l'Accompagnement Personnalisé en Seconde Générale et Technologique  
Action «Réussir en Seconde»**  
Page 2/6

Document n° 3 : **Article « Un CDI au service du « vivre ensemble »**  
Page 4/6

➤ **Questions**

- 1) Quelle analyse faites-vous de la situation dans ce lycée à la lumière de la question posée à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative ? En quoi le service de vie scolaire est-il impliqué voire incriminé ? Comment, sans le justifier, pouvez-vous l'expliquer ?
- 2) Quelles investigations pourriez-vous conduire pour avoir une lecture la plus juste et la plus complète possible de la situation actuelle ?
- 3) Comment se positionner en tant que l'un(e) des chefs du service au sein de cette commission de travail ? Quelles propositions d'action pourriez-vous formuler en votre qualité de chef du service de vie scolaire tout en pointant les incidences sur le fonctionnement du service lui même ?

## **Présentation de la situation.**

Vous êtes l'un des trois CPE d'un lycée de centre ville, renommé et performant qui accueille près de 2000 élèves, se répartissant en 800 pour le second cycle et 1200 pour les classes préparatoires aux grandes écoles. Il dispose également d'un internat important de près de 350 places, accueillant quelques élèves de second cycle et pour la majorité, des élèves de CPGE : l'un des CPE est largement impliqué dans le bon fonctionnement de cet internat avec un projet éducatif qui prend peu à peu force, forme et sens.

A la rentrée, la question de l'accueil et de l'accompagnement des élèves sur les temps scolaires et extra scolaires s'est posée de façon très aiguë à la lumière de la volonté du proviseur de permettre une amplitude plus grande dans l'ouverture du CDI.

Au-delà des contingences de gestion des emplois du temps des différents personnels affectés au CDI, on constate l'absence paradoxale de lieux et de temps propices à l'étude et organisés autour de la présence voire l'accompagnement des élèves. De ce fait, le service de vie scolaire se retrouve questionné dans le cadre des travaux d'une commission mise en place lors du dernier conseil d'administration et portant sur la qualité de l'accueil et de l'accompagnement offerts aux élèves de l'établissement, internes et externes, du second cycle ou de CPGE. A la lumière de l'exiguïté des locaux – présences dans la cour de constructions modulaires pendant une phase de rénovation -, il n'y a pas de temps ni de lieu dévolus, explicitement et institutionnellement, à un dispositif d'étude et de permanence.

## Document N°1

---

### → Faciliter la construction de l'autonomie et de l'initiative - Mieux utiliser les temps pour favoriser les apprentissages et usages à la carte

.../...

6 - La structuration des espaces influe sur les pratiques pédagogiques, les activités, les temps et l'organisation de la vie de l'établissement. La construction des apprentissages passe donc par des lieux identifiés et aménagés.

Le centre de connaissances et de culture se construit en favorisant le décloisonnement et la modularisation des espaces et des temps en adéquation avec les moyens de communication et modalités de travail des élèves. Il les incite à une attitude autonome et active de recherche de traitement et production d'informations. Il facilite des démarches pédagogiques innovantes des enseignants.

Le centre de connaissances et de culture s'inscrit dans une politique d'établissement qui donne de la cohérence aux temps, aux activités et aux espaces physiques et virtuels.

#### **Principes**

L'évolution du CDI vers un centre de connaissances et de culture concrétise la complémentarité et la continuité entre des espaces de vie et de travail de l'établissement (du CDI à la salle de classe en passant par la salle de permanence). Les ressources, notamment via les réseaux numériques, sont accessibles des différents lieux et se prêtent à un usage différencié en fonction des situations et des publics.

Le centre de connaissances et de culture offre la possibilité d'apprendre sous différentes formes : de la conférence au travail individuel en passant par tous les groupes possibles, sur des temps souples et modulables.

L'ENT de l'établissement et les outils de travail collaboratif permettent de relier les enseignements, les connaissances, les ressources, le travail de classe, et le travail personnel, les acteurs de l'institution entre eux (élèves, enseignants, personnels de vie scolaire, parents....). Il favorise la construction du projet personnel et professionnel de l'élève ainsi que le travail en commun des enseignants ; il incite à l'expérimentation et à l'innovation.

Le centre de connaissances et de culture constitue un espace pédagogique privilégié que l'élève fréquente aussi bien dans sa dimension spatiale que numérique. Cet espace s'inscrit en complémentarité des autres espaces de vie et de travail de l'élève. Proche des autres espaces éducatifs et d'enseignement, le centre de connaissances et de culture agit donc comme un "espace augmenté" qui vient prolonger d'autres lieux. L'ensemble des ressources et services numériques proposés par le centre de connaissances et de culture est, idéalement, accessible à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement. Il est en ce sens un espace de simulation et de stimulation.

La mise en place de parcours de formation s'inscrit dans une volonté d'assurer une progression dans les apprentissages et répond à une nécessité d'individualiser les solutions apportées, d'innover en s'appuyant sur de nouveaux supports. La complémentarité de temps et d'espaces différenciés introduit une souplesse dans l'organisation pédagogique qui met les élèves en situation de construire de façon plus autonome leurs apprentissages.

.../...

7 - Le temps scolaire, rythmé par les divers emplois du temps, inexorablement contraints, des élèves et des personnels, peut-il devenir pour l'établissement une ressource mise au service des élèves et de leurs apprentissages ? Les changements de comportement des élèves et l'évolution de leurs attentes par rapport à l'École, le développement des dispositifs pédagogiques transversaux, l'omniprésence du numérique et de ses accès appellent la transformation des espaces documentaires et de vie scolaire en un centre de connaissances et de culture. C'est l'occasion de repenser la structuration du temps scolaire dans son organisation et son utilisation.

#### **Principes**

Le centre de connaissances et de culture s'inscrit dans un espace-temps dont la construction appartient à l'établissement scolaire. Il est pensé comme un espace social et éducatif propice aux apprentissages et à l'acquisition des connaissances. C'est un lieu de rencontres, de débats et de confrontations avec les autres, hors la classe, en autonomie, avec ses pairs et de manière générale avec tous les autres acteurs de la communauté éducative.

Dans son fonctionnement, le centre de connaissances et de culture se prête aux différents temps – scolaires et/ou personnels – qui coexistent dans la vie de l'élève (suivre un cours, lire, apprendre, se détendre, échanger, butiner, récupérer un fichier, naviguer, s'informer, etc.). Il aide aussi l'enseignant à sortir de la rigidité de l'emploi du temps, à modifier sa pédagogie et à développer l'interdisciplinarité. Il facilite l'engagement de toute l'équipe pédagogique et éducative de l'établissement à la mise en œuvre pour les élèves d'un parcours de culture de l'information et de formation à l'information (Pacifi).

Les personnels et élèves, usagers du centre de connaissances et de culture travaillent seuls, à deux, en petits groupes, en grands groupes, en amphithéâtre, en présentiel et/ou à distance, autour d'un écran, d'un tableau (numérique ou non), de documents. Chacun y apprend des autres et avec les autres, à son rythme. Les actions qui y sont menées sont en lien avec les objectifs pédagogiques et éducatifs du projet d'établissement.

*Extrait du vademecum « Vers des centres de connaissances et de culture »  
Ministère de l'éducation nationale – DEGESCO mai 2012, pages 27,28 et 31, 32.*

## Document N°2

### → L'Accompagnement Personnalisé en Seconde Générale et Technologique Action «Réussir en Seconde»

#### Une triple cohérence :

- Avec les objectifs généraux de la réforme :
  - Mieux orienter
  - Mieux accompagner
  - Mieux adapter le lycée à son époque
- Avec la « Personnalisation du parcours » au lycée :
  - 2 heures d'accompagnement personnalisé
  - Le tutorat
  - Les stages de remise à niveau et passerelles
- Avec le cursus de tous les lycéens - 2h d'accompagnement personnalisé, pour offrir :
  - En 2nde : « des méthodes pour tirer profit de (ses) études et construire un projet personnel ».
  - En 1ère : « des compétences propres à chaque voie de formation et le développement de (son) projet d'orientation ».
  - En Terminale : « des enseignements spécifiques et les dominantes disciplinaires des séries pour préparer l'enseignement supérieur ».

#### Finalités de l'Accompagnement Personnalisé :

- Permettre aux élèves de mieux réussir leur scolarité au lycée (contre le taux de redoublement et de décrochage).
- Permettre aux élèves de mieux se préparer aux études supérieures, tant du point de vue de l'orientation que des compétences requises.
- Répondre à cet effet, de manière très diversifiée, aux besoins de chaque élève.

Et leur conséquence, une redéfinition :  
Du statut du lycéen : Vers plus d'autonomie, un élève acteur  
De la posture de l'enseignant : Du face-à-face au côte-à-côte, un accompagnant

#### Définitions de l'Accompagnement Personnalisé :

- Une instance de dialogue, dont l'entretien individuel est l'instrument privilégié. Il vise à :
  - Rendre l'élève conscient et propriétaire de ses besoins propres.
  - Susciter son adhésion aux finalités de l'accompagnement personnalisé qui lui est proposé.
  - Favoriser la mise à jour confiante de ses représentations, leur verbalisation, leur réajustement.
  - Encourager une attitude réflexive sur sa scolarité.
- Une instance de régulation des apprentissages, qui envisage :
  - La consolidation des compétences fondamentales (à partir du socle commun) et des méthodes de travail transversales, la saisie ajustée et l'appropriation réelle des attentes scolaires spécifiques au travail lycéen.
  - La prise en compte des appétences et compétences déjà affichées par l'élève, pour les épanouir et les approfondir.
- Une instance de régulation du parcours, qui permet de :
  - Donner de l'intelligibilité et de la lisibilité à la trajectoire de l'élève.
  - Réfléchir à la relation que l'élève entretient avec l'apprentissage,
  - L'amener à faire une recherche active d'informations sur les filières et les métiers, pour l'encourager à faire des choix conscients et motivés.
  - Renforcer l'estime de soi et la motivation de l'élève, ressorts du parcours.

