

Concours : CPE interne

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

Christophe MARSOLLIER

Président du jury

SOMMAIRE

Avant-propos	3
1- Bilan quantitatif de la session 2018	4
1-1 Bilan de l'admissibilité.....	4
1-2 Bilan de l'admission.....	8
2- Bilan qualitatif de la session 2018	12
2-1 L'épreuve d'admissibilité : le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (R.A.E.P.).....	12
2-2 L'épreuve orale d'admission.....	15
Annexe	18
Sujet n°1.....	18
Sujet n°2.....	28
Sujet n°3.....	38
Sujet n°4.....	44

Avant-propos

Ce rapport de jury est structuré en deux parties : la première, quantitative, qui présente les résultats des candidats aux épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2018 du concours interne de recrutement des conseillers principaux d'éducation ainsi que des données statistiques sur leur profil (âge, sexe, académie, situation professionnelle) ; la seconde, qualitative, qui synthétise les appréciations des membres de jury. Les lecteurs pourront prendre connaissance, en annexe, des quatre sujets proposés à l'épreuve orale d'admission.

Comme chaque année, depuis 2016, l'épreuve orale ainsi que les réunions du jury se sont déroulées au lycée Juliette Récamier, à Lyon, où les membres du jury bénéficient de l'accueil chaleureux du proviseur, Bernard ROSIER et de son équipe.

Je remercie les membres du directoire, Christelle GEORGEL, Frédérique WEIXLER et Benoît GUILLOIZEAU, pour la qualité de leur engagement au service de l'organisation de ce concours, et leur contribution active à son bon déroulement, ainsi que l'ensemble des membres du jury pour leur éthique professionnelle et leur contribution à la sélection des candidats ainsi qu'à l'élaboration de ce rapport.

Ma gratitude va aussi, comme chaque année, à Priscilla PLATEAUX, notre interlocutrice à la Direction générale des ressources humaines du Ministère de l'éducation nationale, en charge du suivi administratif de ce concours, et qui veille avec attention et dévouement au bon déroulement de ce concours et à répondre aux besoins des membres du jury et des candidats.

Cette session s'est déroulée dans un esprit de sérénité et de rigueur, les membres du jury manifestant toujours le souci d'évaluer avec équité les compétences des candidats.

Les lecteurs trouveront, dans ce rapport et ceux des années précédentes, des données et des analyses leur permettant de se préparer aux deux épreuves de ce concours ou d'aider des candidats à une prochaine session à appréhender avec discernement les attentes du jury.

Le président du jury



Christophe MARSOLLIER
Inspecteur général de l'éducation nationale

1 – Bilan quantitatif de la session 2018

Comme en 2017, le nombre de postes mis au concours cette année était de **70** (68 en 2016, 65 en 2015). Le nombre de candidats inscrits (**3521**) marque une stabilité par rapport à 2017, après une inflexion observée les années précédentes (3670 en 2016, 3877 en 2015, 4240 en 2014 et 4632 à la session 2013).

1520 candidats ont retourné leur dossier de R.A.E.P. dans les délais impartis ; un chiffre stable sur quatre ans.

1-1 Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : **3521**

Nombre de candidats présents: **1520** (43,17% des inscrits) (2017 : 43,62%)

Nombre de candidats absents : **2001** (56,83% des inscrits) (2017 : 56,38%)

Nombre de dossiers de R.A.E.P. non-conformes (« Hors Normes ») : **76** (2017 : 108)

Nombre de dossiers de R.A.E.P. corrigés : **1444** (2017 : 1431)

Nombre de candidats admissibles : **168** (11,13% des non éliminés) (2017 : 11,31%)

Moyenne obtenue par les candidats non éliminés : **7,94 / 20**

Moyenne obtenue par les candidats admissibles : **11,96 / 20**

Note maximum : **13,72 / 20**

Note minimum : **1,24 / 20**

Seuil d'admissibilité : **11,27 / 20**

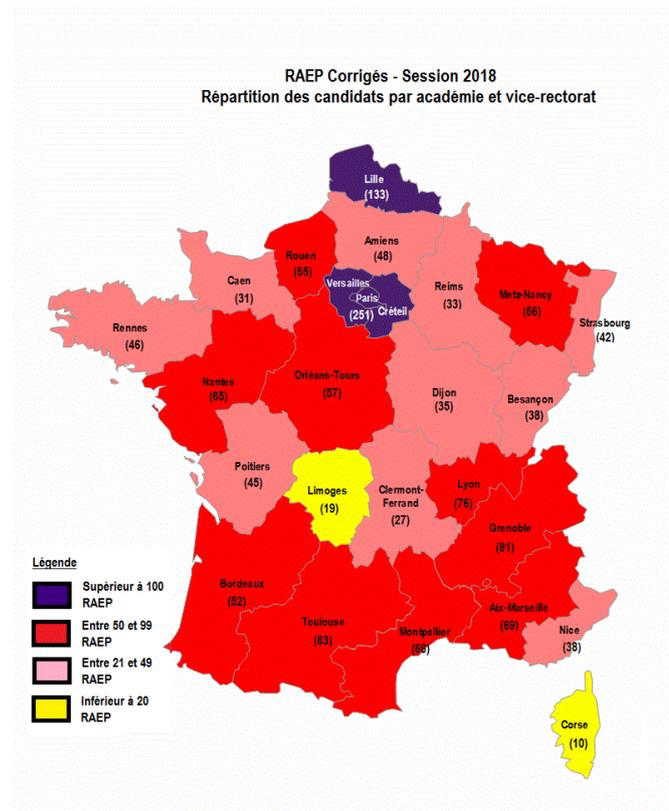
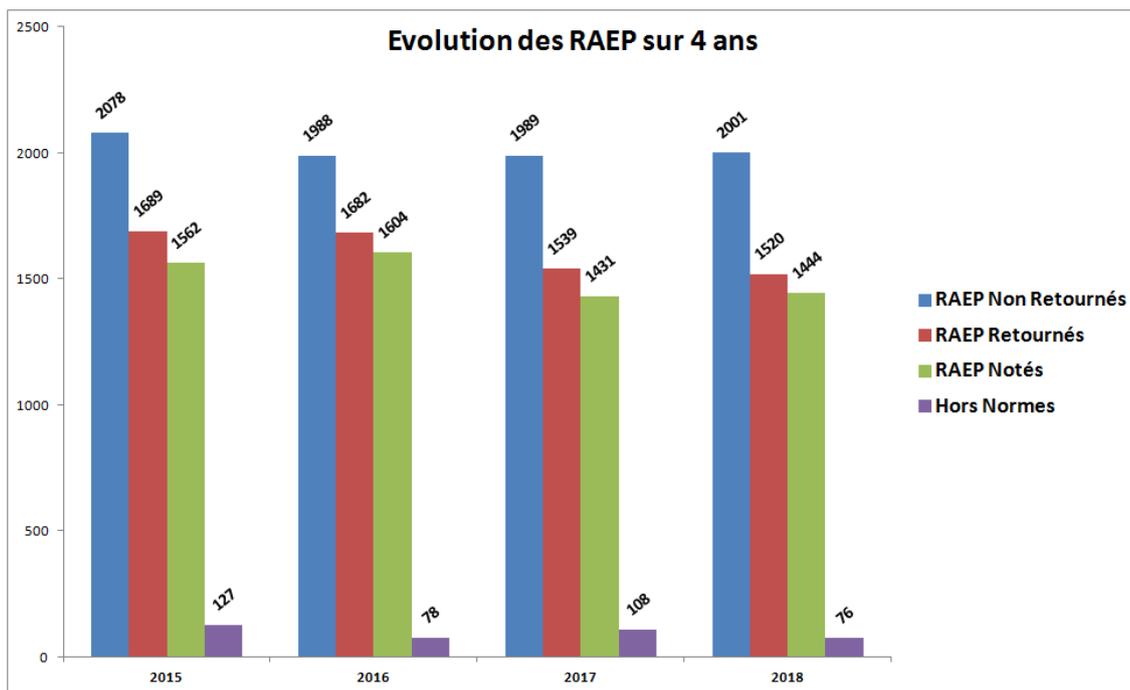
Comme depuis de nombreuses années, **ce concours national reste l'un des plus sélectifs**, puisque seulement 11 candidats présents sur 100 sont admissibles.

Le jury a choisi cette année d'affecter la note obtenue par chaque candidat à l'épreuve d'admissibilité d'un coefficient réducteur (0,7). Cette décision justifie la baisse significative, par rapport aux précédentes sessions, de la moyenne des notes à l'épreuve d'admissibilité.

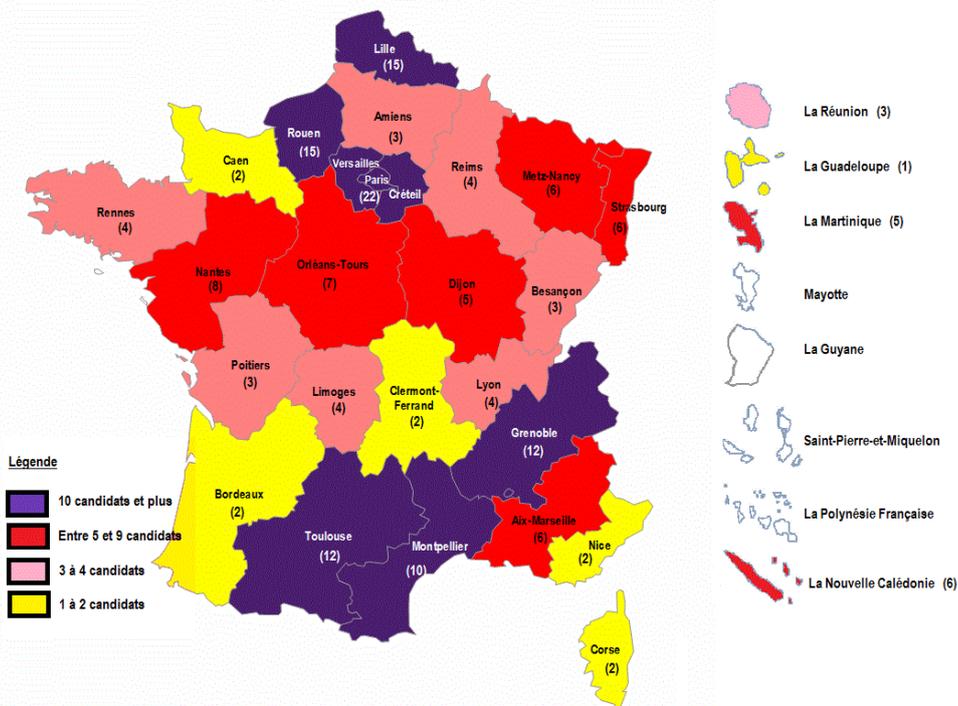
Depuis 4 ans, de nombreux membres du jury déplorent, à l'issue de l'épreuve orale, qu'une proportion non négligeable de candidats admissibles témoigne d'un niveau de compétences très faible, sans rapport avec la qualité de leur dossier de R.A.E.P., que seule l'hypothèse d'une aide significative lors de la rédaction de ce dossier peut expliquer. Dès lors, pour renforcer l'équité de l'évaluation des compétences, le jury a souhaité donner moins de poids à l'épreuve d'admissibilité, en affectant la note d'un coefficient réducteur, une pratique déjà existante depuis plusieurs années dans d'autres concours internes de recrutement au sein de l'éducation nationale.

- Principaux résultats de l'admissibilité -

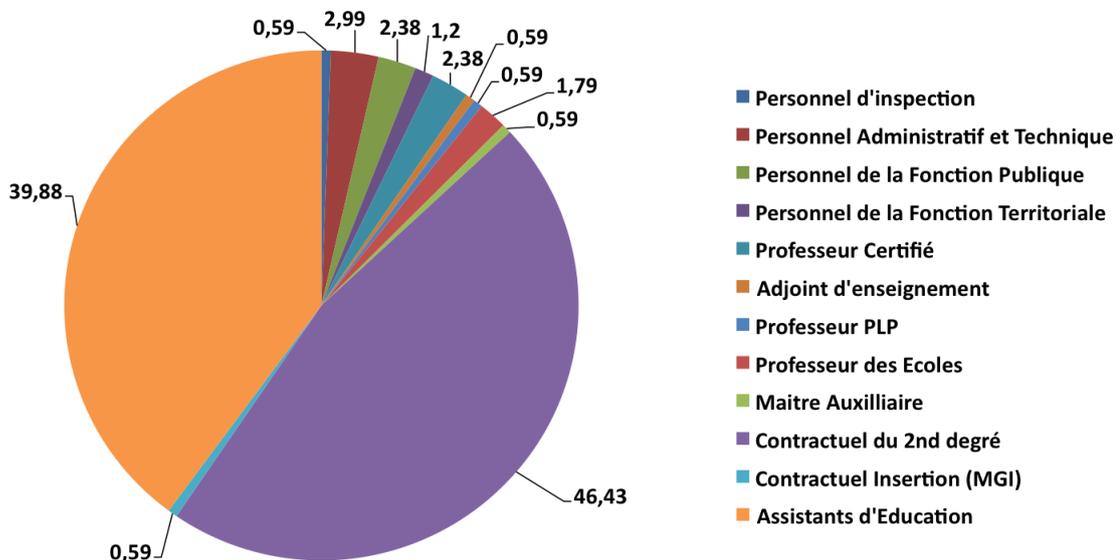
	2018	2017	2016	2015	2014
Inscrits	3521	3528	3670	3877	4240
Hommes	1081 (30,70%)	1070 (30,33%)	1116 (30,41%)	1194 (30,80%)	1244 (29,3%)
Femmes	2440 (69,30%)	2458 (69,67%)	2554 (69,59%)	2683 (69,20%)	2996 (70,7%)
Absents	2001 (56,83%)	1989 (56,38%)	1988 (54,17%)	2078 (53,60%)	2477 (58,42%)
RAEP retournés	1520	1539	1682	1689	1763
RAEP hors normes	76	108	78	127	114
RAEP notés	1444	1431	1604	1562	1649
Moyenne	7,94	9,48	11,43	12,12	12,17
Note maxi	13,72	17,00	19,40	19,50	20
Note mini	1,24	0	0,88	3,50	2



Admissibilité - Session 2018
Répartition des candidats par académie et vice-rectorat



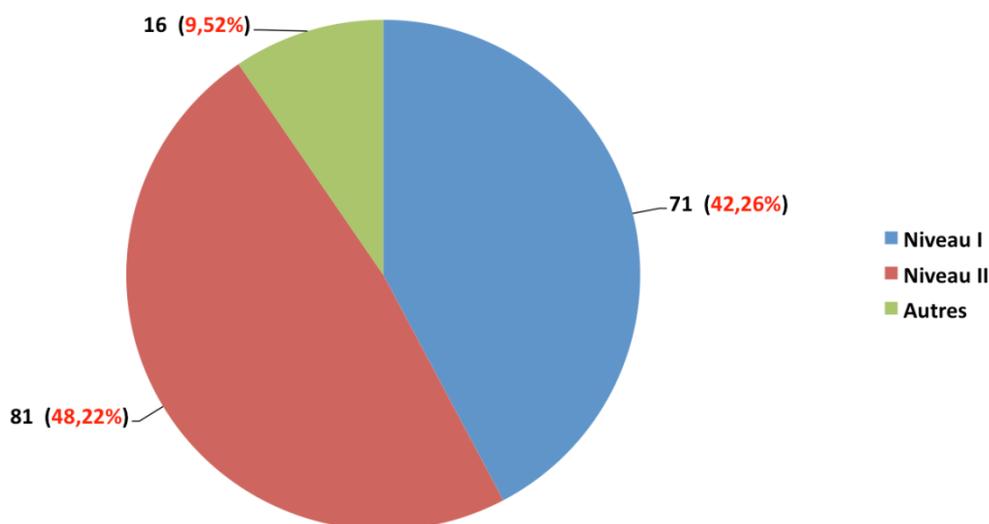
Admissibilité
Répartition des candidats selon la profession déclarée



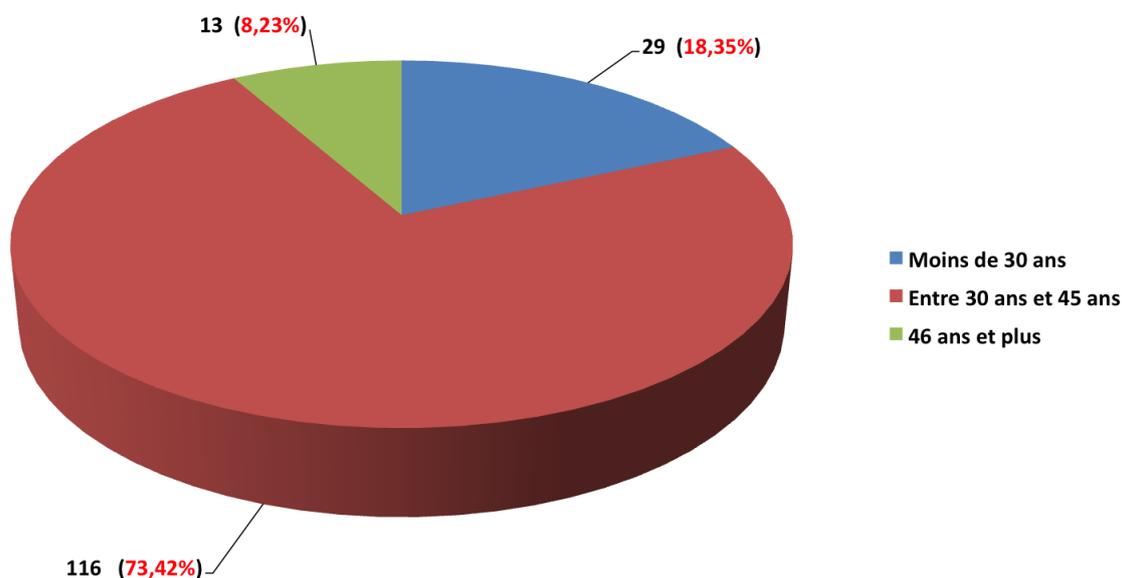
Rq : Résultats en pourcentage

Admissibilité

Répartition des candidats par diplômes déclarés



Répartition par âge des candidats "Admissibles présents"



Rq : 158 admissibles présents sur un total de 168

1-2 Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : **168**

Nombre de candidats éliminés ou absents : **10**

Nombre de candidats admis en liste complémentaire : **0**

Moyenne des notes obtenues à l'épreuve d'admission : **12,93 / 20** (2017: 13,05 / 20)

