



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2014-admissibilité-

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

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

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

Sommaire

1- Avant-propos.....	3
2- Eléments statistiques	4
3 - Les épreuves d'admissibilité.....	7
3.1. Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 28 décembre 2009)	7
3.2. L'épreuve de dissertation :	8
3.2.1 Sujet :	8
3.2.2 Éléments de corrigé	8
3.2.3 Observations des correcteurs	9
3.3. La composition.....	10
3.3.1. Sujet.....	10
3.3.2 Éléments de corrigé	23
3.3.3. Observations des correcteurs	25
4- Annexes:.....	26
Programme et bibliographie session 2013.....	26
Nouvelles modalités relatives aux épreuves d'admission (arrêté du 25 novembre 2011 – JORF n°8 du 10 janvier 2012).....	27
Composition du jury 2014.....	30

AVANT-PROPOS

Le présent rapport porte sur la session « exceptionnelle » 2014 du concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

Les épreuves se sont déroulées les 24 et 25 juin 2013 en académies.

Les corrections ont débuté une semaine plus tard, soit le 2 juillet au lycée Racine à Paris.

La délibération d'admissibilité a eu lieu le dimanche 7 juillet.

Le caractère « exceptionnel » de ce concours est à relever :

Il s'est écoulé à peine douze jours entre la fin des épreuves, l'acheminement à Paris et la double correction de près de 5 000 copies puis la délibération. Cette contrainte de temps a obligé à mobiliser un nombre important de correcteurs (plus de 200) car si l'on connaissait le nombre d'inscrits, on ignorait jusqu'au 25 juin celui des candidats s'étant présenté aux épreuves.

Cette contrainte nous a également conduits à organiser une correction « en chapelle » au sein du lycée, dans une période très difficile car les CPE et personnels de direction sont particulièrement occupés en établissement .

Il convient donc, en premier lieu, d'adresser de vifs remerciements à l'ensemble des membres du jury. Malgré les conditions décrites, une double correction de qualité a pu être assurée : Que chacun en soit remercié !

Je souhaite également exprimer ma gratitude aux membres du directoire. Claude Bisson-Vaivre, Didier Deleris, Rachid Frihmat, Evelyne Ramos et Aurore Fitoussi ont su à la fois pallier les défections de dernière minute, organiser en un temps record les corrections et contribuer à l'ambiance sereine qui a prévalu malgré tout durant cette période.

Enfin, je ne saurais oublier madame la proviseure du lycée Racine qui a su, malgré ses propres contraintes, ouvrir les portes au concours et Pierre Emmanuel Roux qui, à la Direction Générale des Ressources Humaines, a su gérer avec flegme, les multiples défections de correcteurs et leurs remplacements, aussi nombreux.

Le caractère « exceptionnel » de ce concours tient également au mode de recrutement des lauréats, essentiellement retenus au vu de leurs performances écrites puisque le ratio admissibles / admis est de 107%.

Pour mémoire, la liste des lauréats du concours 2013 aurait été modifiée de près de 40% si l'on avait procédé ainsi.

On peut toutefois penser, et en tout cas espérer, que la mise en situation des candidats en établissement, effective dès la rentrée, et la formation dont ils bénéficieront tout au long de l'année scolaire, assureront aux membres de cette promotion « exceptionnelle », la qualité que l'on est en droit d'attendre des futurs CPE.

C'est ce que nous vérifierons dès le mois d'avril prochain lors des épreuves d'admission.

Joël Goyheneix
Président du jury

2- Bilan statistique de la session 2014

Le nombre de postes mis au concours est pour cette session exceptionnelle de **300**. (300 en 2013, 245 en 2012, 275 en 2011)

Le nombre de candidats inscrits (**5928**) était en nette progression par rapport à la dernière session (5170 à la session 2013, 5187 à la session 2012, 3945 à la session 2011).