Accompagner : par étymologie, ad cum panis = partager le pain avec,  
Cheminer avec, dans une direction, vers un but...  
On substitue à la représentation déambulatoire, erratique de la scolarité, celle d'un cheminement exploratoire, initiatique, qui dessine l'idée d'un parcours finalisé.

Extraits d'un texte de Chantal BLANCHARD,  
Professeuse, formatrice - Action « Réussir en Seconde ». Mai 2010 – site de l'académie de Rouen

### → Un CDI au service du « vivre ensemble »

Constatant que le CDI est un lieu souvent mal connu ou mal utilisé, l'auteur prône une nécessaire collaboration entre documentaliste et personnels de vie scolaire, en tirant au mieux parti des compétences professionnelles de chacun.

Quelques échanges repérés au hasard sur une liste de diffusion de documentalistes : « *La vie scolaire m'a aussi reproché de renvoyer trop d'élèves en permanence.* » « *J'ai renvoyé les élèves en permanence. Dix minutes, après je reçois un coup de fil d'un surveillant pas poli et pas agréable du tout me disant que la perm n'est pas une poubelle.* », « *Si la permanence n'est pas une poubelle, le CDI non plus !* ». « *Le CDI n'est pas le déversoir naturel de la Vie scolaire !* » Les relations semblent bien souvent tendues entre la Vie scolaire et de la Documentation... Les usages associés aux lieux de l'établissement scolaire n'ont pas toujours la même valeur selon que l'on est enseignant, chef d'établissement, conseiller principal d'éducation, assistant d'éducation ou élève. Parmi eux, le CDI concentre des représentations souvent divergentes et sûrement mal connues ou ambiguës. Mais à quoi sert donc un CDI dans un établissement scolaire ? Comment est-il utilisé au regard de la vocation éducative de l'école ? Doit-il entretenir une relation particulière avec la Vie scolaire ?

**Ce qui coince...** On peut distinguer trois types de dysfonctionnement :

- La gestion des élèves hors temps de classe (« *Que faire avec des élèves qui viennent au CDI sur leur heure d'étude et qui mettent un bazar inadmissible ?* »)
- Le manque de locaux ou de personnels disponibles pour l'accueil des élèves (« *le CDI est pris d'assaut par les élèves pendant leurs heures d'étude, s'il fait froid, s'il pleut* »)
- La communication entre les deux services quant au respect des règles (« *je mets les élèves en colle. [...] Je leur fais couvrir des livres. Cela évite de "se décharger" sur la perm. Les relations avec la vie scolaire se trouvent améliorées, chacun réglant ses problèmes en interne* »)

### La question des moyens

Un récent rapport de l'Inspection générale [1] aborde ces situations : « *Rares sont encore les lycées dont les équipes se sont livrées à une réflexion suffisante sur le rôle complémentaire du CDI et des salles d'étude, et plus généralement sur les objectifs éducatifs et pédagogiques que les uns et les autres poursuivent en accueillant des élèves dans ces espaces.* » Autrement dit qu'est-il proposé aux élèves qui, au sein de l'établissement scolaire, ne sont pas occupés par leurs cours ? Un premier élément d'explication est celui des moyens humains mis à disposition de ces deux services : « *Alors que les aides-éducateurs étaient répartis selon des missions diversifiées entre CDI et Vie scolaire, les assistants d'éducation sont exclusivement du côté de la vie scolaire. [...]* » Les auteurs du rapport indiquent alors que « *seule, une concertation entre professeurs-documentalistes et CPE, sous l'autorité du chef d'établissement, peut conduire à une répartition des affectations des assistants d'éducation, les uns et les autres n'ayant qu'un même objectif – la réussite des lycéens – et donc l'ardente obligation d'utiliser au mieux les moyens mis à disposition du lycée et pas de tel ou tel secteur.* » Il s'agit d'un point crucial, particulièrement aujourd'hui alors que l'on rencontre parfois des établissements où le poste de CPE n'est pas pourvu.

### Ambigüités du CDI

Historiquement, les CDI se sont d'abord trouvés être des bibliothèques d'étude où était recueillie la documentation pédagogique et administrative de l'établissement. À partir de 1989, le statut du personnel qui gérait ce lieu s'est vu renforcé par la création d'un CAPES. Ambigüité fondamentale : le documentaliste s'est vu octroyer un second pilier à sa mission première de bibliothécaire : être enseignant. Spécialiste de l'apprentissage de la maîtrise de l'information, le documentaliste, au même titre que les autres enseignants, utilise le CDI comme un outil de travail avec les élèves. Le CAPES de documentation, dans son contenu renouvelé, met l'accent sur ces compétences info-documentaires demandées aux candidats. Cette professionnalisation accrue renforcera sans doute la collaboration professeur-documentaliste/professeur(s) de discipline.

Mais le lieu dont il a la charge est souvent plébiscité par les élèves pour autre chose que son usage pédagogique. Il est agréablement agencé, parfois spacieux. Il représente généralement un espace convivial et sécurisant (opposé en cela aux espaces stressants, « insécurisants » que sont la cour ou les couloirs de l'établissement). Les élèves s'y trouvent bien. Le CDI, ni salle de classe, ni foyer, joue un rôle socialisant puissant au sein de l'établissement. Lieu de culture, conservatoire de cet objet, le livre, que certains élèves ne connaissent qu'à l'école, lieu refuge, il occasionne des rencontres avec des univers culturels divers : livres, journaux, outils multimédias.

C'est aussi un lieu intimidant qui entraîne parfois des réactions gênées se transformant en comportements inadaptés chez certains élèves. Particulièrement en collège, malgré tous les règlements intérieurs affichés, il est le lieu d'un apprentissage social qui demande aux élèves qui le fréquentent un effort d'adaptation à des règles subtiles et implicites s'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter une médiathèque ou un centre culturel. De la même façon qu'il est important que l'élève sache adapter son niveau de langue selon les situations, il doit savoir moduler son comportement selon les lieux où il se trouve. C'est une question d'éducation, au sens de transmission de normes de comportement.

C'est d'abord en cela que le CDI participe à la mission éducative de l'établissement scolaire et que le documentaliste doit jouer un rôle aux côtés du CPE. C'est ainsi le troisième pilier de son action, historiquement gestionnaire, puis militant pédagogue et enfin éducateur, comme tous les enseignants d'ailleurs. Le CDI est créateur de lien social. C'est parce qu'il fait appel aux deux axes paradoxaux qui fondent l'éducation, d'un côté l'apprentissage de règles de vie commune auxquelles il est nécessaire de se référer et de l'autre, l'apprentissage de l'autonomie et de l'esprit critique, qu'il est un outil indispensable à la socialisation dans l'établissement scolaire. Ces apprentissages doivent être organisés autour de projets qui les favorisent. Des projets, construits collectivement par les deux services sous la responsabilité du chef d'établissement, qui donnent un sens éducatif aux élèves, portés par une valeur partagée, le « savoir-vivre ensemble ».

### **Construire des projets communs CPE/documentalistes : Une cohérence éducative**

#### *Des lieux à revisiter*

C'est entre la salle d'étude, le foyer et le CDI que doit être envisagé l'accompagnement des élèves hors temps de classe. Ces moments doivent être anticipés pour éviter les incohérences et les incompréhensions (sous forme d'emplois du temps hebdomadaires par classe, par groupes de besoins par exemple...). Ces « emplois du temps de vie scolaire » sont alors des outils de dialogue entre CPE et documentalistes dans le respect des contraintes de chacun.

De plus, il est intéressant de redéfinir en début d'année les fonctions des lieux pour éviter tout malentendu. À quoi sert la salle de permanence ? Est-elle bien nommée ? Avec quel accompagnateur les élèves vont-ils pouvoir accéder au foyer, au collège ? Au lycée, peut-on transformer une salle de classe en salle d'étude ? Et bien sûr, définir pour tous les personnels la fonction du CDI. Le CDI est-il lui-même bien nommé ? Le rapport Fourgous propose une nouvelle appellation, l'« ECDI », Espace de Culture, de Documentation et d'Information, espace culturel ouvert plutôt que « centre ». Mais afin que cet « espace » ne devienne pas une zone incontrôlable, il nécessite un comportement responsable des élèves. C'est pourquoi il est essentiel de travailler dès l'entrée en 6<sup>e</sup> et en 2<sup>de</sup> et à chaque début d'année sur un apprentissage social des lieux plutôt que de penser qu'il va de soi. Cette question regarde autant le CPE que le documentaliste.

#### *Des projets à construire*

La valeur des usages des lieux a été un des axes de travail de collègues d'un collège de Montpellier qui ont opté pour un pôle unifié Vie scolaire/Documentation avec une finalité commune, les compétences 6 et 7 du socle commun (compétences sociales et civiques, autonomie et initiative) et quatre objectifs qu'ils définissent ainsi :

- 1- Rapprocher les deux services sur les plans géographique et éducatif ;
- 2- Développer le partenariat des deux services avec des missions communes : encadrement et suivi des élèves en dehors des heures de cours et actions éducatives (éducation aux médias, à la santé, au développement durable, à l'orientation, initiatives citoyennes) ;
- 3- Favoriser la communication interne de l'établissement : fonds documentaire à la Vie scolaire selon les projets, élaboration d'un bulletin d'information commun, planning d'occupation hebdomadaire concerté, activités du Foyer ;
- 4- Optimiser l'occupation de l'espace par les élèves : harmoniser l'accès du CDI/salle d'étude.

Autre axe de travail possible, celui de l'orientation, comme l'ont envisagé les collègues d'un collège de Béziers. Professeure documentaliste, CPE, COP et professeurs principaux de 3e ont ainsi élaboré un projet commun autour de l'aide à la construction d'un projet personnel d'orientation avec un programme de séances sur l'année.