Note maxi : 19,82 / 20

Note mini : 01,00 / 20

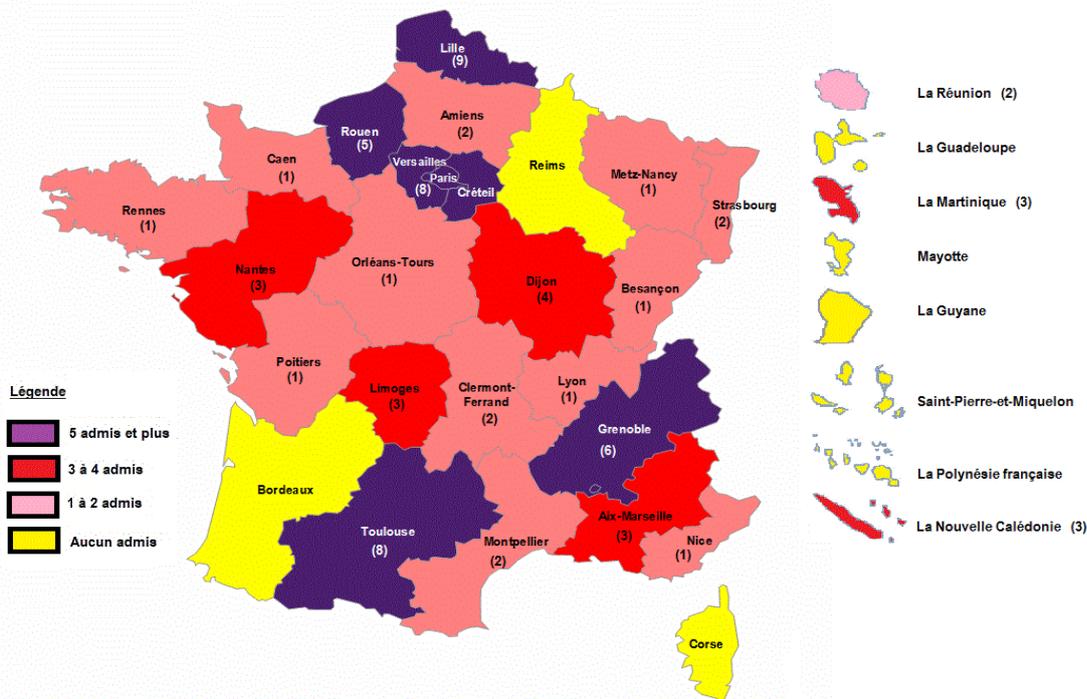
Moyenne des notes d'admission des candidats admis sur liste principale : **17,30 / 20**

Moyenne des notes (admissibilité et admission) : **15,55 / 20** (2017 : 16,63 / 20)

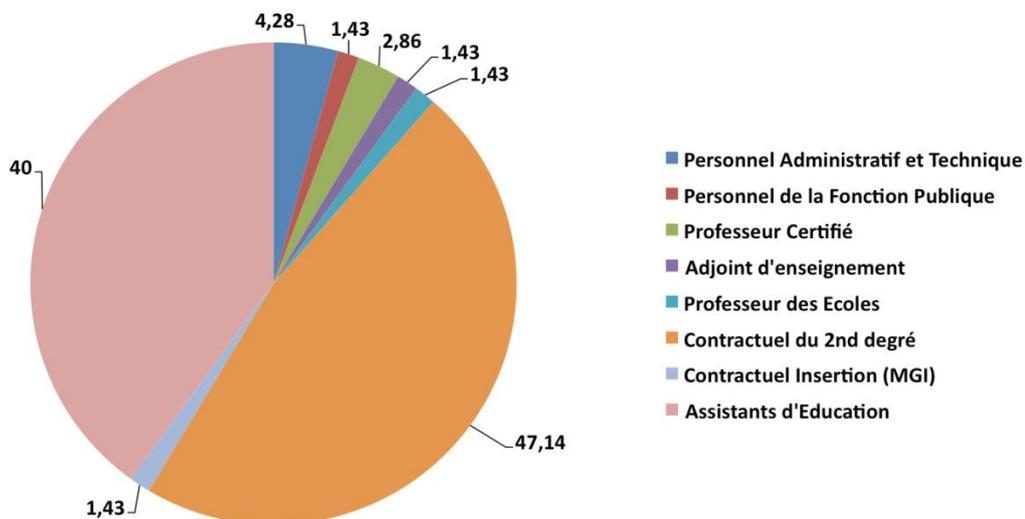
Distribution des notes de l'épreuve écrite d'admissibilité et de l'épreuve d'admission

Années	Postes	Inscrits	Présents	% présents / inscrits	Barre admissibilité	Admissibles	% admissibles / présents	Barre admission	Admis	% admis / présents
2014	60	4240	1763	41,58	17	165	9,35	16,43	60	3,40
2015	65	3877	1689	43,56	16,8	172	10,18	16,39	65	3,85
2016	68	3670	1682	45,83	16,52	167	9,92	16,52	68	4,04
2017	70	3528	1539	43,62	14,10	170	11,05	14,10	70	4,54
2018	70	3521	1520	43,17	11,27	168	11,05	13,43	70	4,61

Admission - Session 2018
Répartition des candidats par académie et vice-rectorat

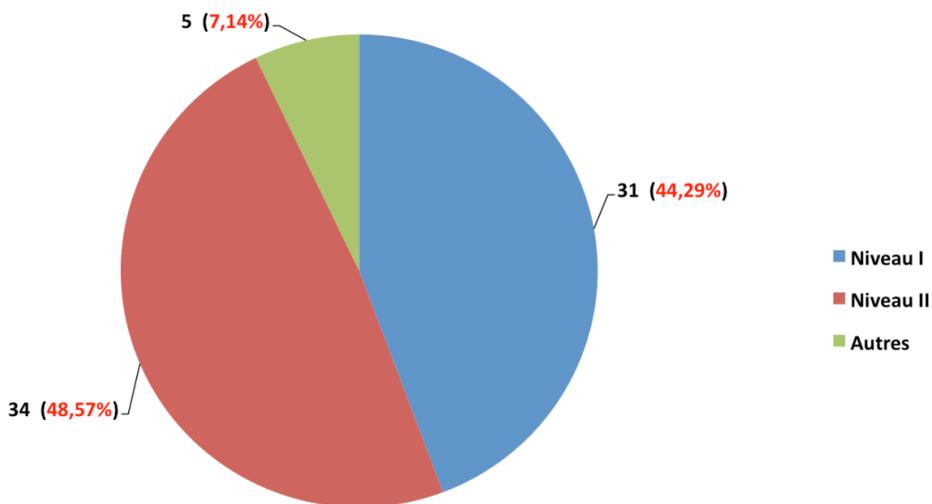


Admission
Répartition des candidats selon la profession déclarée

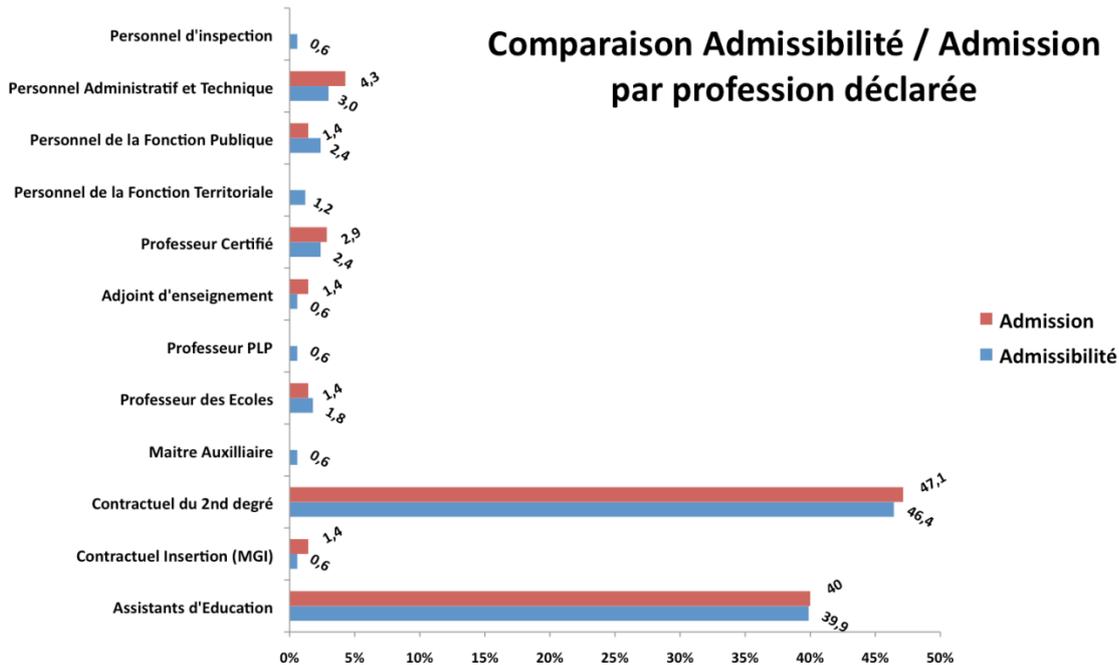


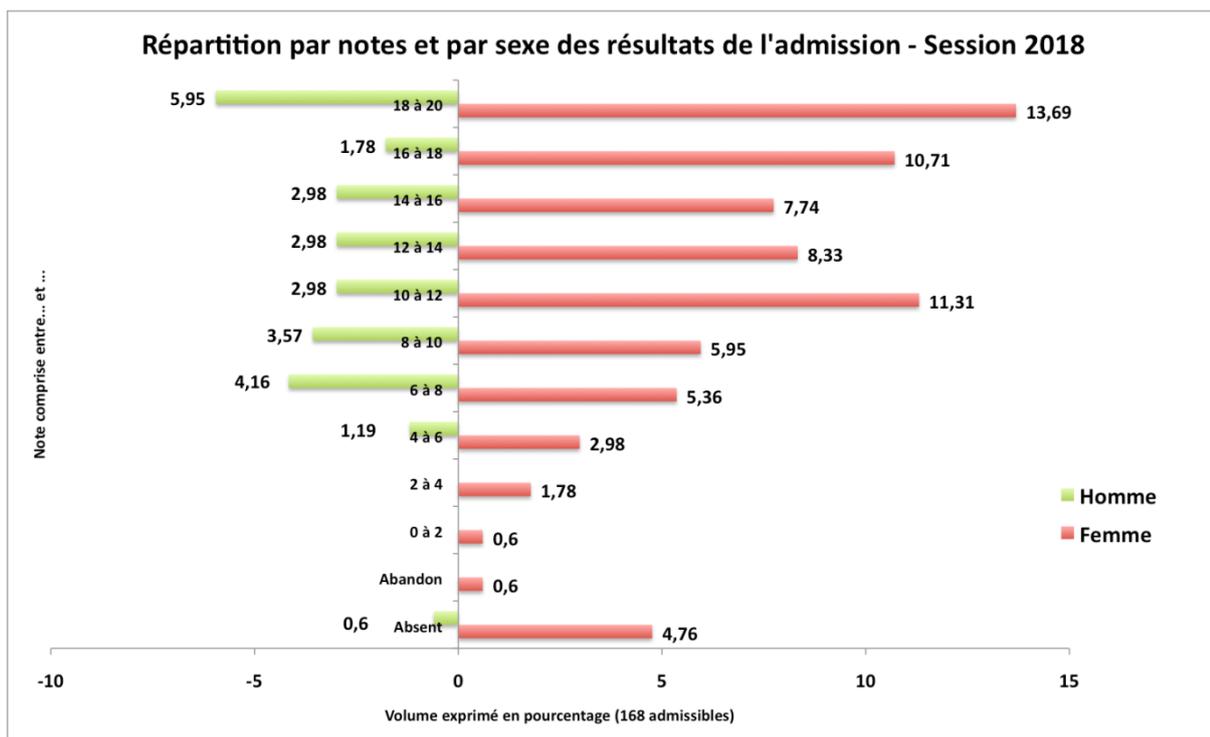
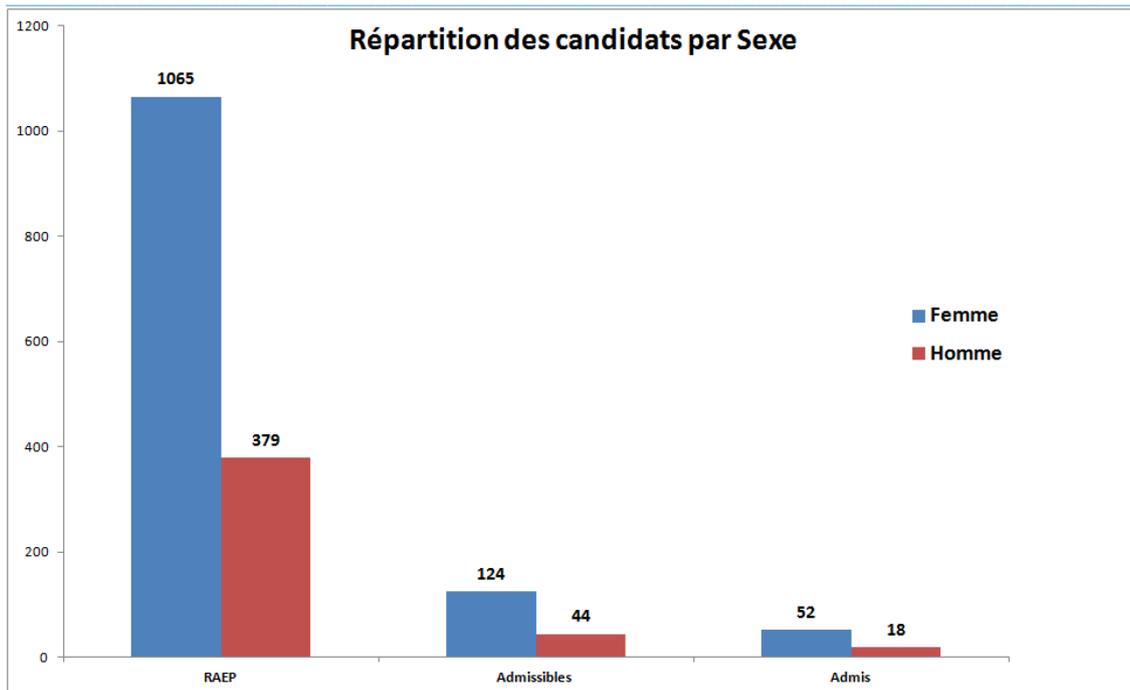
Rq : Résultats en pourcentage

Admission Répartition des candidats par diplômes déclarés



Comparaison Admissibilité / Admission par profession déclarée





2- Bilan qualitatif de la session 2018

2-1 L'épreuve d'admissibilité : le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (R.A.E.P.)

Dossiers classés « Hors normes » et non évalués

Chaque année, le jury examine en premier lieu la recevabilité des dossiers. Dans un souci de rigueur et d'équité, il vérifie notamment que les dossiers de R.A.E.P. respectent les normes formelles définies dans l'arrêté du 19 avril 2013 modifié, présentant les épreuves du concours. Cette année, 76 dossiers de R.A.E.P. ont été classés « Hors Normes » et donc écartés en raison du non respect d'un seul voire de plusieurs critères, notamment :

- la présence de deux parties distinctes (structure conforme à un dossier de R.A.E.P.) ;
- le nombre de pages (8 pages maximum, dont 2 pages maximum pour la première partie et 6 pages maximum pour la seconde). Le jury a malgré tout accepté la présence d'un sommaire ou de pages de titres « 1^{ère} partie » / « 2^{ème} partie » ;
- et la présence du cachet et de la signature du chef d'établissement.

Il convient donc de rappeler aux futurs candidats la nécessité de vérifier de manière minutieuse la conformité parfaite de leur dossier, et pour cela d'éviter :

- de rédiger un dossier de R.A.E.P. ne présentant qu'un seul texte à la lecture duquel le jury doit tenter d'extraire deux parties distinctes ;
- d'ajouter un texte d'introduction précédant la 1^{ère} partie ou une conclusion ;
- et de joindre en annexe une lettre ou un paragraphe de recommandation (même implicite).

Enfin, comme chaque année, il appartient à chaque candidat d'expédier deux exemplaires, et non pas un seul, comme le jury l'a encore plusieurs fois déploré cette année.

Observations sur la forme

La présentation des dossiers est globalement satisfaisante, distinguant clairement les deux parties, et respectant le nombre de pages de chacune d'elles. D'aucuns donnent néanmoins l'impression d'une compilation, et leur structuration est globalement très inégale. Certains textes trop denses, sans retours à la ligne ou sans sous-titre voire avec trop de tirets, ne permettent pas une lecture fluide. Les membres du jury ont apprécié la présence de titres, d'articulations et de transitions. Dans de nombreux dossiers, le jury a parfois rencontré des difficultés pour apprécier la cohérence du propos de candidats qui n'ont pas fait un effort suffisant de structuration, quelques dossiers témoignant en outre d'un manque de maîtrise des codes de présentation numérique.

Souvent présentes, les annexes ont dans l'ensemble apporté plus d'éclairages que lors des précédentes sessions sur les pratiques professionnelles vécues, hormis les quelques dossiers où des photocopies de mauvaises qualité ont pu dévaloriser la valeur de l'expérience vécue. Des candidats ont joint à leur dossier un nombre trop important de

documents ou de travaux qui n'ont pas tous été réalisés dans le cadre de la situation décrite, ou qui apparaissaient redondants.

Enfin, concernant le niveau de maîtrise de la langue écrite, il a fait l'objet d'une attention toute particulière des membres du jury, et semble avoir progressé par rapport aux années précédentes. Les dossiers comportant un nombre important d'erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale ont été plus sévèrement notés. Le jury rappelle donc une nouvelle fois la nécessité de bien relire et faire relire les dossiers avant de les envoyer.

Observations sur le fond

Points forts

1^{ère} partie du dossier de R.A.E.P.

De nombreux candidats ont assumé de multiples responsabilités dans le domaine de l'éducation et de la vie scolaire. Plus rares sont ceux qui se sont attachés à mettre en relation la richesse de leur parcours avec le référentiel de compétences et la circulaire de missions des CPE (Cf. circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015), permettant d'apprécier une motivation et une projection lucide dans la fonction.

Les dossiers les meilleurs sont ceux qui témoignent d'une dynamique de candidature à des fonctions nouvelles, s'appuyant sur un parcours professionnel riche en responsabilités et en références théoriques et sur une solide connaissance du système éducatif et de ses textes réglementaires. Ces dossiers de R.A.E.P. montrent d'une part, une projection réaliste dans l'exercice du métier de CPE et une réflexion débouchant sur des enseignements tirés de l'expérience vécue, d'autre part, la construction de compétences professionnelles – celles attendues chez tout CPE.

2^{ème} partie du dossier de R.A.E.P.

De nombreux dossiers ont retenu l'attention des correcteurs, par le choix de leur thème qui rejoint les préoccupations nationales et offre des possibilités d'analyse systémique, mais aussi lorsque le candidat a su dépasser la simple description et que l'analyse de ses pratiques est apparue comme authentique et sincère, permettant d'entrevoir sa personnalité et sa motivation, son engagement et son implication.

L'expérience semble significative quand elle est bien ancrée dans la vie de l'établissement avec une collaboration de toutes les équipes. Le candidat montre qu'il ne travaille pas seul et qu'il ne résume pas la relation avec le chef d'établissement au passage d'informations et/ou ne l'assimile pas à une simple chambre de validation de projets. Le sujet choisi a fait l'objet d'une réflexion préalable et offre une critique constructive des choix effectués. Le candidat positionne son projet dans le cadre du projet d'établissement ou de réseau et l'inclut dans les parcours éducatifs

Points faibles

1^{ère} partie du dossier de R.A.E.P.