Seuls 2418 candidats ont en fait composé, soit **40,79 %** des inscrits. Pour mémoire, 1882 candidats s'étaient présentés à l'épreuve écrite d'admissibilité en 2013 soit 36,4 % des inscrits. 1800 candidats s'étaient présentés à l'épreuve écrite d'admissibilité en 2012 soit 34,7 %, et seulement 1374 candidats s'étaient présentés à la session 2011 soit 34,8 % des inscrits.

On constate donc une augmentation du nombre de candidatures de plus de 20% (et même de plus de 40% par rapport à 2011) :

Nombre de candidats inscrits :	5928
Nombre de candidats présents :	2418
Nombre de candidats absents :	3510 soit 59,21 % des inscrits
Nombre de candidats admissibles :	321 soit 13,28 % des candidats ayant composé.

Seuil d'admissibilité : **12,53/20**

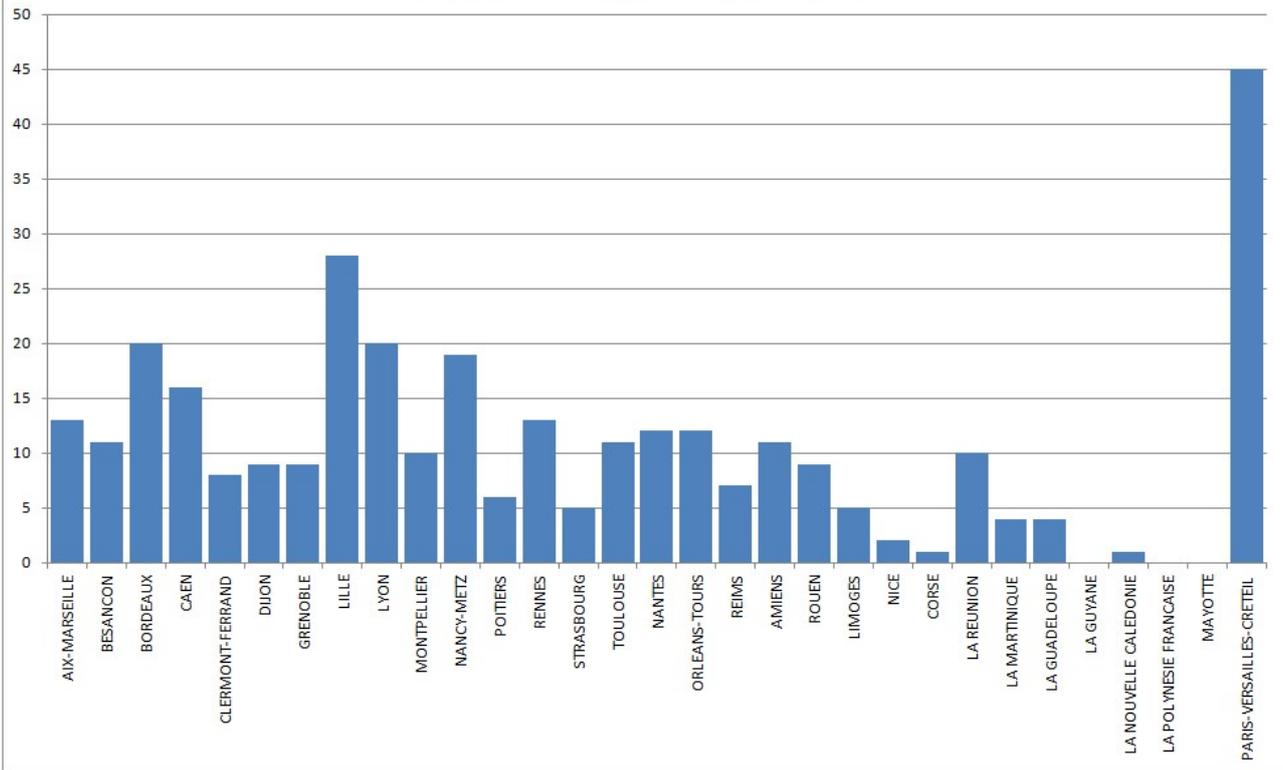
Le seuil d'admissibilité s'établit à un niveau « record » : Pour mémoire il était de 9,2 en 2013, 9,6 en 2012 et 9,1 en 2011. L'explication est claire : Le quota amissibles /admis, généralement compris entre 200 et 250%, était cette année, du fait des conditions exceptionnelles, ramené à 107%.