L'intérêt de ces projets, outre le dialogue qu'il instaure entre les personnels, est de mettre en valeur les compétences professionnelles de chacun. Ainsi, le documentaliste, spécialiste de l'information contribue, grâce à une politique documentaire partagée, à faire circuler l'information dans l'établissement (enrichissement du fonds documentaire selon les projets éducatifs envisagés, création d'outils de communication à destination des élèves, personnels et parents). De plus, il participe à la formation à la culture de l'information. Le CPE, lui, participe à la mise en œuvre d'actions éducatives construisant ainsi une relation nouvelle avec les élèves. C'est dans ce sens que j'ai animé avec des collègues CPE deux stages en formation continue, l'un sur l'éducation à l'orientation, l'autre sur l'accompagnement éducatif. Ces stages inter catégoriels et les idées que je défends ici ont parfois été mal compris. Les réticences concernant ce rapprochement sont fortes. Malgré tout, je ne crois pas qu'il s'agisse d'un « coup monté » pour faire disparaître telle ou telle catégorie de personnel. Mais ce ne sont certainement pas non plus de couteuses caméras de surveillance automatisées qui pacifieront les relations entre les élèves, nous avons besoin d'une action concertée et solidaire de ces personnels. L'ambition fraternelle inscrite dans le triptyque républicain mérite bien cela, et il y a urgence.

**Denis Tuchais, professeur-documentaliste**

*Les Cahiers pédagogiques, n°485 - Dossier "La vie scolaire : l'affaire de tous ?", décembre 2010.*

## SUJET 2 :

### INFLUENCE DU CLIMAT SCOLAIRE SUR LA REUSSITE DES ELEVES

#### ➤ **Composition du dossier**

**Document n°1 :** extrait de « l'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? » De Benoît Galand in Les cahiers de recherche en éducation et formation, N° 69, septembre 2009

**Document n° 2 :** Données sur l'établissement et le service de vie scolaire

**Document n° 3 :** extrait de Refondons l'Ecole de la république : « un climat scolaire apaisé dans les écoles et les établissements »

**Document n° 4 :** extrait de « Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire

– Rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon, la documentation française, 1997, « Une vie scolaire faite de calme et de respect pour pouvoir étudier, assurer la protection de tous et éduquer de futurs citoyens »

**Document n° 5 :** Extrait de Encart Le rôle et la place des parents à l'école C. n° 2006-137 du 25-8-2006

**Document n° 6 :** Extrait de « Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège », Eric Debarbieux, - octobre 2011

## ➤ Questions

- 1) Quelles propositions faites-vous au chef d'établissement concernant la situation de harcèlement repérée par les parents d'élèves ?
- 2) Quel diagnostic du fonctionnement de votre service ans l'établissement établissez-vous à l'issue du 1<sup>er</sup> trimestre ?
- 3) Sur quels atouts de l'établissement vous appuyerez-vous, à moyen et long terme, pour faire évoluer votre service, quelles difficultés pourriez-vous rencontrer ? Quels objectifs vous semblent prioritaires ?

### **Situation :**

Vous avez été nommé CPE dans un collège de 550 élèves, dans une ville moyenne de la banlieue d'une grande agglomération, en septembre 2012.

L'établissement accueille des élèves issus de milieux favorisés A et B à 58 %. Le quartier est constitué d'un habitat très concentré et 90 % des élèves vivent dans de grands ensembles où peu d'espaces verts subsistent.

Le chef d'établissement arrive cette année en même temps que vous ; il était auparavant chef d'établissement dans un très petit collège, en zone montagneuse. L'adjoint a été nommé il y a 8 ans et a connu 3 chefs d'établissement. Vous dirigez une équipe de vie scolaire de quatre personnes à temps plein, dont certains sont en poste depuis 2 ans. Dès la rentrée, le chef d'établissement vous a demandé de regrouper toutes les données disponibles sur le service de vie scolaire pour fin septembre.

Début décembre, le chef d'établissement vous invite à le rejoindre avec l'adjoint, dans son bureau, car il vient de recevoir les parents d'élèves élus, venus en délégation. Il souhaite vous faire part des principaux éléments de cet entretien.

Afin de préparer les conseils de classe, les parents d'élèves ont fait circuler un questionnaire dans la classe de 6<sup>ème</sup> auquel 43 % des parents ont répondu. Il ressort de celui-ci que :

- 56 % des élèves « ne se sentent pas en sécurité aux abords de l'établissement »
- 25 % des élèves disent « avoir fait l'objet de moqueries »
- 33 % ont été « victimes de gestes agressifs dans l'enceinte de l'établissement »
- 63 % ont confiance dans les adultes de l'établissement »
- 28 % se sont déjà « sentis humiliés par un adulte de l'établissement »
- 55 % disent « ne pas connaître le règlement intérieur »
- 79 % sont « contents de venir au collège »
- 8 % ont « peur dans certains espaces du collège »

Les parents d'élèves ont averti le chef d'établissement qu'ils concluent de cette étude que les élèves du 6<sup>ème</sup> « ne se sentent pas bien au collège » et qu'ils veulent que cela soit pris en compte au moment d'examiner les résultats des élèves au conseil de classe.

Les parents d'élèves sont aussi venus informer :

- Que le professeur principal de 4<sup>ème</sup> C et professeur HG n'a fait aucun contrôle à ce jour ;
- Que deux assistants d'éducation « parlent mal » aux élèves et utilisent leurs téléphones portables dans le collège

- Que les élèves qui souhaitent travailler en salle de permanence ne le peuvent pas lorsqu'il y a des 3<sup>èmes</sup>
- Que les règles relatives aux arrivées en retard ou à la régularisation d'une absence ne sont pas les mêmes dans toutes les classes ;
- Que les classes sont des classes « de niveaux » ;
- Que de bruits circulent sur des intrusions qui auraient lieu régulièrement dans l'établissement ; « des élèves de 3<sup>ème</sup> découverte professionnelle font entrer « des amis » extérieurs à l'établissement et les introduisent dans le cours d'arts plastiques de M.K. »
- Que deux élèves de 5<sup>ème</sup> A, Jet L. se plaignent de « harcèlement » : J et L sont les seules de leur classe à venir de la même école élémentaire ; elles sont systématiquement interpellées dans la cour et parfois sur le chemin de la maison, par trois élèves de 3<sup>ème</sup>. Cela dure depuis la rentrée. Les 3èmes les interpellent en les appelant par leurs noms de famille et leur disent des mots désagréables (« ton quartier est pourri », « tu finiras dans le caniveau », « t'es bonne pour le trottoir », « ta mère fait les poubelles »...) Les jeunes filles connaissent les 3<sup>ème</sup>, car ils étaient dans la même école élémentaire qu'elles et les avaient déjà persécutées à l'époque. J et L sont des élèves réservées. Elles ont essayé d'en parler aux délégués de classe, mais n'ont pas été aidées. Les élèves se sentent isolées dans leur classe et leurs résultats sont en chute – comme cela avait déjà été le cas dans le premier degré.

Document 1-----

Extrait de « l'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? » de Benoît Galand in «Les cahiers de recherche en éducation et formation, n° 69, septembre 2009

« Des effets liés à la classe ou à l'école fréquentée :

La grande majorité des recherches qui se sont intéressées aux différences entre classes et entre écoles ont porté sur le rendement scolaire (c.-à-d. l'efficacité en termes d'apprentissage). Ces recherches visent à examiner dans quelle mesure les acquis scolaires des élèves varient en fonction de la classe ou de l'école fréquentée et à identifier les facteurs structurels et organisationnels qui peuvent expliquer ces variations (pour une revue voir Dumay & Dupriez, 2009 et Teddie & Reynolds, 2000). Relativement peu d'études se sont intéressées à l'effet classe ou à l'effet-établissement sur d'autres aspects du comportement des élèves et sur les comportements violents en particulier. Les résultats disponibles indiquent que l'ampleur des différences entre écoles est plus faible pour les comportements problématiques que pour les performances scolaires (Rutter & Maughan, 2002). Les différences entre écoles sont également plus prononcées pour l'indiscipline que pour la délinquance (Welsh, 2001) Parmi les études disponibles, nous distinguerons les études qui se limitent à des analyses au niveau de la classe ou de l'école et les études qui recourent à des analyses multi niveaux.

Les différences entre classes ou entre écoles :

Les études de cette catégorie s'intéressent aux différences de moyennes entre écoles ou classes et examinent si ces différences sont liées à certaines caractéristiques des écoles ou des classes (ex. la localisation géographique ou les filières d'enseignement) ou à certaines informations agrégées (ex. la proportion d'élèves venant de milieux socio-économiques défavorisés ou en retard scolaire). Un enjeu central de ces recherches est bien entendu

d'identifier, au-delà des effets des caractéristiques des populations d'élèves accueillies dans les écoles, les éléments organisationnels sur lesquels ces écoles pourraient éventuellement agir pour limiter les comportements violents.

Une étude de Gottfredson et Gottfredson (1985, cit. in Gottfredson, 2001) portant sur plus de 600 écoles secondaires aux Etats-Unis indique que le risque de victimisation varie suivant l'école fréquentée, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. La localisation en zone urbaine, la taille de l'école, le niveau de pauvreté, la composition ethnique et le niveau de criminalité du quartier étaient associés au taux de victimisation des enseignants, tandis que seules la proportion de garçons et la distribution des élèves par année dans l'école étaient liées à la victimisation des élèves. Ces facteurs rendent compte de la majorité de la variance inter-école. Néanmoins, en contrôlant pour ces facteurs, une part de la variance inter-école est reliée à des éléments de l'organisation scolaire : des enseignants qui enseignent à un nombre plus élevé d'élèves différents, une mauvaise coopération entre enseignants et direction, des attitudes punitives de la part des enseignants, des règles perçues par les élèves comme injustes et appliquées de manière inconsistante, et une faible croyance des élèves dans la légitimité et l'efficacité des règles conventionnelles caractérisent les écoles avec un taux plus élevé de victimisation. Des résultats similaires émergent de vastes enquêtes de victimisation menées en France par Debarbieux et son équipe (Debarbieux, 1996 ; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Ces enquêtes montrent d'importantes variations dans le climat et le taux de victimisation entre les établissements. Ces variations sont liées à la composition socio-économique et scolaire des publics d'élèves fréquentant les établissements, mais le comportement de la direction, la cohésion et la mobilisation collective des équipes éducatives ont également un effet. Une autre enquête menée en Belgique fait apparaître des différences entre écoles concernant la victimisation des élèves et des enseignants, la violence perçue, le sentiment d'insécurité, l'absentéisme et l'indiscipline des élèves (Galand, Philippot, Buidin & Lecocq, 2004). Les victimisations à l'égard des enseignants sont principalement associées au niveau moyen de retard scolaire des élèves, celles à l'égard des élèves sont liées à l'âge moyen des élèves. Dans les deux cas, un leadership de l'école déficient, une faible cohésion des équipes éducatives et des pratiques d'enseignement axées sur la comparaison et la sélection des élèves sont associés à des niveaux de victimisation plus élevés. Ces variables de composition et d'organisation scolaires prédisent aussi l'évolution du niveau de victimisation dans les écoles sur une période de trois ans. (...)