Certaines candidatures paraissent prématurées et appellent à mûrir plus avant le projet. Elles reflètent une expérience trop limitée dans le temps pour mettre en évidence une maîtrise suffisante de toutes les compétences nécessaires à l'exercice du métier de CPE, et une réflexion insuffisante sur les attendus en termes de missions.

Des candidats se contentent d'énumérer les tâches accomplies, souvent de manière chronologique. On trouve encore des parties entières consacrées à la présentation des fonctions d'un AED, prenant parfois la forme d'un catalogue ou d'un récit sans prise de recul.

La dimension hiérarchique du métier et la fonction de conseiller technique auprès du chef d'établissement ont été très fréquemment occultées par les candidats. Très peu de références à la notion de service public ont été relevées.

Des dossiers révèlent une préparation insuffisante des candidats, lesquels s'engagent dans un processus de reconversion vers de nouvelles fonctions d'encadrement, mais ne sachant pas distinguer suffisamment les points de convergence entre ces différentes fonctions ainsi que les différences qui font la spécificité de chacune d'elles. Il manque un vrai travail réflexif sur les motivations les conduisant à vouloir évoluer et sur les qualités qui leur permettront de passer d'une fonction à l'autre.

Enfin, des candidatures présentent une faible mobilité professionnelle (exemple : AED pendant six ans dans un même établissement), laquelle apparaît pour le candidat comme un handicap, surtout si l'expérience s'est faite dans un établissement préservé (exemple : collège de centre ville, lycée international...).

2^{ème} partie du dossier de R.A.E.P.

De nombreux candidats ne connaissent pas les attendus de cette partie qui doit présenter l'analyse d'une expérience qui leur paraît la plus significative. Lorsque les choix de la situation ne sont pas pertinents, ils ne permettent pas une mise en valeur des compétences professionnelles du candidat (position d'observateur, d'accompagnant, situation circonscrite à un champ de compétences du CPE).

Si les dispositifs sont souvent bien décrits, certains candidats parvenant à montrer leur implication dans l'établissement, la problématique n'est pas toujours posée, et le jury doit alors la deviner au fil de la lecture. D'aucuns définissent mal la situation de départ (situation trop généraliste, problématique à rallonge, plusieurs situations en une, etc.), ce qui ne permet pas une analyse fine par la suite. Des candidats ne répondent pas à leur problématique de départ.

Trop nombreux sont ceux qui font une présentation trop longue de leur établissement et déconnectée du choix de la situation. Les éléments factuels et théoriques dans la seconde partie doivent servir le discours mais ne pas prendre le pas sur la pratique professionnelle. Les descriptions ne mettent que rarement en évidence les missions des CPE, notamment le rôle de conseiller du chef d'établissement. Les candidats peu souvent en responsabilité restent trop proches de leur expérience opérationnelle, et le travail en collaboration, lorsqu'il existe, n'est pas toujours mis en valeur. Certains dossiers relèvent plus de la description d'un dispositif, et le retour réflexif sur la situation n'est pas suffisamment approfondi.

Il manque fréquemment le cadre réglementaire sur lequel s'appuie l'action. Le référentiel doit être mobilisé à bon escient et ne pas être plaqué. Quant aux références bibliographiques, leur trop grand nombre nuit à la lisibilité du propos.

Les dossiers les moins bons présentent une situation mal maîtrisée, succincte où le candidat donne l'impression qu'il s'oblige à remplir « ses six pages » avec une analyse

théorique inutile. L'absence d'évaluation de sa pratique, le manque de références aux textes institutionnels, l'excès de récit ou de description, l'absence de mise en valeur de ses responsabilités propres, le manque de sensibilité aux enjeux éducatifs et l'absence d'auto-évaluation de la pratique affaiblissent la valeur des dossiers de R.A.E.P. évalués.

2-2 L'épreuve orale d'admission

Les quatre thèmes traités par les différentes vagues de candidats, durant les quatre demi-journées au cours desquelles se sont déroulés les oraux, ont porté sur les sujets suivants :

- « Le CPE et le parcours éducatif de santé »
- « Le décrochage scolaire »
- « La citoyenneté participative et l'engagement des élèves »
- « La sécurité dans l'établissement scolaire »

Cette année, la problématique du climat scolaire a nourri directement ou indirectement le questionnement sur au moins deux de ces thèmes.

Les sujets proposés (cf. annexe) étaient accompagnés d'une ou plusieurs questions invitant les candidats :

- à tenir compte des éléments contextuels fournis
- à analyser les contraintes et les enjeux de la situation proposée ;
- à dégager une problématique claire ;
- à se projeter éventuellement dans des hypothèses et des questions sur des données qui, en situation, seraient utiles à l'analyse et à l'action du CPE ;
- et à puiser des exemples dans les textes et documents fournis, ainsi que dans leurs connaissances et leur expérience professionnelle, afin d'éclairer leur réflexion sur le sujet et soutenir leurs pistes d'action et leurs recommandations.

Observations sur la forme

La majorité des candidats a su présenter un exposé structuré par un plan annoncé, très souvent respecté et prenant appui sur les questions posées dans la présentation du dossier.

Points forts

Les candidats les mieux notés ont su établir un véritable dialogue avec le jury, avec une certaine spontanéité, et partager sa réflexion, en étant donc à son écoute. Leur posture relativement posée et témoignant d'une solide expérience professionnelle et d'une maturité, et les capacités à gérer le stress, à prendre des temps de réflexion voire à se remettre en question ont été appréciées tout autant que la concision et la clarté des propos.

Points faibles

Lors de l'exposé, le temps imparti non respecté, la présentation confuse ou trop proche des notes et l'absence de problématique ont été considérés comme les faiblesses les plus fréquentes, selon les membres du jury. Certains candidats ont présenté une réflexion ressemblant à un commentaire de texte, sans proposition de solutions.

L'expression confuse de quelques candidats, les tics de langage non corrigés, les propos et points de vue non appropriés ont été considérés comme rédhibitoires.

La posture inadaptée (nonchalance, désinvolture face au jury) dans un moment tel que l'oral d'un concours national de recrutement d'agents du service public a desservi plusieurs des candidats admissibles.

Observation sur le fond

Points forts

Les meilleurs candidats ont su témoigner d'un positionnement adapté à la fonction de CPE (conseiller du chef d'établissement et membre de l'équipe éducative), d'une solide expérience et d'une réelle hauteur d'analyse, en se référant aux documents proposés, tout en sachant s'en démarquer et citer d'autres textes avec pertinence. Ils ont intégré leurs propositions dans le cadre d'une politique éducative d'établissement, en mobilisant à la fois des références pertinentes au regard de la situation, parfois même en élargissant leur analyse à d'autres contextes. Ils ont su s'appuyer sur des exemples vécus ou lus, voire sur des expérimentations évaluées. Les capacités d'analyse des contraintes de la situation proposée, de projection dans les missions du CPE et d'élaboration de propositions de réponses collectives adaptées aux besoins des élèves ont été les plus appréciées.

Durant l'entretien, l'argumentation sur le registre des valeurs et des besoins fondamentaux des jeunes, tout comme la référence aux textes institutionnels, encore trop rares, ont été appréciées. De même la connaissance du système éducatif, des réformes les plus récentes et de leurs enjeux, et, plus particulièrement, du fonctionnement d'un EPLE a permis aux meilleurs candidats de se démarquer.

Points faibles

La principale difficulté des candidats tient à leur capacité à se projeter dans un travail en collaboration avec l'équipe éducative et dans le cadre d'une politique éducative d'établissement. Les exposés et les réponses superficiels, paraphrasant les documents proposés, les exposés brouillons ne répondant pas à la problématique implicite, tout comme les catalogues (inventaire) d'actions parfois dépourvus de sens ou sans priorisation ont desservi plusieurs candidats. Il en a été de même, s'agissant des consignes incomprises et de l'absence de prise en compte des éléments de la situation proposée.

Le jury encourage par conséquent tous les candidats à s'inscrire aux préparations à ce concours, afin de se présenter à l'oral avec une solide maîtrise des techniques d'entretien, une connaissance du fonctionnement des EPLE et des textes réglementaires, une capacité d'analyse critique et systémique de leurs pratiques professionnelles ainsi qu'une véritable culture éducative (scientifique, juridique et philosophique).

Annexe

Les 4 sujets proposés à l'épreuve orale d'admission de la session 2018

Sujet n°1

La justice scolaire

Questionnement :

Vous êtes nommé(e) Conseiller(e) Principal(e) d'Education dans un collège de 450 élèves, situé dans un quartier où de nombreuses familles rencontrent des difficultés économiques, sociales et familiales. La mixité sociale est toutefois encouragée par l'installation de classes à horaires aménagés (CHAM(usique) et CHAD(anse)). Le collège dispose d'un cycle d'enseignement adapté et d'une classe ULIS.

La communauté éducative constate un nombre important d'incivilités (insultes, propos irrespectueux, moqueries, etc.) et de conflits dans et hors la classe, au sein de l'établissement. Malgré des interventions fréquentes de l'équipe de vie scolaire et une volonté de régulation des situations, le climat scolaire reste tendu.

Dans le cadre de la préparation du prochain projet d'établissement, l'équipe de direction, soucieuse d'améliorer le climat scolaire, vous confie la mission d'élaborer un ensemble de propositions afin de mettre en œuvre une politique éducative susceptible d'améliorer la justice scolaire ainsi que l'implication citoyenne des élèves et sa perception par les différents usagers.

De quelle manière envisagez-vous de mettre en œuvre cette mission ?

Quelles propositions formuleriez-vous ?

Documents proposés :

Document n°1 : *Extraits de la circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 – « Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions ».*

Document n°2 : *Extrait de : « Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées », DGESCO, 2014.*

Document n°3 : *Page extraite du site CANOPÉ.*

Document N°1 : *Extraits de la circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 – « Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions ».*

(...)

En réunissant les États généraux de la sécurité à l'école les 7 et 8 avril 2010, le ministre de l'Éducation nationale a marqué sa volonté d'apporter des réponses pragmatiques pour établir un climat scolaire propice à l'apprentissage de chacun et au respect de tous, que ce soit dans la classe ou dans l'établissement.

En effet, les actes d'indiscipline sont incompatibles avec les conditions de sérénité nécessaires aux missions pédagogiques et éducatives dévolues aux enseignants.

C'est pourquoi il est apparu nécessaire de replacer le respect des règles au cœur de la vie scolaire en redonnant tout leur sens tant aux procédures disciplinaires qu'aux sanctions susceptibles d'être prononcées afin d'harmoniser sur l'ensemble du territoire l'application des règles et procédures disciplinaires au sein des établissements, dans un souci de clarification et d'équité.

À cette fin, deux nouveaux décrets ont été adoptés. Ils réforment le cadre réglementaire du régime disciplinaire.

La présente circulaire a pour objet d'exposer la lettre et l'esprit de cette réforme.

De façon générale, tous les personnels de l'établissement doivent être attentifs au respect des règles de vie au sein de l'établissement. Cette mission n'est pas du ressort exclusif des personnels de surveillance ou en charge, spécifiquement, de la vie scolaire.

Tout d'abord, parce que l'établissement scolaire est un lieu d'apprentissage et d'éducation, toute sanction qui y est prononcée doit prendre une dimension éducative. Or, il ne peut y avoir de sanction « éducative » au sens plein du terme si, en amont, les règles du savoir-vivre en collectivité n'ont pas été clairement présentées, rappelées et intériorisées. Cela est particulièrement nécessaire au niveau du collège où un travail pédagogique sera réalisé autour d'une charte des règles de civilité, adoptée par le conseil d'administration en même temps que le règlement intérieur. Le socle commun de connaissances et de compétences, notamment par la compétence 6 « compétences civiques et sociales », aborde cet apprentissage et sa maîtrise par l'élève.

Pour autant, toute règle ne vaut que si sa transgression est sanctionnée de manière ferme mais juste, quel que soit l'établissement scolaire concerné.

Désormais, il est clairement établi que les manquements les plus graves au règlement intérieur doivent donner lieu à l'engagement d'une procédure disciplinaire. Ainsi, une procédure disciplinaire sera engagée automatiquement en cas de violence verbale à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ou en cas d'acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un élève. Le conseil de discipline sera automatiquement saisi en cas de violence physique à l'égard d'un membre du personnel.

Toutefois, le principe de l'individualisation de la réponse disciplinaire en fonction du profil de l'élève, des circonstances de la commission des faits et de la singularité de ceux-ci demeure.

La nouvelle échelle de sanctions comprend notamment les mesures de responsabilisation, sanctions de nature à éviter un processus de déscolarisation tout en permettant à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative.

Parce que le conseil de discipline est un cadre solennel permettant une prise de conscience et une pédagogie de la responsabilité, cette nouvelle échelle doit permettre également de recourir à la saisine du conseil de discipline, y compris pour des actes de faible gravité mais qui, par leur caractère répété, portent une atteinte caractérisée au climat scolaire. La saisine du conseil de discipline ne saurait aboutir, par exemple en cas de harcèlement entre élèves, de manière exclusive au prononcé de mesures d'exclusions, comme c'est trop souvent le cas.

Autant que faire se peut, il convient donc de privilégier le recours à des sanctions éducatives destinées à favoriser un processus de responsabilisation, en faisant prendre conscience à l'élève de l'existence de règles, de leur contenu et des conséquences de leur violation pour lui-même, la victime éventuelle et la communauté éducative tout entière.

Toute sanction doit être explicitée à l'élève et aux détenteurs de l'autorité parentale, ce dialogue doit leur permettre de comprendre la portée et le sens de la décision prise. En outre, toute sanction sera d'autant mieux suivie d'effets que les parents auront été avisés et convaincus des motifs de celle-ci, faisant ainsi de ceux-ci des partenaires de l'école dans l'intérêt éducatif de leur enfant.

Par ailleurs, la création d'une commission éducative dans chaque établissement doit permettre la recherche et l'élaboration d'une solution éducative personnalisée.

Enfin, il est apparu nécessaire de rappeler et de clarifier dans cette circulaire l'ensemble des mesures offertes à chacun des membres de la communauté éducative pour sanctionner les actes qui portent atteinte à leur autorité, mais également à l'instauration d'un climat favorable à la réussite de chacun des élèves.

I - Les punitions scolaires, les sanctions et les mesures alternatives à la sanction

Le régime des punitions doit être clairement distingué de celui des sanctions disciplinaires. Elles ne visent pas, en effet, des actes de même gravité. Les mesures qui peuvent être prononcées au titre de l'une ou de l'autre des catégories sont donc différentes. Les autorités ou les personnels habilités à les prononcer, enfin, ne

sont pas les mêmes.

A. Définitions

1 - Les punitions scolaires

Les punitions scolaires concernent essentiellement les manquements mineurs aux obligations des élèves et les perturbations dans la vie de la classe ou de l'établissement.

Elles sont prises en considération du comportement de l'élève indépendamment des résultats scolaires.

Elles constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être infligées par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement. À ce titre et à la différence des sanctions, elles ne sont pas susceptibles de recours devant le juge administratif. Les punitions ne sont pas mentionnées dans le dossier administratif des élèves concernés mais les parents doivent en être tenus informés.

Les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative partagée par l'ensemble des équipes et de la communauté éducative. Il appartient au chef d'établissement de soumettre au conseil d'administration les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables. Ces principes seront énoncés dans le règlement intérieur, dans un souci de cohérence et de transparence. Ils constitueront un cadre de référence obligatoire.

2 - Les sanctions disciplinaires

Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens.

Les sanctions sont fixées de manière limitative à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation.

Elles sont inscrites au dossier administratif de l'élève.

Les sanctions peuvent être assorties d'un sursis total ou partiel. Il s'agit néanmoins de sanctions à part entière. Il peut en effet s'avérer préférable, dans un souci pédagogique et éducatif, de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire tout en signifiant clairement à l'élève qu'une nouvelle atteinte au règlement intérieur l'expose au risque de la mise en œuvre de la sanction prononcée avec sursis. La sanction prononcée avec sursis figure à ce titre dans le dossier administratif de l'élève. Toutefois, dans une telle hypothèse, la sanction est prononcée, mais elle n'est pas mise à exécution ou, en cas de sursis partiel, dans la limite de la durée fixée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

Lorsqu'il prononce une sanction avec sursis, le chef d'établissement ou le conseil de discipline informe l'élève que le prononcé d'une seconde sanction, pendant un délai à déterminer lors du prononcé de cette sanction, l'expose automatiquement à la levée du sursis et à la mise en œuvre de la sanction initiale, sauf décision de l'autorité disciplinaire qui prononce la seconde sanction. Même si, dans ce dernier cas, la sanction initiale n'est pas mise en œuvre, elle ne se confond pas avec la sanction prononcée pour la seconde infraction au règlement intérieur.

B. Les punitions et les sanctions disciplinaires

1 - Liste indicative des punitions

La liste indicative ci-après sert de base à l'élaboration des règlements intérieurs des établissements :

- inscription sur le carnet de correspondance ou sur un document signé par les parents ;
- excuse publique orale ou écrite : elle vise à déboucher sur une réelle prise de conscience du manquement à la règle ;
- devoir supplémentaire (assorti ou non d'une retenue) qui devra être examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit. Les devoirs supplémentaires effectués dans l'établissement doivent être rédigés sous surveillance ;
- retenue pour faire un devoir ou un exercice non fait.

D'autres punitions peuvent éventuellement être prononcées. Les principes directeurs qui devront présider au choix des punitions applicables figurent dans le règlement intérieur. Il est nécessaire que l'élève puisse présenter sa version des faits avant que la punition ne soit prononcée. Celle-ci devra être proportionnelle au manquement commis et individualisée, afin de garantir sa pleine efficacité éducative.

L'exclusion ponctuelle d'un cours ne peut être prononcée que dans des cas exceptionnels. Elle s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. Toute punition doit faire l'objet d'une information écrite du conseiller principal d'éducation et du chef d'établissement.

(...)

2 - Échelle et nature des sanctions applicables

L'échelle des sanctions fixée à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation est reproduite dans le règlement intérieur. Toutefois, le juge administratif (CE, 16 janvier 2008, MEN c/Mlle Ayse A, n° 295023) considère que, même en l'absence de toute mention dans le règlement intérieur, l'échelle des sanctions réglementaires est applicable de plein droit.

(...)

3) La mesure de responsabilisation consiste à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives pendant une durée qui ne peut excéder vingt heures.

(...)

L'exécution de la mesure de responsabilisation doit demeurer en adéquation avec l'âge de l'élève et ses capacités. Toute activité ou tâche susceptible de porter atteinte à la santé et à la dignité de l'élève est interdite. Il appartient aux chefs d'établissement d'exercer un contrôle sur le contenu des activités ou tâches réalisées par l'élève afin de s'assurer que la nature et les objectifs de la mesure de responsabilisation sont conformes à l'objectif éducatif assigné à celle-ci.