Moyenne des notes de l'ensemble des candidats : 8,52/20 comparable aux moyennes constatées lors de dernières sessions.

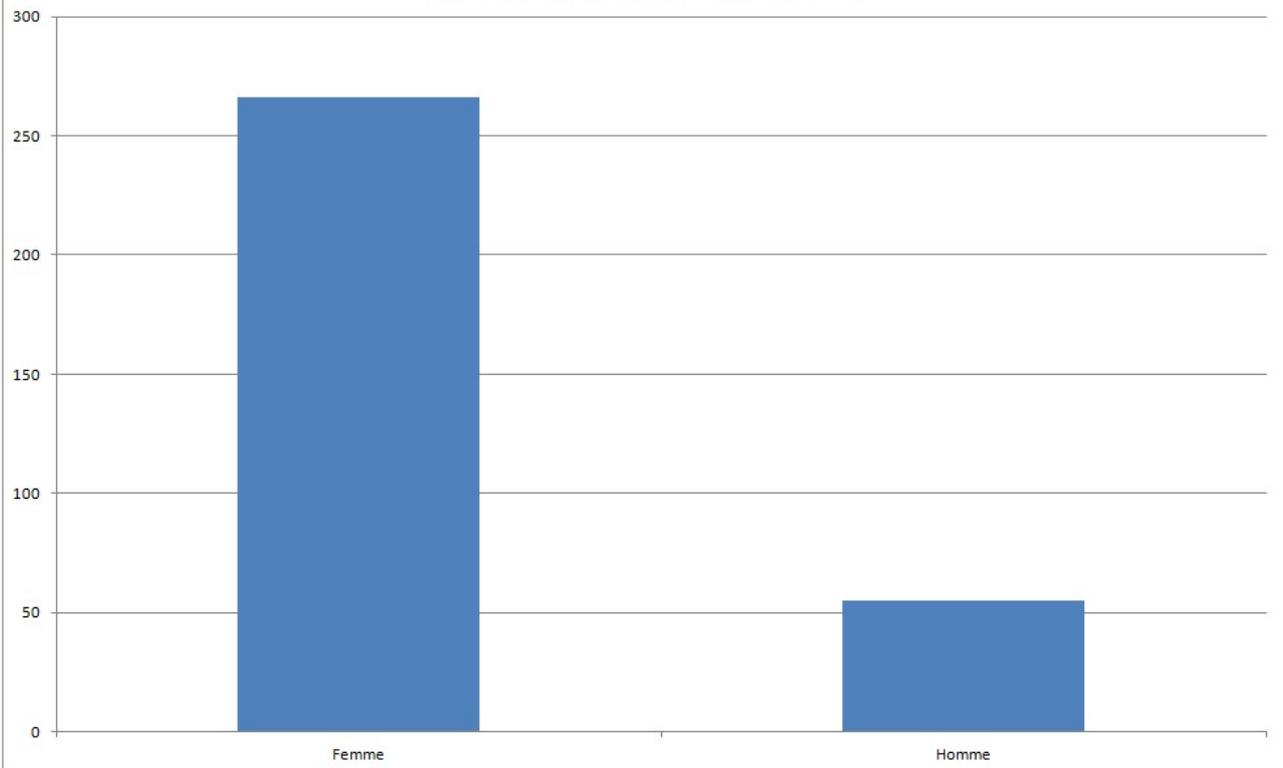
Moyenne des notes des candidats admissibles : 14,23/20 soit 3 points au dessus de la session 2013.