Une autre étude portant sur les classes du secondaire montre que les élèves rapportent moins de croyances favorables à l'usage de l'agression, moins de colère et moins de conflits intergroupes dans les classes où les enseignants font preuve de davantage de disponibilité, d'équité, et de soutien (Galand, Philippot & Frenay, 2006). Les résultats indiquent également qu'il y a davantage de victimisation des élèves dans les classes où les pratiques d'enseignement mettent l'accent sur la comparaison et la sélection entre élèves. Une étude québécoise montre par ailleurs que la victimisation des élèves et la violence perçue à l'école varient en fonction du climat scolaire et des résultats similaires ont aussi été observés concernant le harcèlement entre pairs (Ma, 2002)

(...) Les résultats obtenus par Crooks, Scott, Wolf, Chidio et Killip (2007) montrent quant à eux que des jeunes présentant les mêmes facteurs de risque sont moins impliqués dans des actes de délinquance s'ils fréquentent une école où les élèves se sentent en sécurité que s'ils fréquentent une école où les élèves se sentent en insécurité (...)

Synthèse des effets contextuels en milieu scolaire :

Les études passées en revue convergent pour soutenir l'existence d'un effet-classe ou d'une effet-établissement concernant les problèmes de comportement. L'exposition à la violence à

l'école, les contacts avec des pairs délinquants, la perception du climat scolaire, l'attitude vis-à-vis de l'école, le rendement scolaire et la persévérance d'un élève varient suivant l'école ou la classe qu'il fréquente, même quand on tient compte de ses caractéristiques personnelles. En d'autres mots, selon l'établissement scolaire ou la classe qu'il fréquente, et quelles que soient ses caractéristiques individuelles, un élève est plus ou moins exposé aux différents facteurs de risque et de protection individuels discutés dans le premier point de cet article (...)

Concernant la localisation de l'école, les recherches citées indiquent qu'il y a plus de problèmes de comportement dans les écoles situées en milieu urbain, dans des quartiers où il y a davantage de pauvreté, de personnes issues de l'immigration, d'instabilité de l'habitat et/ou de criminalité. Concernant les éléments plus structurels, les problèmes de comportements des élèves sont davantage présents dans les écoles de plus grande taille, qui accueillent une plus grande proportion de garçons et une plus grande proportion d'élèves de milieu socio-économique défavorisé, qui ont moins d'élèves dans les options plus « académiques », où un même enseignant donne cours à davantage d'élèves différents et/ou dans lesquelles les élèves ont davantage de retard scolaire (...)

Concernant les éléments plus organisationnels, les recherches présentées montrent l'effet protecteur de la cohésion des équipes éducatives, d'un leadership clair de la part de la direction, d'attentes élevées à l'égard des élèves, de règles explicites et appliquées de manière constante et équitable, de pratiques qui minimisent la comparaison et la différenciation entre élèves, de l'engagement professionnel des enseignants et/ou de relations positives entre enseignants et élèves. (...) Une organisation sociale favorisant la constitution d'une communauté scolaire telle que définie par Bryk et Driscoll(1988) crée des liens sociaux et établit des normes qui vont à l'encontre d'une sous-culture soutenant l'usage de la violence parmi les élèves (Battistich, Solomon, Watson & Shaps, 1997 ; Galand et al. , 2006) Une gestion de la discipline dans laquelle les règles sont claires et les comportements négatifs sanctionnés, dans laquelle les adultes modèlent et renforcent les comportements prosociaux, permet de réduire les comportements violents et soutient la construction d'un climat communautaire. Un management assurant la distribution effective des spécialisations des rôles et la différenciation des curricula rend la construction d'un tel climat plus difficile. Finalement, l'utilisation de méthodes d'enseignement efficaces favorise la réussite et une attitude positive vis-à-vis de l'école (pour une discussion plus détaillées, voir Gottfredson, 2001). L'importance d'un climat communautaire et d'une responsabilité collective est soulignée a contrario par des études qui mettent en évidence les conséquences délétères des politiques scolaires focalisées sur la répression et la coercition (Nickerson & Martens, 2008 ; Noguera, 1995 ; Hyman & Perone, 1998) (...)

Instaurer un climat positif ou un système de règles efficace serait, par exemple, plus facile dans des écoles accueillant un public plus favorisé. Les établissements accueillant davantage d'élèves à risque disposeraient également de moins de ressources humaines et matérielles facilitant la construction d'une communauté scolaire. En d'autres mots, les écoles ayant le plus de risques d'être confrontées à davantage de comportement problématiques auraient moins de chance de disposer de la capacité à offrir un environnement permettant de réguler ces conduites. »

Document n° 2 -----

Données sur l'établissement et le service de vie scolaire

|   |   |  |
|---|---|--|
| Taux d'absences   | Entre 6 % et 7 %                                | 6 <sup>ème</sup> : 5.83 %<br>5 <sup>ème</sup> : 6.18 %<br>4 <sup>ème</sup> : 6.1 %<br>3 <sup>ème</sup> : 7.06 %<br>95 % motifs médicaux dont 40 % avec CM,<br>5 % motifs non valides   |
| Nombre de retards non justifiés                         | 378 au 29 mai 2011                              | 6 <sup>ème</sup> : 57 5 <sup>ème</sup> : 81<br>4 <sup>ème</sup> : 113 3 <sup>ème</sup> : 127   |
| Signalement à l'IA                                      | 34 dont 12 impliquent 2 élèves qui ont décroché | 6 <sup>ème</sup> : 3 élèves dont 1 PPRE<br>5 <sup>ème</sup> : 4 élèves dont 1 adressé au juge pour enfants<br>4 <sup>ème</sup> : 1 élève<br>3 <sup>ème</sup> : 7 élèves dont 1 adressé au juge pour enfants ; un élève de 3 <sup>ème</sup> a bénéficié du dispositif « classe relais » |
| Exclusions provisoires                                  | 62 exclusions provisoires pour 30 élèves        | 6 <sup>ème</sup> : 13 dont 2 commissions de vie scolaire<br>5 <sup>ème</sup> : 21 dont 2 commissions de vie scolaire<br>4 <sup>ème</sup> : 4<br>3 <sup>ème</sup> : 24 dont 4 commissions de vie scolaire et 1 conseil de discipline  |
| Exclusion de cours                                      | 226   | 6 <sup>ème</sup> : 37<br>5 <sup>ème</sup> : 46<br>4 <sup>ème</sup> : 45<br>3 <sup>ème</sup> : 98   |
| Retenues  | 149   | 6 <sup>ème</sup> : 19<br>5 <sup>ème</sup> : 69<br>4 <sup>ème</sup> : 25<br>3 <sup>ème</sup> : 36   |
| Absence aux évaluations                                 | ---   |  |
| Nombre et type de dégradations                          | ---   |  |
| Diversité des dispositifs de prise en charge des élèves |   | Commission de vie scolaire, retenues, conseil de discipline, FSE (compte 146 membres)  |
| Nombre d'incidents et d'accidents                       | Dernier trimestre 2011                          | 2 intrusions, 25 incivilités verbales, un signalement d'insulte via internet et les réseaux sociaux, pas de fait de violence physique.   |
| Déclenchement des alarmes                               | 6   | Essentiellement les veilles de vacances  |
| Réunion vie scolaire                                    | 2 fois par mois                                 |  |

### Document 3-----

Extrait de *Refondons l'Ecole de la république* – UN CLIMAT SCOLAIRE APAISE DANS LES ECOLES ET LES ETABLISSEMENTS

#### « Un climat serein dans les écoles et les établissements : une condition de la réussite

A l'école plus encore qu'ailleurs, la sécurité de tous doit être assurée. Un élève ne peut pas apprendre convenablement et un enseignant ne peut pas effectuer correctement sa mission si des conditions satisfaisantes de sécurité physique, morale et psychologique ne leur sont pas garanties. La mission de l'Ecole républicaine est de donner à chacun les moyens de mieux vivre pour mieux réussir et de mieux réussir pour mieux vivre, en prenant en considération chaque élève et chaque personnel et en lui permettant d'étudier et de travailler dans un environnement sécurisant.

C'est généralement à la direction de l'école dans le premier degré, et au service de vie scolaire de l'établissement dans le second, qu'il appartient de définir les modalités et d'assurer la mise en œuvre du suivi et de la prévention de l'absentéisme et des violences scolaires. Mais le directeur d'école ou le CPE, responsable de la vie scolaire, ne peuvent résoudre ces problèmes seuls : l'implication de l'ensemble des acteurs de l'Ecole – personnels enseignants et non enseignants, familles, élèves eux-mêmes – est indispensable pour traiter ces problèmes complexes dans leurs multiples dimensions. La violence et l'absentéisme sont des obstacles à la réussite : c'est pourquoi ils sont l'affaire de tous et doivent être au cœur des projets pédagogiques et de vie scolaire des établissements.