La portée symbolique et éducative de la démarche doit primer sur le souci de la réparation matérielle du dommage causé aux biens ou du préjudice causé à un autre élève. Par exemple, dans le cas d'un propos injurieux envers un camarade de classe, l'élève sanctionné pourra avoir à réaliser une étude en lien avec la nature du propos qu'il a tenu ou, dans le cas du déclenchement d'une alarme, mener une réflexion sur la mise en danger d'autrui ou être invité à rencontrer des acteurs de la protection civile. Dans le cadre de cette démarche, l'engagement de l'élève à réaliser la mesure de responsabilisation est clairement acté.

(...)

4) L'exclusion temporaire de la classe

(...)

5) L'exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes,

(...)

c) Mesure alternative aux sanctions 4°) et 5°) prévues à l'article R. 511-13 du code de l'Éducation

Une mesure de responsabilisation peut être proposée à l'élève comme alternative aux sanctions 4°) et 5°) de l'article R. 511-13 du code de l'Éducation, ce qui suppose, par définition, que l'une de celles-ci ait fait l'objet d'une décision dûment actée. Si le chef d'établissement ou le conseil de discipline juge opportun de formuler une telle proposition à l'élève, elle doit recueillir, ensuite, l'accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur.

1) Finalité

Cette alternative doit permettre à l'élève de manifester sa volonté de s'amender à travers une action positive.

Il s'agit pour l'élève de participer en dehors du temps scolaire à des activités de solidarité, culturelles ou de formation au sein de l'établissement, d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou d'une administration de l'État, afin de développer chez lui le sens du civisme et de la responsabilité. Elle peut consister en l'exécution d'une tâche visant à compenser le préjudice causé.

2) Régime juridique

La possibilité de prononcer une mesure alternative à la sanction n'est envisageable que dans l'hypothèse d'une exclusion temporaire de la classe ou d'une exclusion temporaire de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Elle obéit au même régime juridique que la mesure de responsabilisation prononcée à titre de sanction (durée maximale de 20 heures, signature préalable d'une convention de partenariat en cas d'exécution à l'extérieur de l'établissement, accord de l'élève et de son représentant légal s'il est mineur, sur les modalités de réalisation de la mesure à l'extérieur de l'établissement, contrôle du chef d'établissement, engagement écrit de l'élève à la réaliser).

Cette démarche de nature éducative s'inscrit dans un processus de responsabilisation. Lorsque l'élève a respecté son engagement, la mention de la sanction initialement prononcée est retirée du dossier administratif de l'élève, au terme de l'exécution de la mesure de responsabilisation ; seule la mesure alternative à la

sanction y figure.

L'élève et son représentant légal, s'il est mineur, sont avertis que le refus d'accomplir la mesure proposée a pour effet de rendre exécutoire la sanction initialement prononcée et son inscription dans le dossier administratif de l'élève. Le renoncement à la mesure alternative par l'élève au cours de son exécution a les mêmes conséquences.

B. Les titulaires du pouvoir disciplinaire

Il convient de distinguer les punitions et les sanctions disciplinaires qui ne sont pas soumises au même régime juridique.

1 - En matière de punition

Les punitions peuvent être prononcées par les personnels de direction, d'éducation, de surveillance et par les enseignants, à leur propre initiative ou sur proposition d'un autre membre de la communauté éducative en fonction au sein de l'établissement. Les punitions ne sauraient devenir le régime de droit commun en matière disciplinaire pour éviter la mise en œuvre d'une sanction quand elle se justifie. La punition, si elle peut utilement avoir un effet d'alerte auprès de l'élève, doit conserver sa spécificité. Le chef d'établissement doit donc exercer toutes ses responsabilités lorsqu'une sanction s'impose, notamment dans l'hypothèse où les punitions déjà prononcées se sont avérées inefficaces.

2 - En matière de sanction disciplinaire

L'initiative de la procédure disciplinaire appartient exclusivement au chef d'établissement, éventuellement sur demande d'un membre de la communauté éducative. C'est aussi le chef d'établissement qui décide ou non de réunir le conseil de discipline. Préalablement à la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative.

Le chef d'établissement est tenu d'engager une procédure disciplinaire lorsqu'un membre du personnel de l'établissement a été victime de violence verbale ou physique et lorsque l'élève commet un acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un autre élève. La recherche de toute mesure utile de nature éducative doit, dans ce cas, être privilégiée au cours de la procédure contradictoire.

[...]

III - Mesures de prévention et d'accompagnement

Préalablement à la mise en œuvre de la procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative doivent rechercher, en application de l'article R. 511-12 du code de l'Éducation, toute mesure utile de nature éducative. Il peut s'agir de mesures ponctuelles prises à l'initiative du chef d'établissement. La commission éducative joue, quant à elle, un rôle de régulation et de médiation. Les mesures d'accompagnement des sanctions visent, enfin, à garantir la continuité de la scolarité de l'élève dans l'hypothèse où sa scolarité est interrompue.

A. Les initiatives ponctuelles de prévention

Il s'agit de mesures qui visent à prévenir la survenance d'un acte répréhensible, (...).

Il peut être également prononcé des mesures de prévention pour éviter la répétition des actes répréhensibles : ce peut être d'obtenir l'engagement d'un élève sur des objectifs précis en terme de comportement. Cet engagement donne lieu à la rédaction d'un document signé par l'élève.

B. La commission éducative : régulation, conciliation et médiation

La commission éducative dont les missions sont désormais définies sur le plan réglementaire voit son rôle renforcé. La commission instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'Éducation est réunie en tant que de besoin selon des modalités prévues par le conseil d'administration de l'établissement scolaire. Ses travaux ne sont pas un préalable à l'engagement d'une procédure disciplinaire. Sa réunion est notamment pertinente en cas de harcèlement, car elle permet de croiser les regards et les compétences, notamment celles des personnels de santé et sociaux de l'établissement.

1 - Composition

La composition de la commission éducative instituée dans chaque collège et lycée est arrêtée par le conseil d'administration et inscrite au règlement intérieur. Le chef d'établissement qui en assure la présidence ou, en son absence, l'adjoint qu'il aura désigné, désigne les membres. Elle comprend au moins un représentant des

parents d'élèves et des personnels de l'établissement dont au moins un professeur. Il est souhaitable que le parent d'élève soit un représentant élu des parents. La commission peut inviter toute personne qu'elle juge nécessaire à la compréhension de la situation de l'élève, y compris un élève victime de l'agissement de ses camarades. Chacun de ses membres est soumis à l'obligation du secret en ce qui concerne tous les faits et documents dont ils ont connaissance au cours de la réunion de la commission éducative.

2 - Missions

La commission éducative a pour mission d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ou qui ne répond pas à ses obligations scolaires. Elle doit favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée. Elle doit amener les élèves, dans une optique pédagogique et éducative, à s'interroger sur le sens de leur conduite, les conséquences de leurs actes pour eux-mêmes et autrui. Le dialogue avec les parents ou le représentant légal de l'élève mineur doit s'engager de manière précoce. Il s'agit de les aider à mieux appréhender le sens des règles de la vie collective au sein de l'établissement. Elle est également consultée lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents. À ce titre, elle peut participer, en lien avec les personnels de santé et sociaux de l'établissement, à la mise en place d'une politique claire de prévention, d'intervention et de sanctions pour lutter contre le harcèlement en milieu scolaire et toutes les discriminations. Parce qu'elle permet également d'écouter, d'échanger entre toutes les parties, elle peut être le lieu pour trouver une solution constructive et durable en cas de harcèlement ou de discrimination.

Ses compétences sont notamment les suivantes :

- La commission éducative a pour objet d'élaborer des réponses éducatives afin d'éviter, autant que faire se peut, que l'élève se voie infliger une sanction. Il peut notamment s'avérer utile d'obtenir de sa part un engagement fixant des objectifs précis et évaluables en termes de comportement et de travail scolaire. Cet engagement peut revêtir une forme orale ou écrite, être signé ou non. Il n'entraîne, en tout état de cause, aucune obligation soumise à sanction au plan juridique. Il doit s'accompagner de la mise en place d'un suivi de l'élève par un référent. Le représentant légal de l'élève doit en être informé et, s'il le demande, pouvoir rencontrer un responsable de l'établissement.
- Elle assure le suivi de l'application des mesures de prévention, d'accompagnement et des mesures de responsabilisation ainsi que des mesures alternatives aux sanctions.

Le représentant légal est informé de la tenue de la commission, entendu et associé.

Le règlement intérieur de l'établissement peut reconnaître à la commission éducative des compétences complémentaires.

[...]

**Le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative,
Luc Chatel**

Document N°2 : Extrait de : « Pour une justice en milieu scolaire préventive et restaurative dans les collèges et lycées », DGESCO, 2014, [...]

III.3. Les rencontres en cercle par la justice restaurative : pour prévenir et traiter une difficulté en milieu scolaire

III.3.1. Ce qu'est la justice restaurative : un système de paix scolaire restauratif

La justice restaurative intègre les principes d'éducabilité et la nécessité d'un apprentissage actif des compétences sociales pour les élèves.

➤ Passer d'une justice punitive à une justice restaurative³⁹

Une fois les faits et la(les) personne(s) mise(s) en cause révélés, la réaction habituelle est de « condamner » et de chercher quelle mesure punitive appliquer. La justice restaurative propose un angle différent en cherchant à évaluer à la fois les faits et leurs répercussions pour établir une réponse la plus adaptée possible.

La justice punitive	La justice restaurative
La justice punitive est tournée vers le passé, et est axée sur la notion de faute, pour laquelle il faut « payer ». Dans une situation, où l'on considère classiquement qu'il y a un auteur, qui a tort qui doit être puni, et une victime, on peut constater que :	La justice restaurative est tournée vers le présent et l'avenir. Elle constate ce qui a été dégradé sur les plans matériels et relationnels et s'intéresse à ce qui peut restaurer cela.
la punition n'amène pas l'auteur à la conscience de ce que la victime a vécu et la souffrance de la victime n'est pas apaisée par la punition de l'auteur	pour le receveur de l'acte, pouvoir exprimer sa souffrance et qu'elle soit entendue par l'auteur est très réparateur et permet une réelle prise de conscience par l'auteur des conséquences de son acte, en particulier de la souffrance de la personne qui a reçu l'acte
l'auteur n'est pas entendu dans ce qui l'a amené à agir ainsi	l'auteur est entendu dans ce qui l'a amené à agir, c'est aussi réparateur pour lui, et c'est un facteur de prévention de la récidive
la relation entre l'auteur et la victime n'est pas réparée, la victime reste avec de la peur ou une envie de vengeance	il y a réparation matérielle et restauration de la relation entre l'auteur, le receveur de l'acte et les personnes touchées par ce conflit dans la communauté
la punition conduit généralement à de l'exclusion ; on constate peu d'évolution de la conscience de l'auteur et une probabilité importante de récidive	l'auteur de l'acte est réintégré dans la communauté, la prise de conscience de la part de ce que chacun a pris dans ce conflit, ainsi que des conséquences que cela a eu, est collective
les personnes de l'entourage, touchées par l'acte ne sont pas prises en compte et restent aussi avec l'impact émotionnel de ce qu'il s'est passé	toutes les personnes touchées par l'acte et ses conséquences sont prises en compte

➤ Une approche qui s'appuie sur des valeurs éducatives et de justice

Il est nécessaire de créer des espaces et des temps pour satisfaire le besoin de justice. Par la construction d'un cadre sécurisant, par la rencontre structurée autour d'un conflit, la justice restaurative permet de donner aux personnes le pouvoir de trouver des solutions à leur problème en concertation et dans l'idée de résoudre la situation en restaurant les relations entre les membres de la communauté scolaire.

La justice restaurative ne se contente pas de réparer les objets ou les relations, mais va au-delà faire exister un système de paix restauratif. Restaurer, c'est aller au-delà de la réparation, c'est non seulement réparer ce qui a été cassé (objet, personnes, relations interpersonnelles) mais c'est aussi un moyen pour redéfinir les conditions sociales de résolutions de conflits et restaurer des relations constructives. Il s'agit de décider collectivement d'un système de résolution des conflits, avec un cadre, des principes et des valeurs collectives. Un conflit, un incident n'est plus l'affaire d'individus isolés mais d'une communauté scolaire où tout le monde est responsable des conditions d'émergence du conflit, de l'incident. On ne peut tenir un individu seul responsable d'une injustice dès lors que le système dans lequel il se comporte est injuste. Au contraire, un élève sera par exemple plus apte à s'engager vers des changements positifs si ceux qui ont de l'autorité sur lui agissent avec lui.

La justice restaurative ne parle pas de coupable mais d'« auteur ». En effet, l'auteur peut aussi se sentir victime ou se victimiser par rapport à une situation qu'il a vécue comme injuste et par laquelle il a voulu rendre justice en causant du tort. Ceci ne permet pas de mettre fin au processus de violence.

Le propos de la justice restaurative est plutôt d'offrir à chacun l'occasion d'être entendu dans ce qu'il vit et de prendre sa part de responsabilité dans le conflit afin de trouver ensemble de nouvelles façons d'agir qui offrent plus de satisfaction à toutes les parties en jeu.

➤ Principes d'un processus aux effets préventifs et éducatifs pour toute la communauté

Mettre en œuvre la justice restaurative à l'école ne consiste pas seulement à réparer les dommages (psychologiques ou matériels) mais surtout à restaurer les relations entre les personnes. La justice restaurative est un processus par lequel les parties concernées par un conflit décident ensemble de la manière de répondre à celui-ci.

Elle poursuit trois objectifs principaux :

- l'expression de chacune des trois parties (auteur(s), receveur(s) (victime), membres de la communauté impliqués dans le conflit) ;
- l'auto-responsabilisation de chacun ;
- la mise en œuvre d'un plan d'action.

La rencontre entre les trois parties peut prendre deux formes différentes (expliquées plus loin) :

- le « Cercle Restauratif » ;
- la « Conférence de justice réparatrice ».

A la différence du Cercle Restauratif qui peut être demandé suite à un conflit interpersonnel ou un sentiment d'injustice, la Conférence de justice réparatrice ne s'organise que lorsqu'il y a eu un dommage matériel, physique ou psychologique dont l'auteur reconnaît clairement sa part de responsabilité.

On est dans une approche réparatrice (centrée sur la réparation du préjudice porté à une victime) dans le cas des Conférences de justice réparatrice, tandis que dans les cas des Cercles Restauratifs, on est dans une approche restaurative (centrée sur le conflit comme occasion de restaurer la relation au sein d'une communauté et où l'on choisit volontairement de parler d'auteur et de receveur d'un acte plutôt que de victime, de coupable ou d'agresseur).

- vivre avec l'autre et non pas « contre » même dans le conflit : contrairement au face à face qui a des connotations d'affrontement, le cercle met les personnes côte à côte, ce qui favorise la proximité favorable au lien social, au vivre ensemble ;
- d'être lui-même avec ces différences : ne pas être d'accord est possible tout en appartenant ensemble au même groupe. Les personnes incluses dans un cercle partagent l'espace, le temps, la parole, et se sentent concernées, impliquées dans le groupe, par conséquent plus à même d'en respecter les règles.

➤ Une personne qui facilite l'accord des personnes pour se rencontrer dans un cadre constructif

La personne référente (dit « facilitateur » pour les Cercles Restauratifs ou « coordinateur » lorsqu'il s'agit des Conférences de justice réparatrice) de ce type de rencontre agit au service de la communauté scolaire et pense aux souffrances et aux besoins en jeu ; aux personnes touchées par le conflit. Cette personne agit avec impartialité et rencontre les personnes en présentant la démarche et les questionne en accueillant leur vision des choses avec intérêt et sans suspicion ni jugement (« je m'intéresse à ce qui s'est passé / je comprends ». Elle leur demande un à un s'ils acceptent de se réunir dans un cercle avec l'ensemble des personnes concernées de près ou de loin, des personnes intérieures ou extérieures à l'établissement scolaire (parents, éducateurs, amis etc.) en expliquant l'objectif constructif et éducatif de la démarche.

Les nuances qu'il existe entre les Cercles Restauratifs et les Conférence de justice réparatrice précisent les démarches présentées ci-après.

déroulement des cercles ; la manière de déclencher un cercle (protocole, moyens accessibles à tous de déclencher un cercle) ; la possibilité pour tous de faire appel à cette rencontre.

Il existe aussi des rencontres en cercles organisées pour analyser des incidents passés mais aussi pour prendre des décisions collectives afin de prévenir la survenue d'une difficulté, en prévoyant des activités destinées à encourager les personnes à prendre une part plus active à leur éducation ou à des événements et des projets :

- la Conférence Citoyenne ;
- le cercle de parole ;
- le cercle d'apprentissage.

➤ L'organisation en cercle : l'influence positive de l'espace circulaire

La structuration de l'espace a un impact important sur les relations humaines. Que l'on soit en face des personnes derrière un grand bureau, sur une estrade ou alors assis dans un cercle avec ces mêmes personnes va influencer la manière d'interagir, de communiquer. Il ne doit rien y avoir au centre du cercle.

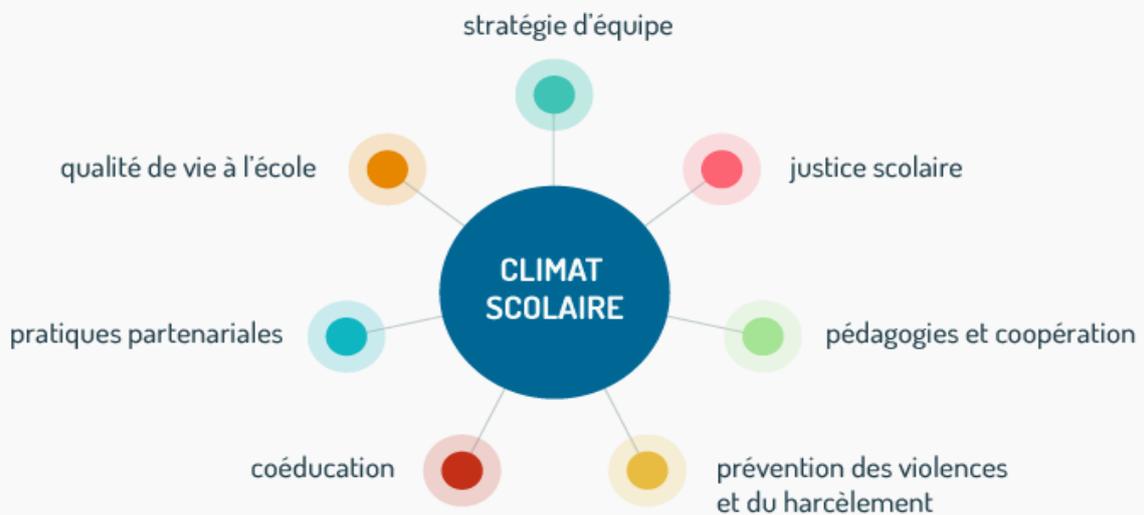
L'intention du cercle est de mettre toutes les personnes sur un pied d'égalité quels que soient leur place, leur statut ou leur fonction. Le cercle permet à chacun de :

- se présenter dans cet espace en tant que personne et de vivre la confiance en tant qu'être d'une commune humanité ;
- voir les autres, s'exprimer, être pris en compte : le cercle renvoie à une continuité et fait circuler la parole, personne n'est ni premier ni dernier ;

Document N°3 : Page extraite du site CANOPÉ

Comment agir sur le climat scolaire ?