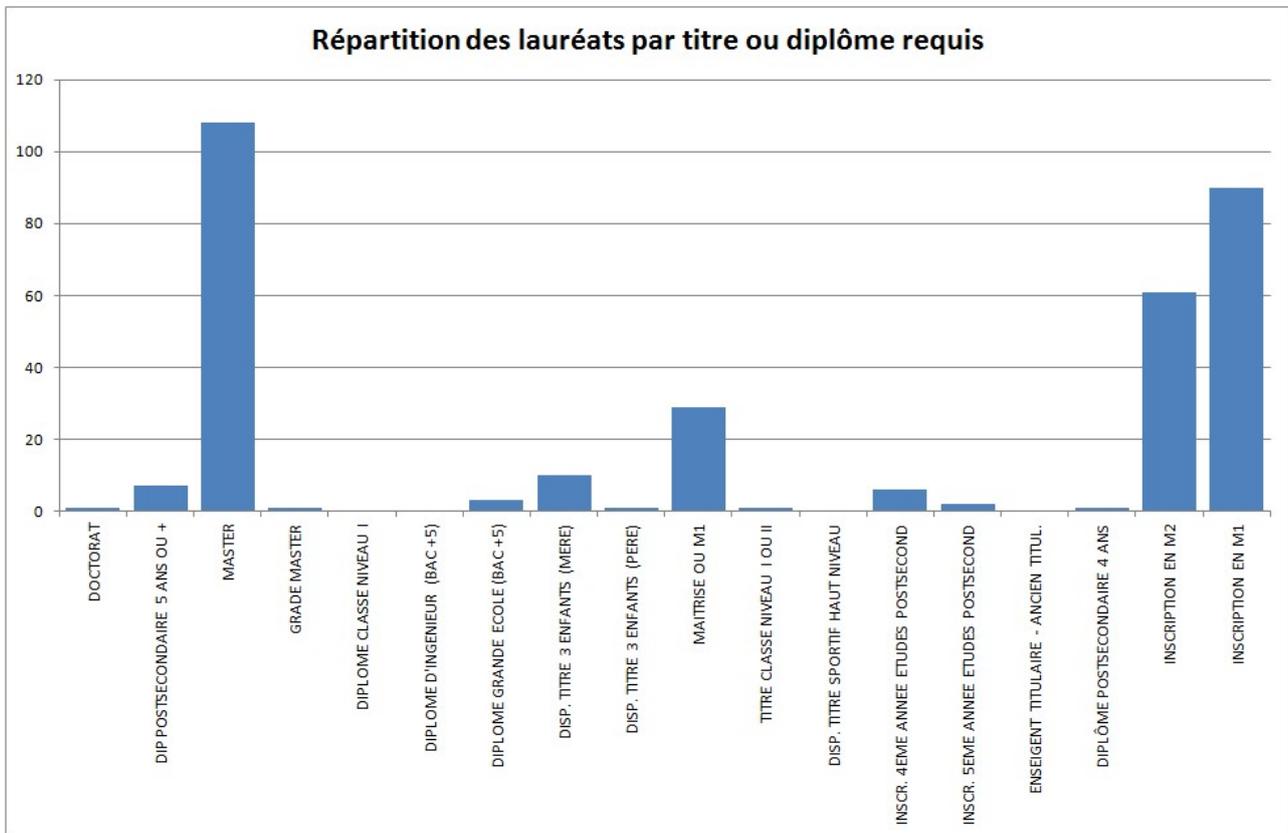
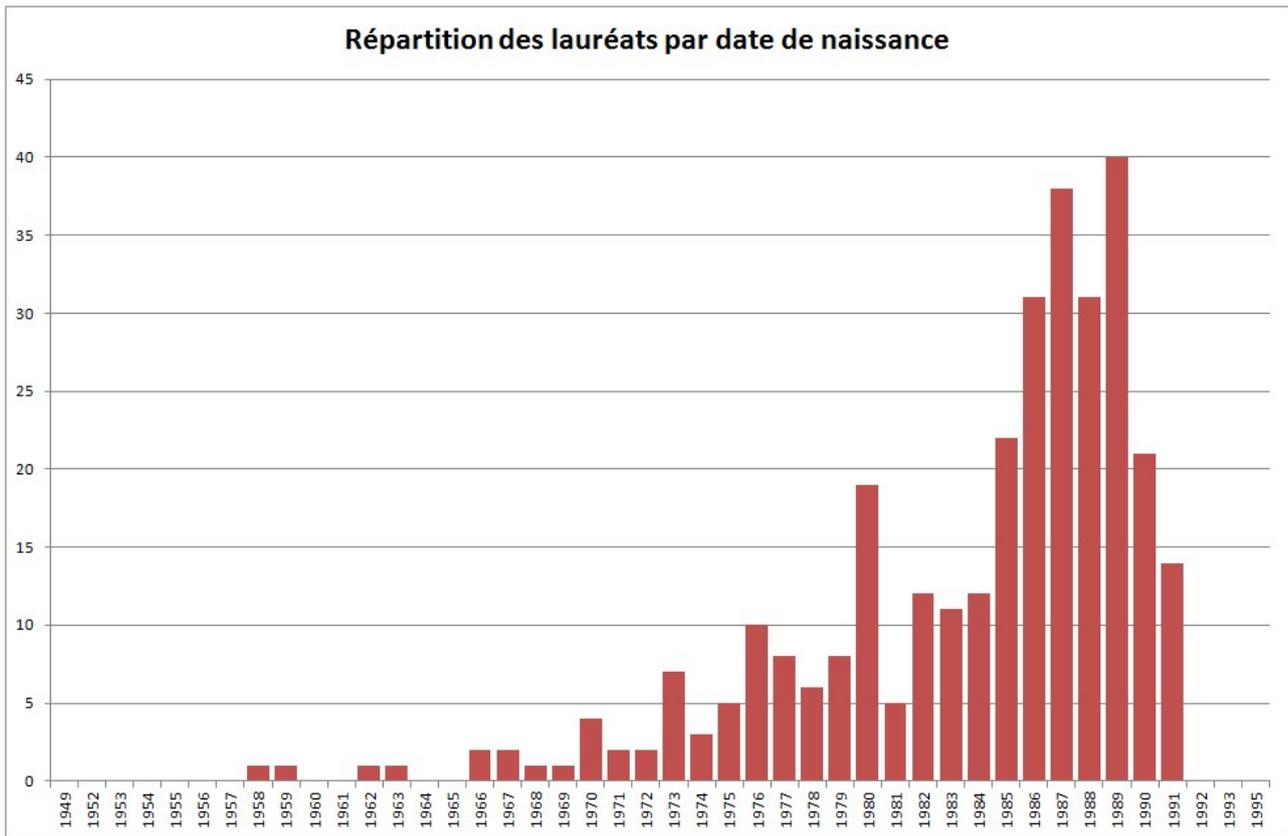
321 admissibles : 266 femmes (82,86%), 55 hommes (17,13%).