#### **Lutter contre les violences et les incivilités**

La sécurité et, d'une façon générale, un climat serein doivent être garantis dans les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages. Ainsi, la prévention de la violence à l'Ecole est non seulement un enjeu d'ordre public au sein de l'Ecole de la République, mais aussi un enjeu de réussite éducative et de lutte contre l'exclusion scolaire. Les violences scolaires révèlent et contribuent à l'accentuation des inégalités sociales territoriales. Toutes les formes de violence et d'incivilités doivent ainsi être combattues. »

### Document 4 -----

Extrait de *Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire* – rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon – la Documentation française, 1997

« UNE VIE SCOLAIRE FAITE DE CALME ET DE RESPECT POUR POUVOIR ETUDIER, ASSURER LA PROTECTION DE TOUS ET EDUQUER DE FUTURS CITOYENS

Là encore, il convient de s'inspirer des réussites. Nous avons mis en valeur (...) une série de conditions nécessaires à remplir pour atteindre ces objectifs. Il faut que chaque collège de ZEP, confronté à une situation extérieure difficile, prennent les mesures nécessaires pour qu'elles soient réunies.

Mais il convient également :

- de développer l'éducation à la citoyenneté et la prévention de la violence dans les écoles élémentaires et maternelles ;

- de mettre au point un règlement précis et connu de tous, et d'installer une cohérence des attitudes et des pratiques de tous les adultes qui entourent les enfants et les jeunes de la ZEP concernant les règles de vie ;
- de vérifier que tous les collèges ont une dotation suffisante en emplois de CPE, de surveillants, de principaux adjoints et de combler immédiatement les lacunes ;
- d'apporter une attention particulière à l'agencement des locaux et de prévoir des lieux d'accueil pour les élèves, les enseignants et les parents ;
- d'instaurer une déontologie professionnelle sans faille et de ne jamais tolérer une attitude ou des propos à caractère raciste de la part des professionnels de l'éducation »

**Document 5** -----

Extrait de Encart LE RÔLE ET LA PLACE DES PARENTS A L'ECOLE  
C. n° 2006-137 du 25-8-2006

Conformément à l'article L111-4 du code de l'éducation, « les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leur représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe »

Ces dispositions méritaient d'être précisées et ancrées dans un texte réglementaire notamment en prenant appui sur les bonnes pratiques déjà mises en œuvre dans les écoles et les établissements scolaires.

En effet, la régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément déterminant dans l'accomplissement de la mission confiée au service public de l'éducation. L'obligation faite à l'Etat de garantir l'action éducative des familles requiert de soutenir et renforcer le partenariat nécessaire entre l'institution scolaire et les parents d'élèves, légalement responsables de l'éducation de leurs enfants. (...)

C'est au niveau local de l'école ou de l'établissement scolaire que doit se mettre en place un dialogue confiant et efficace avec chacun des parents d'élèves. L'ensemble des personnels des écoles et des établissements scolaires sont impliqués dans ces démarches.

Ainsi, lors de sa première réunion, le conseil d'école ou le conseil d'administration examine les conditions du dialogue avec les parents. Celui-ci doit en effet être renforcé, ce qui suppose de définir précisément les modalités d'information des parents d'élèves, les conditions d'organisation des rencontres avec les parents et de garantir aux associations de parents d'élèves et aux représentants des parents les moyens d'exercer pleinement leurs missions (...)

**1.1.1 Les résultats et le comportement scolaires**

Les directeurs d'école et les chefs d'établissement doivent prendre toute mesure adaptée afin que les parents puissent effectivement prendre connaissance des résultats scolaires de leur enfant.

Dans le cadre des mesures que le conseil d'école ou le conseil d'administration adopte sur la conduite du dialogue avec les parents ou dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement, il appartient à chaque école et à chaque établissement de définir, compte tenu de ses spécificités (type d'établissement, population scolaire, nombre d'élèves...) les mesures les mieux à même de porter ces résultats à la connaissance des parents.

Le livret scolaire dans le premier degré, le bulletin scolaire dans le second degré pourront, par exemple, être remis en mains propres dans le cadre de rencontres individuelles ou collectives. Pour les élèves relevant de l'éducation prioritaire, cette démarche est particulièrement importante.

En outre, aussi souvent que l'intérêt de l'élève le nécessite, le pont sera effectué régulièrement sur ses résultats et son comportement scolaire par le biais d'échanges d'information, notamment au moyen du carnet de correspondance.

Les parents doivent être prévenus rapidement de toute difficulté rencontrée par l'élève, qu'elle soit scolaire ou comportementale. La question de l'assiduité scolaire, élément fondamental de la réussite scolaire, fait l'objet d'une attention particulière.

Les nouvelles technologies, en fonction de l'équipement des établissements et des familles, pourront être un support pour mieux communiquer. Ainsi, l'utilisation des SMS et des autres moyens accessibles par Internet (messagerie et portail électroniques...) doivent permettre, chaque fois que possible, des échanges plus rapides avec les parents (absences, réunions...)

### **I.1.2 Les demandes d'information (et d'entrevue) présentées par les parents**

Les directeurs d'école ou les chefs d'établissement, les enseignants et l'ensemble des personnels de l'établissement veilleront à être à l'écoute des parents.

Les demandes individuelles d'information ou d'entrevue devront recevoir une réponse. Les demandes de rendez-vous seront orientées vers le bon interlocuteur, selon la nature de la demande.

Une réponse négative devra toujours être motivée.

Les parents seront également invités à répondre aux demandes de l'équipe éducative dans l'intérêt de l'enfant.

## **Document 6 -----**

Extrait de « *Tirer les leçons de l'enquête nationale de victimation et climat scolaire en collège* », Eric Debarbieux, président de l'Observatoire international de la violence à l'École – octobre 2011

« L'École doit être un lieu sûr pour les élèves comme pour les personnels, et la recherche a abondamment montré que la violence à l'École a des conséquences importantes en termes de santé mentale et de décrochage scolaire (...)

### **2. Climat scolaire et victimation**

Le lien entre climat scolaire et victimation a été établi et vérifié depuis longtemps (par exemple par l'équipe de Gottfredson aux Etats-Unis dès 1985, par notre équipe dès nos travaux parus en 1996 ou encore par Benbenishty et Astor en Israël en 2005). Aussi cette enquête a-t-elle cherché à vérifier ce lien posant des questions à la fois sur les « faits » reportés (les victimations) mais aussi sur l'appréciation du climat scolaire par les élèves.

Les élèves sont-ils malheureux au collège ?

Les résultats obtenus sont massivement positifs : les collégiens interrogés expriment un fort sentiment de satisfaction quant à leur présence au collège. Par exemple à la question « Es-tu bien dans ton collège ? » les élèves ont très majoritairement répondu qu'ils s'y sentaient tout à fait bien ou plutôt bien(...)

De la même manière toutes les questions proposées pour mesurer le climat scolaire montrent un taux de satisfaction élevé. Un peu moins de 14 % des élèves estiment les relations avec leurs enseignants plutôt négatives ou encore ils ne sont que 9 % à se sentir mal ou plutôt mal dans leur classe.

On ne peut pas dire non plus que la majorité des élèves vient « la peur au ventre » au collège : moins de 14 %, ce qui est bien sûr non négligeable, disent ne pas se sentir bien et 5 % avoir manqué l'Ecole par peur de la violence.\*

Nous n'hésiterons donc pas à propos de cette enquête en collège à répondre ce que nous écrivions récemment dans une de nos propres recherches en école élémentaire, même si des différences existent qui seront étudiées quand nous croiserons ces enquêtes : « s'il existe une minorité d'élèves insatisfaits, les élèves, dans une très forte majorité, adressent un satisfécit aux personnels, éprouvent le sentiment d'être en sécurité, et de bien apprendre dans leur école. Bien peu de services publics et d'institutions pourraient se targuer d'un tel degré de satisfaction chez leur usagers ».

Cependant, et nous y reviendrons plus loin, il existe une minorité d'élèves, assez importante, qui cumulent les difficultés. De plus, reste un problème qui apparaît important : celui des « punitions » qui apparaissent injustes à 32 % des collégiens (plus de 36 % en RAR dont 13 % très injustes, soit pour cette catégorie près du double que dans les établissements non RAR)

Quelles sont les violences les plus fréquentes ?

La bonne qualité du climat scolaire repose aussi sur un niveau de victimation assez limité en moyenne. Ce n'est pas une image de brutalité terrifiante que l'enquête de la DEPP donne des collèges en France. Il faut d'abord souligner que comme partout dans le monde, et contrairement à la fascination éprouvée pour des faits divers qui, bien sûr, restent toujours possibles, cette enquête confirme la grande rareté des violences paroxystiques. Rappelons que l'expérience personnelle de victimation est liée à des incidents mineurs, autant pour les élèves que pour les enseignants, les victimations sérieuses sont très rares. Le véritable problème tient à une haute fréquence de victimation mineures plus qu'à une délinquance dure. C'est ce type de résultats que nous retrouverons avec constance depuis nos premières enquêtes de victimations en 1991 en France.

(...) bref ; et c'est bien sûr crucial pour l'action publique, l'essentiel de la violence en milieu scolaire est une violence endogène, et concerne des faits mineurs ou des péri-délits bien plus qu'ils n'engagent une délinquance dure. Ce qui ne veut pas dire qu'elle soit sans importance ni gravité.

Quelle est la réalité du harcèlement au collège ?

Il est en effet impossible de comprendre la réalité de l'expérience des victimes si l'on ne tient pas compte de la répétition et de l'association des victimations. Nous insistons depuis longtemps sur la prise en compte des « microviolences » qui ne sont que très rarement pénalisées mais dont la masse peut générer des difficultés importantes pour ceux qui les subissent. Le stress causé par la victimation et le harcèlement peut être un stress cumulatif, et par là bien difficile à prendre en charge tant il s'installe profondément dans la structuration psychologique des sujets.

Les tendances dépressives, voire suicidaires, se combinent avec de forts effets sur l'insuccès scolaire et le décrochage. La violence se construit dans la répétition oppressive et les agresseurs sont tout autant en danger : une recherche très recentrée, dirigée par Farrington et Ttoffi pour l'université de Cambridge, a montré que quarante ans plus tard les agresseurs

étaient plus souvent que les autres au chômage, ou dans des métiers mal payés et sans intérêt, et plus souvent impliqués dans des situations de maltraitance familiale (...)