Agir sur le **climat scolaire**, c'est agir sur l'ensemble de l'organisation de l'école, en portant des actions sur **7 facteurs** :



Sujet n°2

Violence et incivilités à l'école

Questionnement :

Vous êtes nommé(e) dans un collège classé « REP » (Réseau d'Education Prioritaire) qui fait partie d'une cité scolaire. Collège et lycée sont séparés par une cour, mais vous êtes amené(e) à travailler ponctuellement avec vos deux collègues CPE du lycée, sur différents aspects d'organisation de la surveillance des élèves.

Dans le cadre du REP, vous êtes amené(e) également à travailler avec les professeurs des écoles du réseau, notamment au sein du conseil école-collège.

Le chef d'établissement attire votre attention sur les nombreux faits d'incivilité et de violence au collège qui conduisent à de nombreuses punitions et sanctions (journées d'exclusion principalement). Cette gestion de la discipline s'avère particulièrement chronophage pour le CPE comme pour l'équipe de direction. Le chef d'établissement considère que les compétences sociales et civiques des élèves ne sont pas suffisamment développées.

En tant que CPE :

- quelle est votre analyse de la situation ?
- quelles démarches envisageriez-vous d'adopter ?

Documents proposés :

Document n°1 : Le climat scolaire, rapport du comité scientifique de la DGESCO (2012)

Document n°2 : Circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014 sur l'application de la règle, mesures de prévention et sanctions

Document n°3 : Circulaire n° 2016-058 parue au BO du 13-04-2016 (extrait)

Document n°4 : Le « conseil d'élèves » à l'échelle de l'ensemble de l'école élémentaire ou du collège ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Novembre 2015 <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

Document n°1: Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration, rapport du comité scientifique de la DGESCO (2012). Extraits (pp. 5-9).

2. Effets du climat scolaire sur les apprentissages

La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement (Cohen, 2006). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles et al. 1993 ; Goodenow et Grady, 1997), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith 2003 ; Finnan, Schnepel et Anderson, 2003). Les recherches en Espagne montrent ainsi qu'une bonne convivencia scolaire est un facteur de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes (Ortega et alii, 2011). Bref investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire. La synthèse nord-américaine proposée par Kris de Pedro montre que le climat scolaire influence la réussite des élèves : le fait de promouvoir une culture de travail coopérative et d'avoir des professeurs dévoués à la mission de l'école conduit à l'obtention de meilleurs résultats en mathématiques, en écriture et en lecture (Hoy et alii, 1997). Cette synthèse insiste sur l'importance du sentiment d'appartenance : les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans la politique de l'école et

que leurs professeurs se sentent fortement connectés à la communauté scolaire. La bonne qualité du climat scolaire est associée à un taux significativement plus bas d'absentéisme (De Jung et Duckworth, 1986 ; Purkey et Smith, 1983 ; Reid, 1982 ; Rumberger, 1987 ; Sommer, 1985) et joue sur l'exclusion scolaire (Wu, Pink, Crain et Moles, 1982). Astor et Benbenishty (2005) rappellent que si les écarts de réussite scolaire entre des groupes d'élèves de niveau socio-économiques différents ont été depuis longtemps démontrés ces écarts ne proviennent pas de différences de compétences ou d'efforts mais de facteurs et d'opportunités sociales. Astor et Benbenishty pensent ainsi que la bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important dans le fait d'atténuer l'impact négatif du contexte socio-économique dans la réussite scolaire (par exemple Astor, Benbenishty&Estrada, 2009). Afin de valider leur hypothèse, ils ont mené une étude en Israël dans toutes les écoles publiques de langue arabe et hébraïque auprès de 75852 élèves de 10-11 ans et de 13-14 ans. Astor et Benbenishty en arrivent à la conclusion suivante : le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. Les enseignants et l'administration devraient donc investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école.[...]

3. Effet du climat scolaire sur la sécurité dans les écoles, sur la santé mentale et sur les « conduites à risque ».[...]

[Par ailleurs], les recherches montrent qu'un climat scolaire positif est un facteur de résilience et de bien-être, et qu'il joue un rôle prépondérant dans la prévention de la violence. Un climat scolaire positif agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires et la victimation (De Pedro, 2012). Un climat scolaire positif est également associé à la réduction : des agressions et de la violence (Karcher 2002, Gregory et al. 2010) ; du harcèlement (Kosciw et Elizabeth 2006 ; Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2010) ; du harcèlement sexuel (Shalhevet Attar-Schwartz, 2009). Des études, comme celle de Wilson (2004), révèlent en outre le lien entre le niveau d'agression et de victimation, et le degré d'appartenance ressenti par chaque élève envers l'école, défini comme « la croyance des élèves dans le fait que les adultes et les pairs à l'école font attention à leur apprentissage autant qu'à eux en tant qu'individus » (Centers for Disease Control and Prevention, 2009). Les écoles sans structure, sans normes ni relations soutenantes sont plus susceptibles de rencontrer des problèmes de violence, de victimisation entre pairs, ainsi que des actions punitives, de forts taux d'absentéisme et une baisse des résultats scolaires (Astor, Guerra, Van Acker, 2010). Les normes et les codes de conduite font partie des facteurs qui influencent le plus le climat de l'école. Les adolescents ont besoin de structure pour se sentir en sécurité, mais si celle-ci est trop coercitive, elle interfère alors avec l'émergence de leur indépendance et de leur libre-arbitre. Le favoritisme et les traitements inégaux sont ainsi associés avec des sentiments de peur et d'insécurité, à du harcèlement voire à des menaces avec armes à l'école. La structure est mieux acceptée par les élèves quand le soutien apporté par les éducateurs est perçu. Ainsi, la présence visible d'adultes attentifs dans les couloirs et dans les classes est une caractéristique des écoles où la violence est évitée (Daniels et al., 2010). Une des normes implicites ou explicites les plus importantes est de savoir s'il est acceptable pour les élèves et les adultes d'être des témoins passifs face à des problèmes de violence ou si l'école a un code social qui promeut la nécessité de s'opposer à ces manifestations agressives. Le fait d'impliquer tous les membres de la communauté scolaire à passer d'une culture de la passivité à une culture de la réactivité face aux problèmes de violence favorise l'acquisition de compétences civiques chez les élèves. Cela constitue un facteur

puissant de prévention contre la violence létale et le harcèlement. Dans les écoles où des lignes de conduite à adopter vis-à-vis des menaces sont suivies, les élèves rapportent moins de harcèlement, se sentent plus à l'aise pour demander de l'aide et ont une perception plus positive du climat scolaire. Ces écoles pratiquent moins d'exclusions (Cornell, Sheras, Gregory et Fan, 2009). En fait, ce qui paraît essentiel au niveau des actions à mener contre la violence et le harcèlement est de se concentrer beaucoup plus sur les « témoins » que sur les agresseurs. C'est le choix qui a d'ailleurs été fait en France quant à la campagne contre le harcèlement à l'école (www.agircontreleharcelement.gouv.fr)

Document n°2 : Circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014 sur l'application de la règle, mesures de prévention et sanctions

(...) L'objectif principal de la présente circulaire est de donner toute leur place aux étapes de prévention et de dialogue préalablement à l'application d'une sanction, qu'elle soit prononcée par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline.(...)

1 - Pour des sanctions réellement éducatives (...)

b) La mise en œuvre des moyens d'une action éducative : la mesure de responsabilisation, les mesures alternatives et le sursis : Les mesures de responsabilisation ont pour objet de permettre à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime éventuelle que de la communauté éducative. Ce type de sanction n'interrompt pas la scolarité de l'élève. Il s'agit d'inciter l'élève à participer de lui-même, en dehors du temps scolaire, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation, ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives. Il est ainsi pleinement acteur de l'acte éducatif qui lui permettra de développer son sens du civisme et de la responsabilité.(...) Les sanctions autres que l'avertissement et le blâme peuvent être prononcées avec sursis. Le sursis a pour effet de ne pas rendre la sanction immédiatement exécutoire, sans la faire disparaître pour autant : la sanction est prononcée mais n'est pas mise à exécution immédiatement. L'opportunité est ainsi donnée à l'élève de témoigner de ses efforts de comportement avec l'aide, en tant que de besoin, des adultes concernés. Lorsqu'il prononce une sanction avec sursis, le chef d'établissement ou le conseil de discipline informe l'élève que, pendant un délai spécifié au moment où cette décision est prise, une nouvelle atteinte au règlement intérieur justifiant une nouvelle sanction l'expose au risque de levée du sursis et de mise en œuvre de la sanction initiale.(...)

c) Vers une démarche restaurative : La mesure de responsabilisation et la sanction avec sursis doivent permettre de donner tout son contenu au caractère éducatif des sanctions et de développer, dans la communauté scolaire, une « approche restaurative ». La solution collectivement consentie doit à la fois rétablir l'estime de soi de la victime, réinsérer l'auteur du manquement par sa capacité à redresser la situation, restaurer les liens entre les personnes et apaiser toute la communauté éducative.(...)

2 - Le régime des punitions(...)

Les punitions constituent de simples mesures d'ordre intérieur, qui peuvent être mises en application par les enseignants ou d'autres personnels de l'établissement. (...) Les punitions doivent s'inscrire dans une démarche éducative partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Il appartient au chef d'établissement de soumettre au conseil d'administration les principes directeurs qui président au choix des punitions applicables, dans un souci de cohérence et de transparence (cf. point 2.4 de la circulaire n° 2011-112 du 1er août 2011 relative au règlement intérieur dans les établissements publics

locaux d'enseignement). De façon générale, le respect des règles applicables dans la classe est de la responsabilité de l'enseignant : il lui revient d'y maintenir un climat serein par toutes mesures éducatives appropriées. Dans ce cadre, les punitions sont prises en seule considération du comportement de l'élève indépendamment de ses résultats scolaires.

Des dispositions devront donc être prises, au sein de chaque établissement, afin d'éviter que les faits les moins graves commis par des élèves perturbateurs pendant les heures de cours, ne fassent systématiquement l'objet d'un traitement par le service de la vie scolaire de l'établissement. Si, dans des cas très exceptionnels, l'enseignant décide d'exclure un élève de cours, cette punition s'accompagne nécessairement d'une prise en charge de l'élève dans le cadre d'un dispositif prévu à cet effet et connu de tous les enseignants et personnels d'éducation. L'enseignant demandera notamment à l'élève de lui remettre un travail en lien avec la matière enseignée.(...)

3 - Des mesures de prévention à privilégier

La démarche éducative doit prendre la forme d'un accompagnement, d'une éducation au respect de la règle, qui n'empêche pas la mise en œuvre de la procédure disciplinaire quand elle s'impose. Elle s'appuie sur des mesures de prévention, éventuellement proposées par la commission éducative.(...)

3.2 - La commission éducative : régulation, conciliation et médiation

Le rôle dévolu à la commission éducative instituée par l'article R. 511-19-1 du code de l'éducation témoigne de la volonté d'associer les parents dans les actions à caractère préventif. Cette instance a notamment pour mission de proposer au chef d'établissement des réponses éducatives, et d'assurer le suivi de l'application des mesures de prévention, d'accompagnement et des mesures de responsabilisation ainsi que des mesures alternatives aux sanctions.(...)

b) Missions(...) Elle a pour mission d'examiner la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement ou qui ne répond pas à ses obligations scolaires. Elle doit favoriser la recherche d'une réponse éducative personnalisée. Le représentant légal de l'élève en cause est informé de la tenue de la commission et entendu, en particulier s'il en fait la demande. Cette commission est également consultée lorsque surviennent des incidents graves ou récurrents. À ce titre, elle peut participer, en lien avec les personnels de santé et sociaux de l'établissement, à la mise en place d'une politique de prévention, d'intervention et de sanctions pour lutter contre le harcèlement en milieu scolaire et toutes les discriminations. Parce qu'elle permet également d'écouter, d'échanger entre toutes les parties, elle peut être le lieu pour trouver une solution constructive et durable en cas de harcèlement ou de discrimination. Il peut notamment s'avérer utile d'obtenir de la part d'un élève dont le comportement pose problème un engagement fixant des objectifs précis. Cet engagement peut revêtir une forme orale ou écrite, être signé ou non. Il n'entraîne, en tout état de cause, aucune obligation soumise à sanction au plan juridique. Il doit s'accompagner de la mise en place d'un suivi de l'élève par un référent. Le représentant légal de l'élève doit en être informé.

3.3 -La médiation par les pairs : La médiation est une méthode de résolution des conflits entre deux parties avec l'aide d'une tierce personne qui joue le rôle de médiateur. La médiation par les pairs suggère que le conflit qui oppose deux élèves puisse faire l'objet d'une médiation menée par un élève tiers et formé à ce type de démarche. La médiation par les pairs nécessite un accompagnement spécifique de la part des adultes. Une charte fixant le cadre de mise en place de cette démarche est consultable sur le site du Centre national de documentation pédagogique (www.cndp.fr/climatscolaire).

La période transitoire d'interruption de la scolarité ne doit pas consister, pour l'élève, en un temps de désœuvrement. Des mesures d'accompagnement, en cas d'interruption de la

scolarité liée à une sanction d'exclusion de la classe ou de l'établissement ou à l'interdiction d'accès à l'établissement prononcée à titre conservatoire, doivent être prévues au règlement intérieur. Il s'agit d'assurer la continuité des apprentissages ou de la formation afin de préparer la réintégration de l'élève.(...)

4.1 - Accompagner les exclusions temporaires : Il convient, dans toute la mesure du possible, d'internaliser l'exclusion temporaire de l'établissement (ou de ses services annexes) pour éviter qu'elle se traduise par une rupture des apprentissages préjudiciable à la continuité de la scolarité de l'élève. Dans la même optique, les modalités d'accueil de l'élève qui fait l'objet d'une exclusion de classe devront être précisées. Il appartient au chef d'établissement de veiller à ce que l'équipe éducative prenne toute disposition pour que cette période d'exclusion soit utilement employée : la poursuite du travail scolaire constitue la principale mesure d'accompagnement. (...) **Les dispositifs en partenariats** : Des partenariats peuvent être développés localement entre les établissements et des équipes spécialisées pour prévenir l'exclusion et, le cas échéant, participer à l'accueil et au suivi des élèves exclus. Une prise en charge peut être proposée par les services sociaux, éducatifs et de santé de proximité ainsi que dans le cadre des programmes de réussite éducative (politique de la ville) (...).

Document n°3 : Circulaire n° 2016-058 parue au BO du 13-04-2016 ci-jointe (Extrait)
(...)

III - Une École qui fait vivre les valeurs de la République

1 - Mobiliser le parcours citoyen au service des objectifs pédagogiques et éducatifs de l'École

Entré en vigueur en septembre 2015 dans toutes les classes, de l'école élémentaire à la classe de terminale, le **parcours citoyen** vise à la construction d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement. Ce parcours (...) doit structurer les apprentissages et les expériences de l'élève autour de trois axes : des connaissances dispensées dans le cadre des enseignements (l'enseignement moral et civique et l'enseignement de la défense, mais également tous les autres champs disciplinaires tels que l'éducation physique et sportive, les enseignements artistiques, l'histoire-géographie, etc.) ; des rencontres avec des acteurs ou des institutions à dimension citoyenne (sans négliger, au sein des établissements, les instances collégiales ou l'association sportive) ; des engagements dans des projets ou actions éducatives à dimension citoyenne dans lesquels la participation à une cérémonie commémorative, la visite d'un lieu de mémoire, l'étude d'une œuvre ou toute autre action relevant du champ mémoriel trouveront toute leur place. Les réservistes citoyens de l'éducation nationale sont une ressource supplémentaire essentielle pour contribuer, aux côtés des enseignants et en appui aux écoles et établissements, à l'ensemble des actions se rapportant au parcours citoyen. Le portail « Valeurs de la République » mis en ligne par Réseau Canopé fin 2015 met à la disposition des enseignants un ensemble de ressources pédagogiques pour conduire le travail avec les classes.

L'éducation aux médias et à l'information (EMI) contribue à la construction du parcours citoyen, dès l'école primaire. Inscrite de manière explicite dans les programmes des disciplines et dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, elle fait l'objet d'une des thématiques des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4. L'ensemble des disciplines est ainsi mobilisé pour mettre en œuvre l'EMI en collaboration étroite avec le professeur documentaliste qui apporte son expertise et ses compétences dans ce domaine. Le ministère et ses partenaires proposent de nombreuses ressources pédagogiques sur le site Éduscol pour aider les enseignants.

Pour assurer un suivi individuel du parcours citoyen et valoriser les initiatives et actions qui le composent, l'**outil numérique Folios** est déployé dans l'ensemble des académies. À compter de la rentrée 2016, ainsi que l'a annoncé le Président de la République le 11 janvier 2016 lors de ses vœux à la jeunesse et aux forces de l'engagement, chaque élève recevra à 16 ans un **livret citoyen**.

2 - Renforcer la transmission des valeurs de la République

Les valeurs de notre République et de notre système éducatif s'expriment à l'École selon le **principe de laïcité**, particulièrement mis en valeur à l'occasion de la journée du 9 décembre, date anniversaire de la loi de 1905, mais également dans l'ensemble des enseignements et des initiatives, menées à l'échelle de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui concourent, tout au long de l'année, à l'éducation à la citoyenneté. La formation de l'ensemble des personnels relative au principe de laïcité, aux valeurs et aux principes qui fondent les sociétés démocratiques doit à cet égard être poursuivie.

L'appropriation par les élèves de ces principes et valeurs énoncés dans les programmes d'enseignement moral et civique doit trouver une expression concrète, notamment par la **participation aux instances de la vie collégienne et lycéenne**. Pour leur assurer la meilleure visibilité, toutes les élections des représentants des élèves au sein de ces instances seront regroupées, comme lors des deux dernières années écoulées, dans le cadre de la Semaine de la démocratie scolaire.

La circulaire « Pour un acte II de la vie lycéenne » détaille une série de mesures destinées à favoriser l'**engagement des élèves au lycée** : partage de bonnes pratiques, publication d'une charte des droits des lycéens, valorisation de l'engagement, mise à disposition de volontaires en service civique pour accompagner les initiatives des élèves, amélioration du suivi, à l'aide d'un questionnaire annuel renseigné par tous les établissements. Il convient d'accompagner cette dynamique nouvelle en faveur de la vie lycéenne, élément essentiel à l'amélioration du climat scolaire au lycée.