Répartition des lauréats par académie



Répartition des lauréats par sexe





3 - Les épreuves d'admissibilité

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

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

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

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

Si c'est une épreuve exigeante quant au niveau de connaissances attendu, c'est une forme d'exercice classique que connaissent, ou devraient bien connaître, les candidats.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2° Composition

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

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

3.2 La dissertation

3.2.1 Le sujet

Extraits de l'entretien entre Régis Guyon, rédacteur en chef de la revue *Diversité* et Dominique Glasman, professeur des universités en sociologie à l'université de Savoie, entretien paru dans le hors série n°14 de la revue *Ville Ecole Intégration Diversité* – septembre 2012.

Régis Guyon : Un autre débat récent concerne le repérage des décrocheurs et *in fine* la prévention des ruptures scolaires – même si ce sont deux notions bien différentes. Car la question du repérage rejoint celle des causes, et de la tentation toujours forte de lier les causes entre elles pour dresser le portrait type du décrocheur.

Dominique Glasman : Sur le repérage, je crois qu'il faut être extrêmement prudent, parce qu'on est toujours menacé par les effets d'étiquetage. On est éventuellement satisfait d'avoir repéré, mais en même temps on ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre, c'est-à-dire à la fois dire il faudrait repérer plus tôt des élèves pour pouvoir les aider efficacement et en même temps dénoncer tout repérage comme une forme de stigmatisation des élèves. Il faut savoir ce qu'on veut ! Je ne trouve pas absurde que l'institution dise : on va essayer de prévenir les difficultés, et pour cela repérer ces gamins, mais à condition de savoir sur quelles bases on opère et ce qu'on en fait, à condition aussi de savoir à quel moment commence le repérage.

En vous appuyant sur vos connaissances historiques, sociologiques et pédagogiques, ainsi que sur les débats actuels et en élargissant à d'autres champs que celui du décrochage scolaire, vous vous interrogerez sur la tension perceptible entre prévention et stigmatisation et sur les manières de la réduire. Vous détaillerez le(s) rôle(s) que peut jouer le (la) conseiller(ère) principal(e) d'éducation dans la réduction de cette tension

3.2.2 Eléments de correction :

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

Un souhait :

- La problématique centrale reposant sur une opposition classique et ancienne devait être comprise et énoncée:
| Le traitement particulier des difficultés engendre des risques de stigmatisation et d'échec aggravé.
- Exemples possibles : outre le traitement de la difficulté scolaire, le traitement du handicap, l'accueil d'élèves nouvellement arrivés en France ...Le sujet appelait à dépasser le seul décrochage scolaire.

La problématique :

- La première thèse semble pleine de bon sens : A difficulté particulière, traitement particulier !
- La deuxième, plus récente, (années 1960) tirée de travaux de Goffman s'impose aujourd'hui :
Traitement particulier = stigmatisation = discrimination = effets négatifs (en particulier en éducation
perte de confiance en soi) = stigmatisation amplifiée= échec
- Les deux thèses s'affrontent mais la deuxième s'impose aujourd'hui :
| De plus en plus d'intégration, de moins en moins de réponses structurelles...

Des idées valorisées :

- La nécessité, malgré tout, de politiques de prévention (très courantes en matière d'addictions, de violence, de santé, voire de difficultés scolaires-réseau ambition réussite-) qui ne font, malgré les risques, guère débats.

- La nécessité d'indicateurs précis permettant un repérage sûr.

- Absentéisme.
- Exclusions de cours.
- Toute autre manifestation de désintérêt manifeste pour l'enseignement.

La non prise en compte de ces signes avant coureurs serait évidemment coupable !

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

• Un traitement pédagogique adapté: Personnalisation, différenciation des parcours, individualisation: Aide personnalisée, PPRE, etc.

• Tentative de prise en compte d'apports extérieurs aux seules disciplines scolaires: livret expérimental, évaluation par compétences, note de vie scolaire ...

Travail sur la connaissance et l'estime de soi: un des trois axes du PDMF.

- Réflexion engagée sur les rythmes scolaires.
- Différents plans numériques, développement des ENT
- Le service de vie scolaire et son pilotage ont également évolué: les assistants d'éducation ont remplacé les surveillants.
- Le travail collaboratif des membres de la communauté éducative.
- Le projet de vie scolaire.
- La vie lycéenne.
- L'évolution souhaitée du rôle des enseignants.
- L'évolution du rôle des parents.

La connaissance de réponses apportées par d'autres systèmes éducatifs:

- -travail sur l'estime de soi et les compétences (pays nordiques en particulier)
- -recherches sur la « persévérance scolaire » au Québec
- -travail sur les rythmes scolaires et la place du sport (pays anglo-saxons)

3.2.3 Observations des correcteurs :

Sur le fond :

La problématique a rarement été comprise et donc traitée, certains candidats ne faisant pas vraiment la différence entre deux acceptions de prévention : « ensemble de mesures préventives contre des risques » et « préjugés ». Dans ce cas, au mieux, les candidats décrivent le phénomène de décrochage.