Bien entendu, cela ne doit pas cacher que neuf élèves sur dix ne rencontrent pas de grand problème avec la violence répétée. Mais si l'on veut mettre cela en perspective, on dira simplement que sur 3 222 000 collégiens près de 187 000 souffrent d'un harcèlement sévère ou très sévère qu'il n'est évidemment pas possible d'accepter. D'autant plus que l'enquête révèle la très forte association entre les différents types de violence : c'est l'élève harcelé verbalement qui est aussi celui qui est mis à l'écart, frappé, agressé par des violences à connotation sexuelle ou dont les biens sont plus fréquemment volés. Ils sont plus souvent obligés de jouer à des jeux dangereux. C'est aussi ceux qui perdent le plus confiance dans l'Ecole et les enseignants et qui développent un fort sentiment d'insécurité. En fait, même à une intensité faible de victimation le sentiment de sécurité décroît de 53,2% des élèves non victimes à 9,5% des élèves sévèrement victimes. Mais on remarquera que, même à des niveaux faibles de victimation, ce sentiment de sécurité est en baisse »

#### **4.6 Observations des correcteurs :**

##### ➤ **Observations sur la forme**

Les candidats rencontrent des difficultés dans la définition de la problématique, cependant, le plan énoncé est clair. Les documents sont utilisés à bon escient dans l'ensemble.

Les candidats ont su utiliser les questions proposées pour structurer leur exposé.

Le temps d'exposé était respecté par l'ensemble des candidats.

Cette épreuve permet de mieux déceler un CPE en devenir.

Les sujets retenus appellent les qualités du candidat au positionnement dans la fonction de CPE.

Le jury souligne que les candidats les moins performants lors de cette épreuve se contentent de paraphraser les documents et non les analyser.

Le vocabulaire employé manque parfois de précision. Il y a parfois un manque de hiérarchisation dans les idées abordées.

##### ➤ **Observations sur le fond**

Certains candidats de mêmes formations présentent le même plan d'analyse, sans originalité ni prise de recul ou de sens critique.

La richesse des sujets des dossiers permettait d'aborder des enjeux essentiels des missions du CPE ainsi que l'actualité de l'éducation. Les documents ne sont pas toujours suffisamment exploités pour permettre une analyse plus pertinente de la situation proposée.

Il y a une certaine tendance de candidats à vouloir étaler leurs connaissances quelle que soit la situation proposée. Ils ont des difficultés à articuler leurs connaissances théoriques et la réalité du terrain.

Les candidats s'appuient beaucoup sur leurs expériences (stages, emplois) de manière pertinente.

Certains candidats n'ont pas conscience des véritables enjeux et du fonctionnement d'un EPLE ainsi que des missions du CPE. La compétence de conseil auprès du chef d'établissement n'est pas suffisamment évoquée.

### ➤ **Points forts relevés chez les candidats**

Les très bons candidats ont su faire apparaître une réelle posture professionnelle. Les meilleurs avaient des connaissances approfondies, liées avec l'actualité récente.

Ils formulent des propositions d'action réalistes et opérationnelles. Les propositions formulées sont réalistes et dénotent du « bon sens ».

Les candidats savent s'appuyer sur chacun des documents proposés en mettant en avant une capacité d'analyse certaine.

Les plus performants font partager au jury leurs convictions et appuient leurs réponses sur une culture du système éducatif.

Les candidats sont fidèles aux valeurs qui sont celles de l'institution et de la République.

Les propositions fondées à bon escient sur l'expérience professionnelle des candidats étaient valorisées.

La qualité d'expression et le dynamisme pour susciter l'échange avec le jury se retrouvaient chez les bons candidats. Ils n'hésitent pas à affirmer leurs positions et leurs propositions.

L'humour bien mené a été apprécié par le jury et a favorisé un entretien « entre collègues ».

Les connaissances des différents acteurs sur lesquels le CPE peut s'appuyer au sein de l'EPLÉ dans l'exercice de ses missions ont été retrouvées chez les candidats les mieux préparés.

Les meilleurs candidats ont assimilé leurs lectures et savent faire des références bibliographiques pour étayer leur propos.

L'écoute constructive a été favorisée et a rendu l'échange plus agréable.

### ➤ **Points faibles relevés chez les candidats**

Le rôle du chef d'établissement n'est que trop rarement cité. L'obligation de rendre compte n'est pas suffisamment perçue par les candidats.

Les candidats ayant fait une moindre prestation hésitent à s'engager, ne dévoilent pas les valeurs qui les animent. Ils paraphrasent les documents sans les exploiter.

Le niveau de langue est parfois familier.

Certains candidats proposent un catalogue d'actions. Ils recherchent la réponse attendue par le jury au lieu d'adopter un positionnement personnel.

Les candidats ont du mal à concevoir le travail en collaboration. Il est à noter des difficultés à articuler les connaissances théoriques et la pratique professionnelle.

Le positionnement en tant que chef de service manque chez les candidats les plus faibles. Certaines missions du CPE ne sont pas intégrées.

### ➤ **Conseils aux candidats**

Il ne faut pas hésiter à prendre appui sur tous les documents proposés.

Il ne faut pas avoir peur de prendre du recul et de se positionner avec conviction.

L'expérience des candidats doit être mise en valeur de manière pertinente, au service de l'argumentation.

Il faut savoir se détacher de ses notes afin de rendre l'échange plus interactif avec le jury.

Le candidat doit dépasser les présupposés d'une réponse attendue par le jury.

Du point de vue de la forme, les candidats doivent s'entraîner à utiliser tout le temps imparti pour leur exposé. Ils doivent savoir mettre en relation leurs connaissances avec les situations proposées par les documents.

Malgré leurs expériences d'AED, les candidats doivent se positionner en tant que CPE, chef de service. Ils ne doivent pas vouloir faire de cette expérience leur atout principal.

Le candidat doit préférer avouer son ignorance plutôt que de dire une réponse fautive au jury.

Il faut dans tous les cas montrer son dynamisme et son enthousiasme.

## 4 - ANNEXES

### *Programme et bibliographie session 2013*

Le programme de la session 2012 est reconduit ainsi qu'il suit :

#### Psychologie

L'adolescence, la relation adulte-adolescent et les relations entre adolescents.

#### Pédagogie

- L'aide à l'élève dans son travail personnel.
- L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les contextes hors de la classe (études, internat, etc.).
- Organisation des espaces de vie scolaire.
- Collaboration avec les professeurs et notamment le professeur-documentaliste.
- L'évaluation.

#### Sociologie

- L'école et la société.
- La violence et les formes de ruptures scolaires.
- Les problématiques de mixité sociale.
- L'école et les familles.
- Le rapport au savoir.
- Les discriminations.
- Cultures, société, école

#### Histoire de l'éducation

- L'évolution des institutions scolaires en France depuis la Révolution.

#### Philosophie

- L'éducation : questions des finalités et des valeurs.
- La citoyenneté.

#### Connaissance du système éducatif

- Le système éducatif et son organisation générale, administrative et pédagogique, ses résultats, ses évolutions en cours.
- Les valeurs de l'École.
- L'organisation des établissements scolaires du second degré : structures, personnels, instances.
- Le projet d'établissement.
- Le droit dans les établissements scolaires.
- Les aspects juridiques liés à la fonction de CPE.
- La profession de conseiller principal d'éducation, ses origines et son évolution.
- Les grands débats d'actualité sur l'éducation.
- Le socle de connaissances et de compétences.
- Les programmes de l'enseignement secondaire.
- L'accueil des élèves à besoins spécifiques particuliers (handicapés ; primo-arrivants, etc.).
- Les enjeux de l'orientation.

## Bibliographie indicative

- AFAE (ouvrage collectif), *Le Système éducatif français et son administration* (12ème édition), Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2011.
- Baubérot Jean, *Laïcité 1905-2005, Entre passion et raison*, Paris, Seuil, 2004.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *Quoi de neuf chez les filles ?* Nathan, 2007.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *L'Élitisme républicain*, Seuil, La République des idées, 2009.
- Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, *Les Inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Puf, Éducation & Société, 2009.
- Bernard Pierre-Yves, *Le Décrochage scolaire*, Coll. QSJ, PUF, 2011
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Les Essais, Paris, Stock, 2008.
- Catherine Blaya, *Décrochages scolaires – l'école en difficulté*, de Boeck, 2010
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise, *Le Droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2ème édition, 2003.
- Debarbieux Éric, *La Violence en milieu scolaire*, T.3, Dix approches en Europe, Paris, ESF, 2001.
- Debarbieux Éric, *Les Dix Commandements contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.
- Delahaye Jean-Paul, *Le Collège unique, pour quoi faire ?*, Paris, Retz, 2006.
- Delahaye Jean-Paul (coordonné par) *Le Conseiller principal d'éducation ; de la vie scolaire à la politique éducative*, Les Indispensables, Berger-Levrault, 2009.
- Dubet François, Duru-Bellat Marie, Vérétoit Antoine, *Les sociétés et leur école*, Seuil, 2010.
- Dubet François et Martucelli Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. du Seuil, 1996
- Dubet François, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Coll. La République des idées, Éd. du Seuil, 2010
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Gardou Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Eres, 2006.
- Gauchet Marcel, *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.
- Giordan André, Souchon Christian, *Une éducation pour l'environnement, Vers un développement durable*, Delagrave, 2008.
- Harendt Hannah, *La crise de l'éducation in La crise de la culture*, 1961, 1968
- Héritier Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Éditions le Pommier, 2005.
- Hil Olivier, *Le Mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Gallimard Essais, 2007.
- Jeammet Philippe (sous la direction de), *Adolescences : repères pour les professionnels*, Paris, La Découverte et Fondation de France, 2002.
- Lahire Bernard, *La Raison scolaire*, Pur, 2008.
- Le Breton, dir, *Cultures adolescentes*, Editions Autrement, 2008
- Lelièvre Claude, *Les Politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*, Paris, ESF, 2008.
- Lieury Alain, Fenouillet Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale, *L'Idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain*, Paris, Scéren-CNDP, Delagrave, 2004.
- Maurin Éric, *La Nouvelle Question scolaire*, Paris, Seuil, 2007.
- Meuret Denis, *Gouverner l'école*, Paris, Puf, 2007.
- Millet Mathias et Thin Daniel, *Ruptures scolaires*, Puf, Le lien social, 2005.