L'acquisition des valeurs de la République doit permettre la pratique durable d'une **culture de l'égalité entre les sexes**. Elle s'appuie sur les ressources du site portail « Valeurs de la République » et se met en œuvre avec les élèves aussi bien par les actions éducatives que par les enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique. Pour que les élèves soient eux-mêmes acteurs de cette dynamique de l'égalité, les modalités d'élection aux conseils académiques de la vie lycéenne et au conseil national de la vie lycéenne seront modifiées à compter de la rentrée 2016 pour assurer une représentation strictement paritaire au sein de ces instances.

Il s'agit également de **prévenir toutes les formes de discriminations**, en combattant les expressions et les violences inspirées du sexisme, du racisme et de l'homophobie en milieu scolaire et les violences qui leur sont liées. La prévention des discriminations, inscrite dans les programmes d'enseignement, doit en outre faire l'objet de travaux à l'échelle des écoles et des établissements, à l'occasion de journées ou de semaines dédiées. Inscrites dans une progression pédagogique et éducative, elles doivent favoriser la participation et l'engagement des élèves, ainsi que le concours des partenaires de l'École.

L'éducation contre le racisme et l'antisémitisme se matérialise dans les enseignements, les actions éducatives et l'ensemble des situations concrètes de la vie scolaire, par des réflexions et des actions visant à prévenir toute forme de discrimination ou de violence fondée sur l'origine ou l'appartenance religieuse, ainsi qu'à rappeler aux élèves le sens des valeurs de respect, de dignité et d'égalité. L'inscription de la question du racisme et de l'antisémitisme dans les programmes d'enseignement moral et civique en offre les moyens : en menant un travail sur le respect des pairs et des adultes, sur le respect des différences, sur la conscience de la diversité des croyances et des

convictions, en analysant la manière dont les préjugés et les stéréotypes s'élaborent et alimentent des pratiques discriminatoires, voire des violences, en travaillant aussi sur l'histoire des luttes menées pour atteindre l'égalité des droits. Cette action offre un cadre privilégié pour faire intervenir, dans les classes, les associations partenaires de l'éducation nationale concourant à la prévention du racisme, de l'antisémitisme et des discriminations, ainsi que des membres de la Réserve citoyenne de l'éducation nationale.

La **lutte contre le harcèlement scolaire** doit elle aussi s'intensifier, en s'appuyant sur les outils mis en place. La Journée de mobilisation nationale sera reconduite le premier jeudi suivant les vacances de la Toussaint afin d'encourager le développement de projets de lutte contre le harcèlement dans les écoles et établissements, en sensibilisant l'ensemble de la communauté éducative. Le prix « Non au harcèlement » sera également reconduit. La généralisation du dispositif des ambassadrices et ambassadeurs lycéens contre le harcèlement permettra, cette année encore, la formation des élèves et leur engagement autour de cette thématique. Une attention particulière sera portée aux cyberharcèlement et cyberviolences. La formation des personnels se poursuit, avec la mise à disposition de parcours M@gistère sur le harcèlement pour les équipes des premier et second degrés. Enfin, le numéro vert 3020 est à la disposition des victimes, des parents et des professionnels pour signaler toute situation de ce type.

Outre leur contribution à la vie et aux projets des écoles et établissements qui les accueillent, les **volontaires du service civique**, par l'exemple de leur engagement au service de la collectivité, œuvrent activement à la transmission des valeurs de la République. Après un déploiement progressif du dispositif au cours de l'année scolaire 2015-2016, le nombre de volontaires devrait encore doubler à partir de la rentrée 2016, prioritairement, à nouveau, dans les écoles et dans les réseaux de l'éducation prioritaire. Cet objectif ambitieux appelle une vigilance quant à la qualité des projets d'engagement, sur l'accompagnement des jeunes volontaires tout au long de leur mission, en lien avec leur projet d'avenir.

L'**éducation au développement durable** est intégrée aux nouveaux programmes d'enseignement, à la formation nationale et académique des enseignants et des cadres ainsi qu'aux projets pédagogiques des écoles et des établissements. Elle se situe dans le cadre plus large d'une politique partenariale active avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations, les établissements publics, les centres de recherche, les acteurs du monde économique, et s'appuie sur la production de ressources pédagogiques. Dans ce contexte, les écoles et les établissements peuvent s'inscrire dans les problématiques et les dynamiques territoriales de transition écologique, énergétique et de développement durable, à travers la mise en œuvre de projets d'éducation au développement durable ou de sciences participatives, le développement des « coins nature » ou la participation renforcée des éco-délégués à la vie des établissements. Les labellisations d'écoles et d'établissements en démarche globale de développement durable (« E3D ») doivent se poursuivre. Au collège, au cycle 4, les enseignements pratiques interdisciplinaires, notamment ceux qui relèvent de la thématique « Transition écologique et développement durable », sont autant de nouveaux supports pour cette éducation transversale.

(...)

Document n° 4 : Le « conseil d'élèves » à l'échelle de l'ensemble de l'école élémentaire ou du collège, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Novembre 2015 <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

Instances consultatives, les conseils d'élèves au niveau de l'école élémentaire ou du collège sont avant tout des lieux privilégiés de dialogue et d'échange entre tous les

membres. Ce sont aussi des lieux d'expression libre des suggestions et propositions des élèves, voire de décision, sur des événements en relation avec la vie de leur école ou de leur établissement (organisation des règles de vie, du temps et de l'espace scolaire, règlement de conflits entre élèves, préparation de projets, d'événements fédérateurs, etc.), voire en lien avec l'actualité. Ils permettent d'orienter l'organisation et d'améliorer le fonctionnement de l'école ou du collège et doivent aussi pouvoir être à l'initiative de quelques actions qui sont mises effectivement en place chaque année. Leur intérêt est d'autant plus grand si chaque classe organise, en plus, son propre conseil d'élèves, dans la perspective, notamment, de préparer le conseil d'élèves de l'école ou du collège.

1. Principes et invariants. Définition : À l'échelle de l'école ou du collège, le conseil d'élèves, composé d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs, est consulté sur des sujets relatifs à la vie scolaire et peut être à l'origine de projets éducatifs : Dans les collèges, il est mis en place à l'échelle de l'établissement, en tant que Conseil de Vie Collégienne (CVC), selon une forme dérivée de celle du Conseil de Vie Lycéenne (CVL), c'est-à-dire d'une instance consultative présidée par le chef d'établissement, composée d'élèves, élus au suffrage universel direct pour un mandat d'une année, et d'adultes désignés. (...) L'assemblée des délégués de classe, convoquée et présidée par le chef d'établissement, qui rassemble, deux ou trois fois par an, un ou les délégués de chaque classe (et éventuellement leurs suppléants), constitue une autre forme de conseil d'élèves, qui permet notamment d'établir un lien entre le CVC et les classes du collège. (...) Que ce soit au niveau de la classe, de l'école ou de l'établissement, les conseils d'élèves permettent ainsi à un groupe d'élèves de se responsabiliser collectivement et à chacun d'eux de s'y intégrer, favorisant ainsi le développement de la solidarité, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire.

Enjeux pour l'EMC : Instance de proposition, le conseil d'élèves place les enfants et les adolescents en situation de débattre de manière démocratique sur des sujets en relation avec leur vie d'élève et leur permet ainsi, en les impliquant dans la vie de leur classe, de leur école ou de leur collège, de devenir progressivement citoyens. À ce titre, les conseils d'élèves représentent un moyen privilégié d'éprouver la valeur et le sens de l'Enseignement Moral et Civique (EMC). Lorsqu'il est réuni régulièrement, et que les conditions permettent aux élèves de réellement discuter collectivement entre eux et avec les adultes, le conseil d'élèves constitue alors un levier efficace de responsabilisation et d'acquisition progressive des compétences sociales et civiques, ainsi qu'un outil précieux pour la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative. Ainsi, il représente un moyen privilégié d'explorer conjointement les quatre dimensions de l'EMC : « la sensibilité : soi et les autres », « le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres », « le jugement : penser par soi-même et avec les autres » et « l'engagement : agir individuellement et collectivement ».(...)

De manière générale, les conseils d'élèves doivent être considérés par les enseignants de toutes les disciplines comme une pratique pédagogique s'inscrivant pleinement dans leur professionnalité, et non comme un dispositif à part confié par exemple aux personnels d'éducation. Aussi, la mobilisation de cet outil au profit de l'EMC doit nécessairement s'appuyer sur une politique éducative d'école ou d'établissement inscrite dans son projet et résulter d'une volonté partagée par l'ensemble des adultes de la communauté éducative(...).

Climat scolaire et bien-être à l'école

Questionnement :

Vous êtes nommé(e) conseiller(e) principal(e) d'éducation dans un collège de 600 élèves, situé dans un quartier où de nombreuses familles rencontrent des difficultés économiques, sociales et familiales.

L'équipe pédagogique constate depuis deux ans une dégradation du climat scolaire, notamment, une multiplication des microviolences (insultes, vols, cyberharcèlement) ainsi qu'une dégradation de certains espaces proches du collège (tags, feux de poubelles, etc.), sans disposer pour autant d'une représentation objective de cette évolution.

Par ailleurs, de nombreux élèves semblent ressentir de l'injustice dans la manière dont les différends sont traités ainsi que dans les évaluations mises en œuvre par certains professeurs.

Dans le cadre de la préparation du prochain projet d'établissement, le principal, soucieux de créer des conditions de bien-être dans l'établissement, vous confie la mission d'élaborer un ensemble de propositions afin de mettre en œuvre une politique éducative susceptible d'améliorer le climat scolaire du collège.

De quelle manière envisagez-vous d'accomplir cette mission ?

Quelles propositions formuleriez-vous ?

Documents proposés :

Document n°1 : Extrait de : Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur, Avant-propos du n°88-89 de la revue *Education et formations*, déc. 2015.

Document n°2 : Extrait de : *La Qualité de vie à l'école*, Rapport du CNESE oct. 2017.

Document n°3 : Extrait de : *Note d'information*, MEN-DEPP, n° 17.29 décembre 2017.

Document N°1 : **Extrait de : Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur, Avant-propos du n°88-89 de la revue *Education et formations*, déc. 2015.**

Le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (activités pédagogiques, relations amicales, etc.). Le bien-être des élèves et des personnels peut parfois intervenir dans la définition du climat scolaire. Cependant, celui-ci ne peut se réduire à un indicateur agrégé des niveaux de bien-être individuels. La définition du climat scolaire fait intervenir des dimensions collectives, ayant notamment rapport aux relations entre les acteurs. D'une façon caricaturale, une question à un élève sur le bien-être serait : « Est-ce que tu te sens bien ? », une question sur sa vision du climat scolaire serait : « Dans ton école, est-ce que les élèves se sentent bien ? » Bien sûr, on ne peut se contenter d'une question aussi générale et, que ce soit pour le bien-être ou le climat scolaire, il faut préciser l'interrogation sur des dimensions relationnelles, pédagogiques, sécuritaires, etc.

Par ailleurs, le climat scolaire n'est pas observé en tant que tel : on ne peut en voir que les conséquences (le nombre de faits de violence, le taux d'absentéisme) ou recueillir l'opinion à ce sujet des différents intervenants dans l'établissement. Or, même sur les facteurs les plus « objectifs », comme la qualité des locaux, les opinions des intervenants au sein d'un même établissement peuvent varier très significativement. Bien sûr, et ce sera un angle d'analyse important dans les articles qui vont suivre, l'opinion sur le climat scolaire peut aussi différer fortement selon le profil de l'intervenant, notamment entre personnels de direction, enseignants et élèves.

Le lien entre le bien-être ou le climat scolaire et d'autres critères d'évaluation du système éducatif, notamment les compétences disciplinaires, est aussi délicat. D'une part, on est confronté au risque classique d'interpréter une corrélation en termes de causalité. Or, les relations sont ici probablement réciproques : un sentiment de bien-être peut favoriser les apprentissages, mais à l'inverse les difficultés scolaires peuvent être source de mal-être ; un climat scolaire apaisé permet sans doute aux élèves et aux équipes pédagogiques de bien travailler, mais à l'inverse la réussite des élèves est aussi un facteur favorisant de bonnes relations entre les différents acteurs. D'autre part, cette relation peut aussi être en partie tautologique, résultant de la définition même des notions étudiées. Un « bon » climat scolaire pourrait être défini comme celui qui favorise le développement des apprentissages et qui limite les phénomènes de violence. Dans ce cas, trouver une relation entre ces données relève de la définition du climat scolaire.

D'un point de vue méthodologique, les articles de ce numéro font appel à des outils statistiques assez complexes pour définir et étudier le climat scolaire. Les techniques d'analyses de données sont d'un usage classique en psychologie pour décrire les liens entre des variables, en particulier un ensemble de questions. Ces techniques se fondent sur les corrélations entre les variables et cherchent à déterminer si elles peuvent être résumées en une ou en quelques variables synthétiques. Le bien-être et le climat scolaire apparaissent alors comme des phénomènes multidimensionnels, impliquant des facteurs assez distincts comme les relations entre pairs, le climat pédagogique, le sentiment de sécurité. Mais du fait que ces facteurs sont partiellement corrélés, la constitution d'un score global est aussi justifiée, comme une mesure synthétique.

Étant donné le risque de circularité dans les relations entre le climat scolaire et les caractéristiques des élèves, des enseignants et des établissements, l'usage de techniques spécifiques est également requis. Il n'est pas toujours simple de savoir si l'on va chercher à « expliquer » le climat scolaire en fonction de certaines variables ou à l'inverse étudier l'« influence » du climat scolaire sur ces variables. Dans tous les cas, des modélisations économétriques sont souvent mises en œuvre pour tenir compte des corrélations entre les différents facteurs. Dans le cas du climat scolaire, une difficulté particulière tient à la structure des données : le climat scolaire d'un établissement n'est jamais mesuré directement, mais à partir des réponses de certains de ses acteurs. Or, nous l'avons dit, au sein d'un même établissement, les acteurs ont des opinions très différentes sur le climat scolaire. Ainsi, dans quelle mesure ces réponses peuvent-elles être agrégées pour estimer le climat scolaire ? Ce processus d'agrégation peut-il être effectué à partir de questions sur le bien-être, plutôt qu'à partir de celles sur le climat scolaire ? Faut-il considérer l'opinion sur le climat scolaire comme une donnée individuelle ? D'un point de vue technique, les modélisations multiniveaux tenant compte de la hiérarchisation des données peuvent être des outils précieux.

Document N°2 : **Extrait du rapport du CNESEO « La Qualité de vie à l'école », oct. 2017.**

« Un lien entre bien-être perçu et performances scolaires médiatisé par le sentiment d'efficacité personnelle des élèves »

Les chercheurs s'interrogent encore sur le sens de la relation qui unit les variables performances scolaires et qualité de vie des élèves : est-ce le bien-être à l'école qui améliore les résultats des élèves ou sont-ce de bonnes performances scolaires qui contribuent au bien-être à l'école ? Des études longitudinales qui étudient l'évolution sur plusieurs années des performances des élèves et de leur bien-être à l'école peuvent permettre de répondre à cette interrogation. Mais elles demeurent à ce jour très peu nombreuses.

C'est le cas de l'étude réalisée récemment en France auprès de 295 écoliers et collégiens suivis pendant 3 années (Bacro, Guimard, Ferrière, Florin & Gaudonville, 2017). Elle montre, au moyen d'analyses de médiation et de régressions logistiques, que le bien-être scolaire a un impact direct mais faible sur les performances scolaires l'année suivante (de l'année 1 à l'année 2 et de l'année 2

à l'année 3). Ainsi, les élèves qui se sentent bien à l'école ont de meilleurs résultats scolaires l'année suivante, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les autres élèves ; en contrôlant le type d'établissement (écoles/collèges), les résultats des analyses de médiation indiquent que la relation entre le bien-être scolaire (score global) en année 1 et les performances scolaires en année 3 est entièrement médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle en année 3 ; il en est de même en considérant des dimensions du bien-être scolaire des élèves, telle que leur satisfaction des relations avec les enseignants. Plus les élèves se sentent bien à l'école, plus ils se sentent compétents et ceci a une incidence positive sur leurs performances scolaires.

Ces résultats confirment ceux d'une étude menée par Verkuyten et Thijs (2002) auprès de 1090 enfants néerlandais âgés de dix à douze ans. Les auteurs avaient constaté que les performances scolaires étaient fortement et positivement corrélées au sentiment de compétence. Les analyses de médiation qu'ils avaient menées avaient montré que le sentiment de compétence est un médiateur dans la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire. Ainsi les enfants qui réussissent mieux à l'école y sont plus satisfaits, du fait que de meilleures performances conduisent à plus d'efficacité et à un sentiment de compétences plus élevé. A l'inverse, les enfants qui réussissent moins à l'école y sont moins satisfaits parce qu'ils ont de moins bonnes relations avec leurs pairs et subissent plus de victimation.

De nombreuses recherches travaillent sur le bien-être à l'école et proposent diverses recommandations pour améliorer la satisfaction des élèves et faire de l'école un lieu d'épanouissement personnel.

Parmi elles, on peut citer la méta-analyse de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) qui s'appuie sur 213 études ayant montré les effets positifs des interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles des élèves, de l'école élémentaire au collège. Après la mise en place d'un dispositif d'apprentissage social et émotionnel à l'école (Social Emotional Learning – SEL), les auteurs observent une amélioration des performances académiques, des effets positifs sur les compétences et attitudes sociales et émotionnelles. Ils constatent également une amélioration des comportements sociaux des élèves et une diminution des problèmes de conduite. L'ensemble de ces effets sont statistiquement significatifs six mois après l'intervention. Les résultats suggèrent que les interventions SEL peuvent être intégrées aux pratiques pédagogiques et que le degré d'efficacité est même meilleur lorsque les séances sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs. Enfin, ce dispositif a des effets sur tous les niveaux de classe.

L'apprentissage social et émotionnel à l'école (Social Emotional Learning - SEL)

Objectifs d'une séance SEL

L'apprentissage social et émotionnel a pour objectif de développer chez les enfants cinq compétences :

- la conscience de soi, la capacité à reconnaître ses émotions ;
- la maîtrise de soi, la capacité à contrôler ses émotions ;
- la conscience sociale, l'empathie envers les autres ;
- la capacité à gérer les relations aux autres, apprendre à résoudre des conflits, demander de l'aider ;
- la capacité à prendre des décisions responsables, à faire des choix qui reposent sur des normes éthiques.

Organisation d'une séance SEL

Ce dispositif est mis en place de la maternelle à la fin de l'enseignement secondaire. Les séances peuvent être menées par les enseignants ou les éducateurs.

Dans le cadre d'une école maternelle par exemple, une séance SEL pourra permettre aux élèves d'identifier : la joie, la colère, la tristesse à l'aide de marionnettes. Dans une classe élémentaire, les séances pourront porter sur l'analyse des sentiments du personnage d'une histoire et inclure des travaux de groupe qui nécessitent la prise en compte du point de vue d'autrui. Dans l'enseignement secondaire, le concept de sentiment est approfondi afin de prendre conscience de la diversité des élèves. Les séances peuvent également comporter des niveaux d'apprentissage de techniques de relaxation, respiration, gestion du stress.

Plus récemment, une méta-analyse de Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg (2017) a examiné 82 programmes SEL impliquant 97 406 élèves scolarisés de la maternelle à l'école secondaire. Celle-ci s'intéresse à la pérennité de l'impact du dispositif SEL et à l'efficacité des dispositifs SEL dans d'autres pays que les États-Unis, auprès d'élèves d'origines à la fois sociales et ethniques différentes. Les auteurs ont comparé des groupes tests à des groupes contrôles de la maternelle à la fin du secondaire. La majorité des études devaient utiliser des modèles randomisés et être fidèles aux démarches prévues par le dispositif (des pratiques séquentielles, actives, ciblées et explicites).

Le traitement statistique de ces données a montré un impact important du dispositif SEL pour cinq des sept catégories testées.

Impact important du dispositif SEL	Pas d'impact significatif du dispositif SEL
<ul style="list-style-type: none"> • ■ Les compétences sociales et émotionnelles (identification des émotions, résolution de conflit, stratégie d'adaptation, prise de décision...). • ■ Les attitudes envers soi-même (sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi...). • ■ Les attitudes envers les autres (l'idée que les enfants se font de ce qui est bien ou non pour la société comme les comportements violents par exemple). • ■ La détresse émotionnelle (dépression, anxiété, stress...). • ■ L'absence d'usage de drogues. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les comportements sociaux positifs (coopération, effort pour aider les autres). • Les problèmes de comportement (renvois disciplinaires, violence, agressions...).

Les chercheurs ont observé des résultats positifs pour toutes les catégories des élèves ayant bénéficié du programme SEL. Ainsi, il n'y a pas de différence significative entre les enfants de couleur, les enfants blancs ou d'une origine ethnique minoritaire. Il n'y a pas non plus de différence entre les enfants d'ouvriers et les enfants plus favorisés. Enfin, il n'y a pas de différence significative entre les enfants américains et les enfants ayant suivi les programmes dans d'autres pays. La méta-analyse montre enfin des effets significatifs à long terme des programmes sur les différents indicateurs du bien-être et des corrélations entre les compétences sociales et émotionnelles et les différents indicateurs du bien-être.

La violence des élèves envers le personnel est, dans huit cas sur dix, verbale

Les violences verbales sont les incidents les plus courants : plus de huit faits graves sur dix commis par des élèves envers le personnel correspondent en effet à des violences de cette nature ► figure 7. Les enseignants en sont plus fréquemment victimes que les personnels non enseignants. En particulier, dans les LEGT, les violences verbales représentent 87,1 % des incidents d'élèves à l'encontre d'enseignants et 79,6 % à l'encontre du personnel non enseignant.

La violence causée par les élèves envers les personnels non enseignants (plus de 12 % du total des incidents) s'exprime là aussi majoritairement de manière verbale. Cependant, ces derniers sont plus concernés que leurs homologues enseignants par les incidents de nature physique : 19,2 % des incidents commis par les élèves envers le personnel non enseignant relèvent de violences physiques contre 10,7 % quand ils le sont envers les enseignants. Dans les collèges, ces violences physiques sont plus marquées : elles y représentent 21,1 % des incidents graves commis par les élèves à l'encontre du personnel non enseignant (soit un écart de plus de 6 points par rapport aux lycées).

Pour la grande majorité des incidents, les motivations sexistes, racistes, antisémites, xénophobes ou homophobes sont peu fréquentes. Toutefois, les actes à caractère sexiste représentent 5,1 % des incidents graves entre les élèves et le personnel, une part stable par rapport aux années précédentes ► figure 8 en ligne. En particulier, les incidents de nature sexiste sont plus marqués quand les auteurs sont des garçons, et a fortiori quand les victimes sont des enseignantes. Ainsi, en LP et collège, plus de 10 % des incidents commis par des garçons à l'encontre des enseignantes relèvent de motivations sexistes.

Des incidents qui se produisent surtout en salle de classe

C'est dans les salles de classe ou en atelier que les élèves commettent la très grande majorité des incidents envers leurs professeurs (79,7 %). Les élèves filles commettent un peu plus d'incidents graves en salle de cours que les garçons, aussi bien envers des enseignants de sexe masculin que de sexe féminin. Les salles de cours ou ateliers sont en effet le théâtre de 82,5 % des incidents commis par les filles envers les professeurs (soit 4 points de plus que pour les garçons).

Environ 40 % des violences commises par les élèves à l'encontre des personnels donnent lieu à un conseil de discipline ou une commission éducative ; une part légèrement supérieure à celle observée pour l'ensemble des incidents.

Du reste, dans l'immense majorité des cas, les incidents déclarés par les chefs d'établissement donnent lieu à une exclusion, temporaire ou définitive. Pour les actes commis par les élèves envers le personnel, de telles suites sont quasi systématiques. Elles sont décidées dans plus de 90 % des cas (contre moins de 80 % pour l'ensemble des incidents).

- Nature des incidents commis par des élèves envers le personnel par types d'établissement, en %

	Envers les enseignants				Envers le personnel non enseignant				Ensemble
	Collège	LEGT	LP	Total	Collège	LEGT	LP	Total	
Violences verbales	83,6	87,1	85,1	84,6	73,9	79,6	83,8	76,0	82,0
Violences physiques	12,0	7,4	10,4	10,7	21,1	15,1	13,6	19,2	13,3
Atteinte vie privée	1,8	1,9	1,1	1,7	1,1	3,1	1,7	1,5	1,6
Autres	2,7	3,5	3,4	3,0	3,9	2,1	0,9	3,3	3,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Lecture : 83,6 % des incidents graves commis par les collégiens envers les enseignants sont des violences verbales. Champ : France métropolitaine + DOM, ensemble des établissements publics du second degré - incidents graves entre les élèves et le personnel. Source : MEN-DEPP, enquête Sivis - année scolaire 2016-2017. Réf. : Note d'information, n° 17.29. ©

Sujet n°4

Contribution du CPE à la lutte contre le décrochage scolaire

Questionnement :

Vous êtes CPE dans un lycée polyvalent en zone semi-rurale. Ce lycée accueille 1200 élèves avec une population mixte scolairement. Le lycée assure la préparation des trois baccalauréats généraux, des baccalauréats technologiques et de trois baccalauréats professionnels.

Dans le cadre de la politique de réduction du décrochage, la proviseure souhaite améliorer la mise en œuvre du droit au retour et du maintien en formation. En effet, parmi les élèves qui échouent au baccalauréat dans cet établissement, 7 sur 10 se réinscrivent actuellement dans l'établissement, en filière générale ou technologique et 3 sur 10 en bac professionnel, avec des disparités importantes entre les spécialités et séries et une faible progression depuis 2014.

Elle vous demande notamment de lui faire des propositions, éventuellement innovantes et en associant d'autres membres de l'équipe éducative, sur deux points :

- « les modalités adaptées » qui pourraient être mises en œuvre du point de vue notamment de la gestion de l'assiduité ;
- les modalités d'accueil et d'accompagnement des élèves qui « repréparent » l'examen et de ceux qui reviennent en formation après une période d'interruption de leurs études.

Quelles analyses et quelles propositions soumettez-vous à l'équipe de direction ?

Documents proposés :

Document n°1 : Lutte contre le décrochage scolaire

Instruction concernant la mobilisation du droit au retour en formation et le maintien en formation au service de la lutte contre le décrochage scolaire. circulaire n° 2017-066 du 12-4-2017

Document n°2 : Extrait de la Page du site EDUCATION.GOUV.FR : « Le droit au redoublement dans son établissement : une progression des réinscriptions à la rentrée 2016 »

Document n°3 : Extraits de : Joël Zaffran et Juliette Vollet, « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent », *Education et formations*, n°90 avril 2016.

Document n°1 :

Lutte contre le décrochage scolaire

Instruction concernant la mobilisation du droit au retour en formation et le maintien en formation au service de la lutte contre le décrochage scolaire

circulaire n° 2017-066 du 12-4-2017

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale, aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale enseignement technique et enseignement général ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux chefs d'établissement et directeurs d'établissement privés ; aux professeurs

Depuis sa mise en œuvre en 2014, le plan de lutte contre le décrochage scolaire, qui s'appuie sur une coopération et une coordination renforcées, au service de la prévention et de la prise en charge des jeunes, a permis de réduire le nombre de jeunes sortant sans diplôme du système scolaire. A la rentrée 2016, on estime à 98 000 le nombre de jeunes sortants dans l'année ; dans le même temps, la proportion de jeunes de 18 à 24 ans ayant quitté le système scolaire sans diplôme a été réduite à 9,3 %, soit une part

significativement inférieure à la moyenne européenne qui s'établit à 11 %. En 2015-2016, 26 186 jeunes sont revenus en formation.

Dans le prolongement de ces résultats, j'ai fixé comme ambition commune au système éducatif de réduire le nombre de sortants du système scolaire à 80 000 jeunes pour la rentrée 2017 et chacun d'entre vous a été sollicité pour mobiliser, à cette fin, les dispositifs et leviers du plan « Vaincre le décrochage scolaire ».

En particulier, sur l'ensemble du territoire, la réduction du décrochage scolaire **suite à un échec à l'examen** doit être amplifiée puisque, malgré les progrès réalisés entre 2015 et 2016, ce sont encore 21 % des ajournés pour la première fois à l'examen des baccalauréats général et technologique qui ne se réinscrivent pas l'année suivante. Dans les lycées professionnels, cette part s'élève à 66 %. Ces jeunes non réinscrits, mais cependant très proches de la qualification, constituent un quart de la population des jeunes sortis prématurément du système scolaire.

Dans ce contexte, la présente instruction vous rappelle les mesures en faveur du droit au retour et au maintien en formation pour lesquelles vous définirez une stratégie académique, adaptée aux spécificités du territoire.

1. Rendre effectif le droit au retour en formation

L'effectivité du droit au retour en formation repose sur une communication appropriée qui valorise les nouvelles mesures et dispositifs prévus pour les jeunes. Cette communication vise les jeunes eux-mêmes et est relayée auprès des familles dans les établissements scolaires.

1.1 Des nouvelles conditions d'inscription aux examens favorables au retour en formation
Pour les jeunes revenant en année terminale de formation, la possibilité de s'inscrire aux examens jusqu'à la fin du mois de mars leur est désormais accordée et est prise en compte par les divisions des examens et concours des rectorats.

Par ailleurs, depuis la rentrée 2016, les jeunes de 16 à 18 ans qui ont abandonné leur formation depuis au moins cinq mois et reprennent des études à finalité professionnelle peuvent bénéficier d'une prime de reprise d'études d'un montant de 600 euros, complément de la bourse de lycée. Cette mesure est encore mal connue.

2. Des possibilités nouvelles de maintien en formation des élèves après un échec à l'examen

Deux dispositifs nouveaux favorisent le maintien en formation :

- la réinscription des élèves ajournés dans leur établissement d'origine afin de préparer à nouveau l'examen dans des conditions adaptées à leurs projets et à leurs acquis constitue désormais la règle et sera systématique dès la rentrée 2017, sauf demande explicite et argumentée de la famille ou de l'élève majeur d'une inscription dans un autre EPLE ;
- le droit à la conservation des notes étendue pour les séries du baccalauréat général et technologique participe également au maintien des jeunes en formation.

Le décret du 26 octobre 2015 permet aux candidats ajournés qui préparent à nouveau l'examen dans la même série du baccalauréat général ou technologique, de conserver les notes égales ou supérieures à 10 pour les 5 sessions qui suivent leur échec.

Cette disposition est déjà applicable pour tous les diplômes professionnels (certificat d'aptitude professionnelle, brevet d'études professionnelles, baccalauréat professionnel, brevet professionnel, brevet des métiers d'art, mention complémentaire) lorsque les candidats ajournés à l'examen d'une spécialité du diplôme se présentent à nouveau à la même spécialité de l'examen.

La réflexion menée avec l'élève qui a échoué à l'examen peut conduire à un ajustement de son orientation se traduisant par un changement de série dans les voies générale et technologique ou de spécialité dans la voie professionnelle.

Pour permettre ces changements de série ou de spécialité, le droit à la conservation des notes sera étendu par décret à paraître d'ici fin avril 2017. Cette extension, qui prend en compte les programmes, les définitions d'épreuves et le poids des coefficients de ces dernières, concerne les trois baccalauréats (général, technologique et professionnel) ainsi que le certificat d'aptitude professionnelle et le brevet d'études professionnelles. Elle s'appliquera à partir de la session 2018, prenant en compte les notes obtenues à la session 2017, et pour les cinq sessions suivant l'échec à l'examen.

2.1 Mieux informer en direction des jeunes et des familles

Pour ce faire, depuis le 31 mars de cette année, une campagne de communication est organisée à destination des élèves et des familles pour mieux informer sur les nouveaux dispositifs de maintien en formation (réinscription des élèves ajournés et conservation des notes) et l'aide au retour pour les lycéens en formation professionnelle.

Le site « reviensteformer.fr » géré par l'Onisep propose désormais un rappel immédiat par des conseillers spécialement formés.

Les EPLE, les établissements de l'enseignement privé et les CIO sont informés et invités à relayer l'information auprès des lycéens. Les fédérations de parents d'élèves de l'enseignement public et privé, les membres des conseils académiques de la vie lycéenne en seront également destinataires.

Dès la publication des résultats des examens, un message inséré dans le module Publinet de l'application Ocean rappellera cette information. Il en sera de même sur le relevé de notes du candidat.

3. Piloter la politique de maintien en formation

La réinscription des élèves ajournés dans leur établissement d'origine réaffirme la responsabilité du système éducatif quant au parcours des élèves et nécessite, de la part des académies et des établissements, une forte anticipation des moyens à prévoir, l'organisation d'actions de prévention et d'accompagnement, l'élaboration de réponses aux difficultés avérées des élèves et la mise en œuvre de processus permettant de mesurer l'efficacité de l'ensemble des dispositifs.

3.1 Dans les académies

Des objectifs quantitatifs prenant en compte leurs caractéristiques propres sont définis pour chaque académie. L'atteinte de ces objectifs et des données qui s'y rapportent (nombre d'élèves préparant à nouveau l'examen, proportion d'élèves ajournés qui se réinscrivent, taux de réussite de ces élèves à l'examen (rapporté au nombre d'élèves préparant à nouveau l'examen) constituent l'un des thèmes du dialogue de gestion et de performance mené tous les ans avec l'administration centrale.

Les académies mobilisent les chefs d'établissement et les inspecteurs territoriaux dans le double objectif d'identifier les difficultés possibles et d'accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre du droit au maintien en formation. Les personnels d'encadrement pourront prendre appui sur le guide qui leur est destiné « Droit au maintien et au retour en formation initiale » mis en ligne sur Éduscol.

Les fonds sociaux lycéens seront abondés pour permettre aux établissements de venir en aide aux élèves redoublants qui rencontreraient des difficultés matérielles constituant un frein à la prolongation de leur scolarité.

3.2 Dans les établissements

La définition de la politique de maintien en formation se fonde sur des données précises : nombre et proportion d'élèves ajournés à l'examen, taux de réussite à la session suivante.

Elle est intégrée au projet d'établissement, présentée au conseil d'administration ainsi qu'aux autorités académiques lors du dialogue annuel mené entre l'établissement et le rectorat.

La mise en œuvre de cette politique de maintien en formation fait l'objet d'une réflexion menée dans le cadre du conseil pédagogique, qui prend en compte :

- l'information des élèves et des familles en début d'année scolaire ;
- l'accompagnement des élèves au moment de la publication des résultats ;
- la réflexion menée au sein de l'établissement en lien avec l'élève et sa famille dans le but de définir, le cas échéant, les modalités adaptées au niveau des connaissances et de compétences acquises dans les matières d'enseignement correspondant aux épreuves de l'examen ;
- la recherche de synergies avec les établissements d'un même bassin ou d'un même réseau destinées à dégager les ressources susceptibles d'être mutualisées.

Elle intègre donc l'aménagement de parcours au regard du profil, des acquis – notamment traduits par la conservation de notes – et du projet de chaque élève, qu'il s'agisse d'une reprise intégrale des enseignements ou de la définition d'un emploi du temps permettant, par exemple, le renforcement de certains enseignements ou de l'alternance en lycée professionnel, ou d'un horaire allégé. La solution peut aussi se traduire par une réorientation choisie, notamment un changement de spécialité dans la voie professionnelle.

Elle identifie les difficultés causées par l'accroissement des effectifs, les impacts sur la vie scolaire, les marges de manœuvre dont dispose l'établissement et les solutions qu'il s'agit de mettre en place.

3.3 Accompagner les élèves ajournés à l'examen

Tous les établissements participent à l'objectif national de réinscription et de prise en charge pédagogique des élèves ayant échoué à l'examen l'année précédente. Les lycées professionnels ont un effort particulier à accomplir puisque, malgré des progrès récents, leurs élèves renoncent plus souvent à s'engager de nouveau dans la préparation de l'examen.

L'accompagnement commence par l'information de l'ensemble des élèves de terminale, en amont de l'examen.

Il est essentiel, au moment de la publication des résultats, d'inciter les élèves confrontés à l'ajournement à persévérer, dans le cadre de leur projet personnel, en leur rappelant la possibilité qu'ils ont de préparer à nouveau l'examen dans leur établissement, selon des modalités éventuellement adaptées et en conservant le bénéfice de certaines notes, en les conseillant ou, le cas échéant, en les aidant à trouver une alternative à cette réinscription, qui leur conviendrait mieux.

À cet effet, les chefs d'établissements veilleront à ce que des membres de l'équipe éducative de l'établissement soient présents auprès des élèves lors de la publication des listes de résultats et/ou qu'un contact téléphonique puisse être établi avec l'élève ou ses représentants légaux dans les jours qui suivent la notification de son ajournement à l'examen.

L'accompagnement se poursuit au début de l'année scolaire suivante afin d'éclairer et de conseiller les élèves et leur famille sur les décisions à prendre au regard du profil et du projet de l'élève, qu'il s'agisse du choix des notes dont le bénéfice sera demandé au moment de l'inscription à l'examen ou, sous l'autorité du chef d'établissement, de l'aménagement du parcours lors de cette seconde année de préparation de l'examen.

4. Ressources

Des outils sont mis à disposition des académies pour accompagner les établissements dans la prise en charge de ces nouveaux publics :

- Guide pratique du chef d'établissement pour l'accueil des élèves doublants de terminale et bénéficiaires de la conservation des notes (<http://eduscol.education.fr/cid97918/accueil-des-candidats-doublants-de-terminale.html>)

- Guide à destination des personnels d'encadrement « Droit au maintien et au retour en formation initiale »

(http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lycees/74/3/Guide_DARFI_2016_629743.pdf)

Ces ressources seront complétées d'ici la fin de l'année scolaire par :

- un guide destiné aux personnels enseignants et de vie scolaire, dont la publication est prévue pour juin 2017 ;

- un outil d'évaluation académique, qui prend appui sur la démarche d'amélioration continue proposée par Qualéduc, est en phase d'achèvement et permettra aux académies de procéder à une auto-évaluation sur le dispositif mis en place ;

- un outil numérique d'aide à la décision permettant d'identifier les notes qu'un élève peut conserver.