- Obin Jean-Pierre, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 2005
- Obin Jean-Pierre, Obin-Coulon Annette, *Immigration et intégration*, Hachette Education, 1999
- Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.
- Pena-Ruiz Henri, *Qu'est-ce que l'école ?* Folio, 2005.
- Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.
- Picquenot Alain et Vitali Christian (coordonné par), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP de Bourgogne, 2007.
- Prairat Eirik, *La Sanction en éducation*, Puf, Que sais-je ?, 2011.
- Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (Tome IV)* Ed. Perrin, 2004
- Prost Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992
- Raulin Dominique, *Comprendre et expliquer le socle commun de connaissances et de compétences*, CRDP du Centre, 2009
- Rayou Patrick, *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Pur, 2010.
- Rayou Patrick et Van Zanten Agnès (dir.), *Les Cent mots de l'éducation ?* Coll. QSJ, PUF, 2011
- Reboul Olivier, *La Philosophie de l'éducation*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 2000.
- Régis Rémy, Serazin Pierre, Vitali Christian, *Les Conseillers principaux d'éducation*, Paris, Puf, 2000.
- Revault D'Allonnes Myriam, *Le Pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*, Seuil, 2006.
- de Singly François, *Les Adonaissants*, Pluriel, 2006.
- Schnapper Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
- Tardif Maurice et Lévassieur Louis, *La division du travail éducatif*, PUF, 2010
- Thélot Claude, *Pour la réussite de tous les élèves (Rapport de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école)*, Paris, La Documentation française, 2004.
- Toczec Marie-Christine, Martinot Delphine, *Le Défi éducatif, Des situations pour réussir*, Armand Colin, 2005.
- Toulemonde Bernard (coordonné par), *Le Système éducatif en France* (3ème édition), Paris, La Documentation française, 2009.
- Vaillant Maryse, *La réparation*, Ed.Gallimard, 1999
- Van Zanten Agnès, *L'École de la périphérie*, Puf, Le lien social, 2001.
- Zakhartchouk Jean-Michel et Hatem Rolande (coord.), *Travail par compétences et socle commun*, Coll. Repères pour agir, CRDP d'Amiens, 2009

Cette bibliographie attire l'attention sur des questions essentielles posées par l'éducation dans le monde contemporain.

Elle n'est en rien exhaustive. La plupart des ouvrages répertoriés comportent eux-mêmes des bibliographies qui étendent le champ ouvert à la réflexion des candidats, ou précisent certains des thèmes abordés.

Les candidats pourront, en outre, utilement consulter les revues ou publications telles que « les Cahiers pédagogiques », « Administration et éducation », revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), « Éducation et devenir », « Éducation et management », « Conseiller d'éducation » ainsi que les rapports annuels de l'inspection générale de l'Éducation nationale publiés par la Documentation française et consultables à partir du site [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Les candidats pourront également se reporter aux diverses publications (textes officiels, rapports, dossiers documentaires, données statistiques, etc.) qui sont en ligne sur le site du ministère de l'éducation (<http://www.education.gouv.fr> et <http://www.education.fr> (portail de l'éducation)).



Secrétariat général  
Direction générale des ressources humaines  
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 23 mai 2012 autorisant au titre de l'année 2013 l'ouverture du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation,

- Vu l'arrêté du 7 septembre 2012 nommant le président du jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires ouvert au titre de la session 2013,

- Vu les propositions du président de jury,

**ARRETE**

Article 1 : Le jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation est constitué comme suit pour la session 2013 :

**Président**

M. Joël GOYHENEIX  
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

**Vice-Président**

M. Claude BISSON-VAIVRE  
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

**Secrétaire Général**

M. Didier DELERIS  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

Mme Aurore FITOUSSI  
Conseiller principal d'éducation

Académie de VERSAILLES

M. Rachid FRIHMAT  
Personnel de direction

Académie de VERSAILLES

Mme Evelyne RAMOS  
Conseiller principal d'éducation

Académie de PARIS

**Membres du jury**

M. Habib ABDENNEBI  
Conseiller principal d'éducation

Académie de LYON

M. Gioacchino ALBRIZIO  
Conseiller principal d'éducation

Académie de MONTPELLIER

M. Philippe ALCHOURROUN  
Personnel de direction

Académie de CRETEIL

M. Eric ALEXANDRE  
Personnel de direction

Académie d' AMIENS

M. Jean-Marie AMEL  
Personnel de direction

Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Rose-Marie AMOURIQ  
Personnel de direction

Académie de LA REUNION

Mme Imanne ANANE AGHA  
Conseiller principal d'éducation

Académie de VERSAILLES

M. Jérôme ANGUE  
Conseiller principal d'éducation

Académie de CRETEIL

M. Thierry ARNOUX  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de CAEN

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Mme Mélanie ATTENON<br>Conseiller principal d'éducation                        | Académie de MONTPELLIER  |
| M. Denis AUSSOURD<br>Personnel de direction                                    | Académie de NICE         |
| Mme Jamila AZZAB<br>Conseiller principal d'éducation                           | Académie de REIMS        |
| Mme Catherine BABIC<br>Personnel de direction                                  | Académie de DIJON        |
| Mme Catherine BAKOUAN<br>Conseiller principal d'éducation                      | Académie d'ORLEANS-TOURS |
| Mme Bernadette BARTHEL LIGNAC<br>Personnel de direction                        | Académie de STRASBOURG   |
| M. Sébastien BAUBY<br>Conseiller principal d'éducation                         | Académie de NANCY-METZ   |
| M. Xavier BAYLE<br>Conseiller principal d'éducation                            | Académie d'AIX-MARSEILLE |
| M. Alain BECHET<br>Conseiller principal d'éducation                            | Académie de ROUEN        |
| Mme Valérie BEDOCH<br>Personnel de direction                                   | Académie de VERSAILLES   |
| M. Michel BEIGBEDER<br>Personnel de direction                                  | Académie de BORDEAUX     |
| M. Miloud BEN AMAR<br>Conseiller principal d'éducation                         | Académie de REIMS        |
| Mme Salima BENKHEROUF-ALOUACHE<br>Conseiller principal d'éducation             | Académie d'AMIENS        |
| M. Gilles BERJONT<br>Personnel de direction                                    | Académie de TOULOUSE     |
| M. Christian BERREHOUC<br>Personnel de direction                               | Académie de REIMS        |
| Mme Michèle BLAKELY<br>Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional  | Académie de la GUYANE    |
| M. Jean - François BLANC<br>Personnel de direction                             | Académie de GRENOBLE     |
| Mme Carole BLASZCZYK<br>Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie de BORDEAUX     |
| Mme Anne-Caroline BLESSIG<br>Personnel de direction                            | Académie de NANCY-METZ   |
| M. Claude BOSSU<br>Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional      | Académie de STRASBOURG   |
| Mme Isabelle BROCHARD<br>Personnel de direction                                | Académie de PARIS        |
| M. Arnaud BROSSARD<br>Personnel de direction                                   | Académie de NANCY-METZ   |
| Mme Sophie BRUNEL<br>Conseiller principal d'éducation                          | Académie de DIJON        |
| Mme Ghislaine BRUNELLO<br>Conseiller principal d'éducation                     | Académie de TOULOUSE     |
| Mme Murielle BULTE<br>Conseiller principal d'éducation                         | Académie de ROUEN        |
| M. Arnaud CADY<br>Conseiller principal d'éducation                             | Académie d'ORLEANS-TOURS |
| M. Xavier CAPERAN<br>Conseiller principal d'éducation                          | Académie de TOULOUSE     |
| M. Fabien CATTEZ<br>Conseiller principal d'éducation                           | Académie de LILLE        |
| M. Christophe CAZE<br>Personnel de direction                                   | Académie de BORDEAUX     |

|  |                              |
|--|------------------------------|
| M. Michel CERVONI<br>Personnel de direction                      | Académie de PARIS            |
| Mme Régine CHALIGNE<br>Personnel de direction                    | Académie de CAEN             |
| Mme Domitille CHAPIN<br>Conseiller principal d'éducation         | Académie de RENNES           |
| Mme Dominique CHARRAZAC<br>Personnel de direction                | Académie de BORDEAUX         |
| Mme Sophie CHEKROUN<br>Conseiller principal d'éducation          | Académie de BORDEAUX         |
| M. Michel CHESNE<br>Personnel de direction                       | Académie d' ORLEANS-TOURS    |
| M. Abdelaziz CHNEGUIR<br>Personnel de direction                  | Académie de VERSAILLES       |
| M. Fabien CHOLEY<br>Conseiller principal d'éducation             | Académie de TOULOUSE         |
| Mme Martine CIBOIS<br>Personnel de direction                     | Académie de ROUEN            |
| Mme Florence COTTET<br>Conseiller principal d'éducation          | Académie de NANCY-METZ       |
| M. Matthieu COURT<br>Conseiller principal d'éducation            | Académie de VERSAILLES       |
| Mme Laurence CUVELIER<br>Conseiller principal d'éducation        | Académie de BORDEAUX         |
| Mme Alexandra D'HAeyer-STEEN<br>Conseiller principal d'éducation | Académie de CRETEIL          |
| Mme Valérie DAUTREVAUX<br>Conseiller principal d'éducation       | Académie de CRETEIL          |
| M. Jean DAYET<br>Personnel de direction                          | Académie de MONTPELLIER      |
| Mme Martine DELATTRE<br>Conseiller principal d'éducation         | Académie de LILLE            |
| M. Xavier DELAUBERT<br>Conseiller principal d'éducation          | Académie d' ORLEANS-TOURS    |
| Mme Rachel DEL RIO VERDIER<br>Conseiller principal d'éducation   | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| M. Silvio DE OLIVEIRA<br>Personnel de direction                  | Académie de NANCY-METZ       |
| M. Stéphane DESHAYES<br>Conseiller principal d'éducation         | Académie de CAEN             |
| M. Philippe DIRY<br>Personnel de direction                       | Académie de DIJON            |
| Mme Béatrice DUBOIS<br>Personnel de direction                    | Académie de PARIS            |
| Mme Lucile DUBOURDIEU<br>Conseiller principal d'éducation        | Académie de TOULOUSE         |
| Mme Agnès DUHEM<br>Conseiller principal d'éducation              | Académie de NANTES           |
| M. Roland DUMAS<br>Conseiller principal d'éducation              | Académie de GRENOBLE         |
| M. Jean - Louis DUNAND<br>Conseiller principal d'éducation       | Académie de LYON             |
| Mme Carine DURY<br>Conseiller principal d'éducation              | Académie de LYON             |
| Mme Véronique ELEDUT<br>Conseiller principal d'éducation         | Académie de VERSAILLES       |
| Mme Martine EMO<br>Personnel de direction                        | Académie de CLERMONT-FERRAND |

|  |                              |
|--|------------------------------|
| Mme Florence EMPEREUR<br>Conseiller principal d'éducation                    | Académie de NICE             |
| Mme Ghislaine ERVEDOZA<br>Conseiller principal d'éducation                   | Académie de CRETEIL          |
| Hélène ERZEN<br>Conseiller principal d'éducation                             | Académie de NANCY-METZ       |
| Mme Valentine EVAIN - ROUSSEAU<br>Conseiller principal d'éducation           | Académie de LILLE            |
| Mme Ginette EXBRAYAT<br>Personnel de direction                               | Académie de LYON             |
| Mme Amélie FABREGA<br>Conseiller principal d'éducation                       | Académie de GRENOBLE         |
| M. Sylvain FAILLIE<br>Personnel de direction                                 | Académie de NANTES           |
| Mme Nadette FAUVIN<br>Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie d' ORLEANS-TOURS    |
| M. Gilles FERNANDEZ<br>Personnel de direction                                | Académie d' AIX-MARSEILLE    |
| Mme Isabelle FERRERA<br>Conseiller principal d'éducation                     | Académie d' AMIENS           |
| M. Jacky FERRY<br>Conseiller principal d'éducation                           | Académie de REIMS            |
| M. Vincent FEVRIER<br>Personnel de direction                                 | Académie de NANTES           |
| M. Pierre FILET<br>Personnel de direction                                    | Académie de BESANCON         |
| Mme Virginie FLEURANT<br>Conseiller principal d'éducation                    | Académie de ROUEN            |
| M. Benoit FOEGLE<br>Conseiller principal d'éducation                         | Académie de STRASBOURG       |
| M. Hervé FRAILE<br>Personnel de direction                                    | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| M. Dominique FRANCOMME<br>Conseiller principal d'éducation                   | Académie de LA REUNION       |
| Mme Sandrine FRESCAL<br>Personnel de direction                               | Académie de LILLE            |
| Mme Marie GALERA<br>Personnel de direction                                   | Académie de PARIS            |
| M. Bertrand GARDETTE<br>Conseiller principal d'éducation                     | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| M. Bernard GARNY<br>Personnel de direction                                   | Académie de DIJON            |
| Mme Stéphanie GEMIN<br>Conseiller principal d'éducation                      | Académie de GRENOBLE         |
| M. Fabrice GENDRE<br>Conseiller principal d'éducation                        | Académie de RENNES           |
| Mme Christine GERARDIN<br>Personnel de direction                             | Académie de LILLE            |
| Mme Stéphanie GHERARDI<br>Conseiller principal d'éducation                   | Académie de TOULOUSE         |
| Mme Marie - Armelle GIRAND<br>Conseiller principal d'éducation               | Académie de CLERMONT-FERRAND |
| Mme Frédérique GOBARDHAN<br>Conseiller principal d'éducation                 | Académie de VERSAILLES       |
| M. Eric GOUGEAUD<br>Personnel de direction                                   | Académie de LIMOGES          |
| Mme Delphine GOURIER<br>Conseiller principal d'éducation                     | Académie de NANCY-METZ       |

|  |                           |
|--|---------------------------|
| M. Sébastien GRAVELLE<br>Conseiller principal d'éducation                        | Académie de DIJON         |
| Mme Barbara GREGOIRE<br>Conseiller principal d'éducation                         | Académie de ROUEN         |
| Mme Gaëlle GRENIER<br>Personnel de direction                                     | Académie de BESANCON      |
| M. Eric GUERINEAU<br>Personnel de direction                                      | Académie de POITIERS      |
| Mme Nicole GUIDICELLI<br>Personnel de direction                                  | Académie de LYON          |
| Mme Isabelle GUILLAUMIN<br>Personnel de direction                                | Académie de POITIERS      |
| M. Lassad HASNI<br>Conseiller principal d'éducation                              | Académie d' AIX-MARSEILLE |
| Mme Lucette HAUTOIS<br>Conseiller principal d'éducation                          | Académie de BESANCON      |
| Mme Anne HELBERT<br>Conseiller principal d'éducation                             | Académie de CAEN          |
| Mme Anne-Valérie HIERNAUX<br>Conseiller principal d'éducation                    | Académie de GRENOBLE      |
| M. Raphaël HOULOT<br>Conseiller principal d'éducation                            | Académie de REIMS         |
| Mme Irène ILEF-PENHOUE<br>Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie d' AMIENS        |
| M. Sébastien JAMBOIS<br>Personnel de direction                                   | Académie de NANCY-METZ    |
| Mme Nadine JEGAT<br>Personnel de direction                                       | Académie de RENNES        |
| Mme Christine JORDAN<br>Conseiller principal d'éducation                         | Académie de LIMOGES       |
| M. Florent JOST<br>Personnel de direction  | Académie de LYON          |
| Mme Isabelle KASTELIK<br>Personnel de direction                                  | Académie de LILLE         |
| M. Christophe KERRERO<br>Inspecteur général de l'éducation nationale             | Académie de PARIS         |
| M. David KOESTEL<br>Conseiller principal d'éducation                             | Académie de CAEN          |
| Mme Dominique LAIGROZ<br>Personnel de direction                                  | Académie de TOULOUSE      |
| Mme Nathalie LALANNE<br>Personnel de direction                                   | Académie de BORDEAUX      |
| Mme Stéphanie LAMBERT<br>Conseiller principal d'éducation                        | Académie de NANTES        |
| Mme Christiane LANDRY<br>Personnel de direction                                  | Académie de NICE          |
| M. Jean - François LAROUAGNE<br>Conseiller principal d'éducation                 | Académie de BORDEAUX      |
| M. Djemal LASSOUED<br>Personnel de direction                                     | Académie de PARIS         |
| Mme Louise - Aimée LATOUCHE<br>Conseiller principal d'éducation                  | Académie de la GUYANE     |
| M. Hervé LEBARQUE<br>Personnel de direction                                      | Académie de ROUEN         |
| M. Serge LE CALVEZ<br>Personnel de direction                                     | Académie de VERSAILLES    |
| Mme Marie-Ange LECHAT<br>Personnel de direction                                  | Académie de PARIS         |

|  |                           |
|--|---------------------------|
| M. Franck LECOULTRE<br>Conseiller principal d'éducation                    | Académie de BESANCON      |
| Mme Martine LEFILLIATRE<br>Personnel de direction                          | Académie de CAEN          |
| Mme Marianne LE FUSTEC<br>Conseiller principal d'éducation                 | Académie de VERSAILLES    |
| Mme Elisabeth LEHUP<br>Conseiller principal d'éducation                    | Académie de DIJON         |
| M. David LEMASSON<br>Personnel de direction                                | Académie de NANCY-METZ    |
| M. Bruno LE NEDIC<br>Conseiller principal d'éducation                      | Académie de BORDEAUX      |
| Mme Brigitte LE PENVEN DUVAL<br>Conseiller principal d'éducation           | Académie de PARIS         |
| M. Julien - Pierre LEPILLET<br>Conseiller principal d'éducation            | Académie de VERSAILLES    |
| M. Franck LIECHTI<br>Conseiller principal d'éducation                      | Académie d' ORLEANS-TOURS |
| M. Christophe MALAVELLE<br>Personnel de direction                          | Académie de TOULOUSE      |
| Mme Maryline MARIOTTO - WEBER<br>Personnel de direction                    | Académie de BESANCON      |
| M. Didier MARMOT<br>Personnel de direction                                 | Académie de la MARTINIQUE |
| M. David MARTINACHE<br>Conseiller principal d'éducation                    | Académie de LILLE         |
| Mme Maria MARTINO KEUSCH<br>Personnel de direction                         | Académie d' AIX-MARSEILLE |
| M. Michel MATEAU<br>Conseiller principal d'éducation                       | Académie de POITIERS      |
| Mme Christa MERLET<br>Conseiller principal d'éducation                     | Académie de POITIERS      |
| Mme Nathalie MEYER<br>Conseiller principal d'éducation                     | Académie de STRASBOURG    |
| M. Jacques MEYNIEL<br>Personnel de direction                               | Académie de RENNES        |
| M. Eric MILON<br>Personnel de direction                                    | Académie de NANTES        |
| M. Jean-Luc MIRAUX<br>Inspecteur général de l'éducation nationale          | Académie de PARIS         |
| M. Etienne MOREL<br>Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional | Académie d' AIX-MARSEILLE |
| Mme Djamila NAKIB<br>Conseiller principal d'éducation                      | Académie d' AMIENS        |
| M. Christian NIQUE<br>Inspecteur général de l'éducation nationale          | Académie de CRETEIL       |
| Mme Gladys NURY<br>Conseiller principal d'éducation                        | Académie de GRENOBLE      |
| M. Gaëtan ODLAUX<br>Personnel de direction                                 | Académie d' AMIENS        |
| M. Marc ORTOLANI<br>Personnel de direction                                 | Académie de GRENOBLE      |
| Mme Isabelle OSSEMOND<br>Conseiller principal d'éducation                  | Académie de NANCY-METZ    |
| M. Jean-Noël PALLEZ<br>Personnel de direction                              | Académie de NANCY-METZ    |
| Mme Claire PELISSON<br>Personnel de direction                              | Académie de LYON          |