Je compte sur votre implication personnelle pour la bonne mise en œuvre de ces orientations.

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Najat Vallaud-Belkacem

Document n°2

Page du site **EDUCATION.GOUV.FR**

Le droit au redoublement dans son établissement : une progression des réinscriptions à la rentrée 2016

Afin d'agir sur la prévention du décrochage au lycée en sécurisant le parcours des élèves vers la certification, deux dispositifs complémentaires sont mis en œuvre. Depuis la rentrée scolaire 2016, les élèves ayant échoué à l'examen du baccalauréat, aux examens du brevet de technicien, du brevet de technicien supérieur ou du certificat d'aptitude professionnelle, ont droit à **une nouvelle inscription dans l'établissement dont ils sont issus en vue de préparer une seconde fois cet examen et peuvent demander à bénéficier de la conservation des notes égales ou supérieures à 10.**

Pour la session 2016, 82 000 candidats au baccalauréat ont été recalés, dont 67 000 (soit 82%) étaient inscrits en 2015-2016 dans des établissements publics et privés sous contrat sous tutelle du ministère chargé de l'Éducation nationale, hors apprentissage et hors agriculture. Parmi eux 59 000 (soit 90%) étaient des primo-recalés, c'est-à-dire qui se présentaient pour la première fois à l'examen du baccalauréat : 23 500 au bac général, 10 000 au bac technologique, 25 500 au bac professionnel.

Les réinscriptions dans un établissement à la rentrée suivant l'échec au baccalauréat général et technologique

Tant en 2015 qu'en 2016, environ 33 000 élèves ont échoué pour la première fois au baccalauréat général et technologique. **La proportion d'élèves réinscrits dans un établissement à la rentrée suivante a augmenté entre les rentrées 2015 et 2016,**

passant de 76,2% à 78,7%, soit 1 858 élèves en plus.

La réinscription est plus forte dans le secteur public que dans le secteur privé (79,3% contre 72,1% en 2016). L'écart entre les deux secteurs augmente puisque la réinscription progresse plus dans le public que dans le privé.

Toutes les séries sont concernées par l'augmentation de la proportion de réinscription, mais ce sont surtout les séries technologiques qui en bénéficient le plus (4,1 points d'augmentation contre 1,9 pour les séries générales).

Les réinscriptions dans un établissement à la rentrée suivant l'échec au baccalauréat général et technologique

Série	Nombre de récalés en 2015	Nombre de récalés en 2016	Nombre de réinscriptions en 2015	Nombre de réinscriptions en 2016	Proportion de réinscriptions en 2015	Proportion de réinscriptions en 2016
Générale et technologique	32 062	33 378	24 427	26 285	76,2	78,7
Générale	22 484	23 445	18 259	19 481	81,2	83,1
Technologique	9 578	9 933	6 168	6 804	64,4	68,5

Champ : Candidats scolaires des établissements publics et privé sous contrat, recalés pour la première fois au bac.

Les réinscriptions dans un établissement à la rentrée suivant l'échec au baccalauréat professionnel

La proportion de réinscription à la rentrée suivant l'échec au bac professionnel a progressé de 4 points entre 2015 et 2016, passant de 33,8% en 2015 à 37,6% en 2016. Désormais près de quatre recalés sur dix se réinscrivent. Mais l'évolution est significative puisque seul un recalé sur trois se réinscrivait en 2015.

La réinscription a progressé de 4,1 points dans le secteur public et de 0,7 point dans le secteur privé sous contrat. La proportion de réinscription, qui était un peu plus forte dans le privé que dans le public en 2015, devient donc en 2016 plus importante dans le public (37,6% contre 36,5%).

Les réinscriptions dans un établissement à la rentrée suivant l'échec au baccalauréat professionnel

Série	Nombre de récalés en 2015	Nombre de récalés en 2016	Nombre de réinscriptions en 2015	Nombre de réinscriptions en 2016	Proportion de réinscriptions en 2015	Proportion de réinscriptions en 2016
Professionnelle	27 483	25 471	9 277	9 557	33,8	37,6
Production	13 116	12 743	4 203	4 613	32	36,2
Services	14 367	12 728	5 074	4 944	35,3	38,8

Champ : Candidats scolaires des établissements publics et privé sous contrat, recalés pour la première fois au bac.

La conservation des notes égales ou supérieures à 10 : 62 % des doublants des baccalauréats général et technologique

Parmi les 27 000 candidats qui ont repassé le bac GT en 2016 après un premier échec, 17 000 ont fait le choix de conserver des notes (généralement une, deux ou trois notes maximum). Cela représente moins de 4% du total des candidats au bac GT (500000).

L'extension de cette mesure au bac général et au bac technologique concerne donc un petit nombre d'élèves, mais elle contribue à faire baisser le nombre de décrocheurs.

L'accompagnement et la prise en charge des jeunes sortis sans qualification

Le droit au retour en formation : 52 000 jeunes revenus en formation depuis fin 2014

La communication en direction des jeunes concernés constitue l'un des enjeux de la lutte contre le décrochage scolaire. Une campagne d'information Reviens te former a été lancée en mai 2015 parallèlement à la mise en place d'un service en ligne de demande de rappel à destination des jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification.

Depuis le 3 novembre 2016, l'Onisep prend en charge le site dédié Reviens te former, qui propose un rappel immédiat par les conseillers de l'Onisep et vient compléter les dispositifs existants : la plateforme masecondechance.fr, qui prévoit des accès diversifiés (téléphone, tchat, etc.) et l'application Mon orientation en ligne.

Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche lance en parallèle une nouvelle campagne de communication auprès des jeunes pour les informer de l'existence de leur droit à revenir en formation et inciter les jeunes en position de faire valoir ce droit à prendre contact avec un conseiller de l'Onisep.

La plate-forme "Reviens te former"

De mai 2015 à janvier 2017, 22 934 demandes ont été transférées à un conseiller à travers le formulaire de rappel du site "Reviens te former" et 6 675 ont donné lieu à un rendez-vous fixé avec un référent.

Les structures de retour en formation : de 12 en 2012 à 44 à la rentrée 2016 (environ 2 000 jeunes)

À l'Éducation nationale

Les structures de retour à l'école (SRE) sont des dispositifs innovants du ministère qui permettent la reprise d'études en lycée pour un public d'élèves décrocheurs de plus d'un an. Elles concernent un public certes volontaire mais fragile, relativement âgé et visent la réussite au baccalauréat général, technologique ou professionnel avec un taux de réussite moyen de 80 % des élèves présents sur les trois dernières années et une poursuite des études supérieures pour 70 à 90 % d'entre eux.

Ces structures montrent qu'une autre école peut s'inventer, plus attentive à la personne, mais aussi plus innovante dans ses méthodes pédagogiques (en termes d'évaluation par exemple). Les parcours y sont plus souples : des passerelles "GT (général et technologique) -pro" sont créées et des élèves changent de voie ou de filière, sans a priori sur leur passé scolaire.

La démarche vise à articuler :

- une approche personnalisée et une démarche collective où le groupe de pairs joue un rôle très important dans la re-scolarisation
- la singularité de chaque élève et les normes scolaires, en particulier les normes de l'examen (celle du baccalauréat)
- la souplesse des parcours et une approche la plus structurante possible

Ce qui se traduit dans les emplois du temps par :

- des temps de cours disciplinaires et des propositions pédagogiques innovantes propres à chaque structure
- des temps collectifs de type "vie de classe" ou "conseil pour tous" et des temps de suivi individuel de type tutorat.

Document n°3 :

Extraits : Joël Zaffran et Juliette Vollet, « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui raccrochent », *Education et formations*, n°90 avril 2016.

Si les facteurs du décrochage scolaire sont connus, les éléments constitutifs du raccrochage le sont moins. Or, après avoir décroché de l'école, et après une période plus ou moins longue, les jeunes peuvent soit solliciter une structure de retour à l'école, soit entrer dans un établissement de formation par alternance.

Cet article traite donc des parcours des décrocheurs qui raccrochent auprès d'une structure à visée strictement scolaire ou d'un dispositif de remise à niveau scolaire et d'insertion professionnelle.... Les résultats mettent en lumière d'une part les ingrédients du raccrochage qui proviennent du passé scolaire et de la biographie du jeune, et d'autre part les vecteurs de l'accrochage qui tiennent à l'organisation du dispositif et à la façon de recomposer la forme scolaire. Au final, l'article montre que le raccrochage et l'accrochage sont les séquences d'un processus d'ajustement des aspirations et des attentes du jeune au fonctionnement du dispositif.

La mise à l'agenda politique du décrochage scolaire dans tous les pays développés a donné lieu à une stratégie de prévention et de remédiation du décrochage scolaire [Weixler, 2014] ainsi qu'à une abondante littérature scientifique grâce à laquelle les facteurs du décrochage scolaire sont connus. Les élèves qui décrochent sont plutôt des garçons, ayant redoublé au moins une fois, dont les parents sont ouvriers, et membres d'une famille de trois enfants ou plus. Le décrochage dépend aussi du climat familial, du climat scolaire, du statut socio-économique, du genre et de l'âge [Fortinet Picard, 1999 ; Janosz, Le Blanc et alii, 2000]. Par ailleurs, ces facteurs accroissent le risque du décrochage scolaire, mais n'ont pas la même influence sur les élèves. [...] Enfin, si les facteurs du désengagement scolaire peuvent provenir des situations extrascolaires et familiales, elles s'amplifient dans les situations scolaires (Rumberger 1995).

À une autre échelle, la rupture scolaire est justifiable d'une analyse du système de représentations et des valeurs qui préside à sa mise sur agenda politique. La « mise en ordre » du décrochage scolaire est due en partie aux conditions d'émergence d'une politique publique qui assimile le décrochage scolaire à la délinquance [Bernard, 2011], et qui intervient après les considérations de la politique éducative européenne sur l'accélération des innovations technologiques, scientifiques et économiques de la « société cognitive » [Commission Européenne, 2001, p. 4]. Le diplôme est vu comme un rempart à l'exclusion économique et le décrochage scolaire comme un obstacle à la participation sociale. Plus le rythme de la « société cognitive » s'accélère, plus s'intensifie la lutte contre le décrochage scolaire et avec elle les moyens d'y remédier. Ces constats ont quatre conséquences sur la nature du problème posé et sa définition. La première est la critique sociologique du problème qui, à trop focaliser sur l'élève, élude l'influence de son environnement scolaire et social [Glasman et Ouevrard, 2004] ainsi que le sens qu'il attribue aux savoirs [Bloch et Gerde, 1998 ; Bonnéry, 2011]. La seconde est de souligner que la rupture scolaire est le point d'orgue d'une séquence qui s'étale sur plusieurs mois voire plusieurs années, durant laquelle des facteurs de nature différente (personnel, familial, scolaire, environnemental) et de contenu déficitaire ou conflictuel [Potvin, 1999] sont en interaction. La troisième est de prendre acte de la diversité des profils des jeunes sortant du système éducatif sans diplôme de l'enseignement secondaire [Bouhia, Garrouste et alii, 2011 ; Robert-Bobée, 2013]. La dernière est l'approche du

phénomène. irréductible à une définition administrative, en l'occurrence la définition qu'en propose le Code de l'éducation¹, et sans faire fi des critiques que les sociologues adressent à la notion de décrochage, le terme de décrochage que nous utilisons dans cet article sert à situer une séquence du parcours du jeune après qu'il a rompu avec l'école, et l'associer à la séquence du raccrochage défini comme le recours à un dispositif palliatif du décrochage par le jeune qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire.

Ces dispositifs de remédiation ont une visée strictement scolaire (microlycées, lycées innovants, etc.) ou professionnelle (écoles de la deuxième chance – E2C – ou établissements publics d'insertion de la défense – EPIDE –) [...]Le champ de la formation et l'insertion des décrocheurs scolaires est donc large et façonné par une diversité d'acteurs.

Dans tous les cas, le retour du jeune à la forme scolaire [Vincent,1994] est inévitable puisqu'il retourne en classe, et sous l'autorité d'un adulte, réalise des exercices et apprend des contenus scolaires. Sur un plan conceptuel, la forme scolaire se définit par plusieurs caractères distinctifs [Maulini et Perrenoud, 2005, p. 151]. Elle suppose un contrat didactique qui lie le formateur au jeune afin que le second s'approprie les savoirs du premier.

Ce contrat se déroule dans un espace dévolu aux apprentissages, structuré par l'intention d'instruire et de faire apprendre. Les interactions entre formateurs et jeunes renvoient à des pratiques distinctes des autres pratiques en vigueur dans l'organisation. Les apprentissages sont planifiés, et les savoirs enseignés ont fait l'objet d'une codification et d'un découpage du temps didactique. La *forme scolaire* s'accompagne d'une discipline intellectuelle et corporelle favorable aux apprentissages ainsi que d'un mode d'évaluation qui permet de mesurer la progression du jeune.

Eu égard à la présence, voire la prégnance, de la *forme scolaire* dans les dispositifs et les structures de raccrochage, on s'interroge d'une part sur les raisons pour lesquelles les décrocheurs retournent à la *forme scolaire* après qu'ils l'ont quittée à l'école, d'autre part sur celles qui les amènent à en accepter les traits après les avoir rejetés. En conséquence, notre problématique est axée sur les enjeux subjectifs du raccrochage que l'on aborde par une démarche compréhensive.

[.....]

Si les facteurs du décrochage scolaire sont connus, les ressorts du raccrochage et de l'accrochage le sont moins. Notre intérêt pour le raccrochage et l'accrochage a permis de mettre en lumière les raisons du recours et du maintien des décrocheurs scolaires dans une structure de retour à l'école ou un dispositif « deuxième chance ». Les entretiens avec les décrocheurs scolaires et les formateurs montrent que le raccrochage et l'accrochage sont les deux séquences d'une expérience individuelle qui puise au passé scolaire les éléments d'appréciation de la situation présente. Avant que la décision de raccrocher soit prise, et que l'engagement dans le dispositif devienne effectif, les jeunes manifestent un désir de socialisation anticipatrice. Entre la séquence du décrochage et du raccrochage, ils ont entrepris des démarches pour s'insérer dans le monde du travail, et dans le même temps ont modifié leurs réseaux amicaux. Ils réunissent les conditions d'une transformation réussie de leur volonté de bifurcation et donc de changement. Ils se sont appliqués d'eux-mêmes à construire un ensemble de ponts mobilisables dans et hors du dispositif, et à rompre aussitôt avec les attaches anciennes. Par les ponts et les ruptures, ils se détachent de leur identité de décrocheur et se préparent aux rôles qu'ils ont décidé d'endosser. Ce travail personnel prépare les conditions d'un ajustement de leurs attentes envers le dispositif avec ce que le dispositif parvient à changer en eux.

Lorsque les modalités de fonctionnement du dispositif entrent en résonance avec la trajectoire scolaire passée et les aspirations en matière de trajectoire biographique, ils se maintiennent dans une trajectoire d'actions cohérentes dont Becker [1960] montre bien qu'elle repose sur un engagement et un pari adjacent. Avant de choisir de raccrocher, donc de bifurquer, le décrocheur a le choix entre plusieurs voies, plus ou moins estimables et plus ou moins risquées. La décision de raccrocher est prise avec la conviction qu'il s'agit d'une voie plus à même de servir ses propres buts. Une fois engagé, le décrocheur doit disposer de moyens suffisants pour renforcer la cohérence de son comportement. En l'espèce, la fonction du pari adjacent est précisément de lier les événements du

passé avec la situation présente. Il décide de s'engager dans le dispositif après avoir misé sur une chose qui n'est pas originellement liée au raccrochage, mais qui a de la valeur à ses yeux : une situation professionnelle stable, une reconnaissance sociale, une revanche scolaire, etc. Le raccrochage intervient après l'élaboration d'un plan de sens qui tente de comprendre ce qui s'est passé, et dans le même temps d'anticiper un devenir [Négroni, 2009, p. 181]. En d'autres termes, un projet a été élaboré en amont de l'entrée dans le dispositif et une ligne de conduite a été définie. Cela ne signifie pas que les jeunes ont recours aux structures de raccrochage avec un projet professionnel précis. Au contraire, rares sont ceux qui se présentent aux portes du dispositif avec une idée d'emploi arrêtée. tout au plus arrivent-ils avec la volonté de s'insérer dans un secteur d'activité particulier qui paraît compatible avec leur niveau scolaire, leurs centres d'intérêt et/ou leurs compétences.

Dans cette approche par le *pari adjacent*, le décrocheur mise sur la cohérence de sa décision de raccrocher. Ce faisant, il se sent engagé dans le dispositif et, pourrait-on croire, y reste jusqu'au terme de sa formation, car les conséquences d'un décrochage du dispositif seraient trop coûteuses sur un plan identitaire. Or, tous les jeunes ne parviennent pas à réaliser de telles transactions, si bien que lorsqu'une ou plusieurs déconvenues se présentent à eux, certains font le choix – plus ou moins contraint et volontaire – de quitter le dispositif. Si tous les accrocheurs ont raccroché au dispositif, tous les raccrocheurs ne sont pas des accrocheurs.

Le dispositif ne peut empêcher les abandons. De ce fait, la crainte des conséquences de l'incohérence du comportement ne suffit pas à comprendre l'accrochage, car il dépend en partie du fonctionnement du dispositif et de sa capacité à recomposer la *forme scolaire*. Pour les jeunes ayant eu des rapports conflictuels avec les enseignants ou qui n'avaient pas l'impression d'être soutenus dans leur scolarité, les relations avec l'équipe pédagogique sont

mises en avant pour expliquer leur accrochage, quand les jeunes qui avaient des difficultés de compréhension pointent davantage l'individualisation des enseignements ou l'absence de notation. Pour les jeunes ayant été isolés durant leur scolarité ou qui imputaient leur décrochage aux « mauvaises fréquentations », le groupe est le support de leur accrochage. Tous ces ingrédients de l'accrochage se mêlent à la capacité des adultes de sortir le décrocheur du statut d'élève, de mener un travail éducatif qui déborde la salle de cours voire les murs du dispositif, d'enseigner autrement. Quelle que soit la modalité de fonctionnement du dispositif présentée par les jeunes comme un levier d'accrochage, elle n'est pas en dissonance avec le projet et le pari posés en amont du raccrochage. Et si les modalités de fonctionnement des dispositifs sont parfois moquées ou critiquées par les jeunes, elles ne font jamais l'objet d'une contestation ouverte de leur part puisqu'elles sont la promesse d'une autre vie, à la fois « normale » et stable. Cela suffit à soutenir l'accrochage des raccrocheurs, malgré toutes les difficultés rencontrées par ailleurs, et qui leur rappellent sans cesse les éléments constitutifs de leur décrochage.