Quand la problématique a été comprise, très peu de candidats ont envisagé des exemples différents de celui du décrochage : l'éducation prioritaire, la lutte contre le tabagisme, la scolarisation des élèves relevant du handicap. Mais ces exemples seulement cités ne sont pas utilisés dans un argumentaire.

Si une perspective historique est envisagée, c'est le plus souvent sous l'angle de la massification qui conduirait, inéluctablement, à du décrochage scolaire chez les publics n'ayant pas les codes de l'école.

Rares sont les candidats qui font référence à la circulaire de 1982 et le rôle et les missions du CPE sont souvent décrites de façon générale mais, à de rares exceptions près, les actions ne sont pas liées au sujet de la dissertation.

D'une façon générale, les références citées (textes officiels, résultats de recherche, ...) sont présentées plus comme un catalogue de lectures effectuées que comme un support à une démonstration. On peut même parfois se poser la question de leur compréhension par le candidat.

Enfin il ressort de la lecture des copies que les candidats ont très majoritairement une vision pessimiste du système éducatif et manifestent peu d'enthousiasme pour le métier auquel ils postulent.

Sur la forme :

Beaucoup de candidats ne maîtrisent pas l'orthographe et la syntaxe élémentaires : les fautes d'accord sont nombreuses, les phrases trop longues manquent de ponctuation ou celle-ci est mal placée. La lecture

devient parfois du déchiffrement, le correcteur devant corriger les fautes pour essayer de dégager un sens aux phrases écrites. Le vocabulaire savant mais aussi courant mal utilisé conduit à du non-sens.

3.3 La composition :

3.3.1 Le sujet :

Mixité scolaire et égalité entre les sexes

En vous appuyant sur les sept documents contenus dans ce dossier, vous répondrez de façon argumentée et successivement aux trois séries de questions suivantes.

1. Le principe d'égalité entre les sexes constitue un principe constitutionnel. Comment expliquer que ce principe ait du mal à s'imposer à l'école ?

2. La promotion de ce principe passe-t-elle par la négation des genres ? Comment un conseiller principal d'éducation peut-il sensibiliser la communauté éducative à cette question ?

3. Quelles solutions, aussi bien de l'ordre de la structure que de celui du dispositif, pourraient-elles être de nature à promouvoir une meilleure égalité scolaire ?

COMPOSITION DU DOSSIER

Document 1 : Art 1 de la constitution de 1958 + article 121.1 du code de l'éducation.

Document 2 : Extrait du « rapport de la concertation » 2012.

Document 3 : Extrait de « l'élitisme républicain » de Christian Baudelot et Roger Establet.

Document 4 : Extrait de « l'orientation : 15 mots pour comprendre et agir » Dominique Odry.

Document 5 : Extrait de la « fabrique des garçons – sanctions et genre au collège » Sophie Ayrat

Document 6 : Extrait de la revue « administration et éducation » juin 2006 .Marie Duru-Bellat

Document 7 : Article du journal « le café pédagogique » du 6 février 2013 de François Jarraud.

Document 1

ARTICLE PREMIER DE LA CONSTITUTION :

La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. Son organisation est décentralisée. La loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales.

Article 121-1 du code de l'éducation

Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales. Les enseignements artistiques ainsi que l'éducation physique et sportive concourent directement à la formation de tous les élèves. Dans l'enseignement supérieur, des activités physiques et sportives sont proposées aux étudiants. Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité.

Document 2

Rapport de la concertation -2012 (extraits)

Les disparités dans les trajectoires et les acquis scolaires se creusent également entre filles et garçons mais désormais au détriment de ces derniers, surtout lorsqu'ils sont issus de milieux défavorisés. En effet dès l'école primaire, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Elles redoublent moins, leur taux de réussite au diplôme national du brevet et au baccalauréat est plus élevé : 71% des filles ont le baccalauréat, contre 61 % des garçons. A la fin du collège, à origine sociale et à réussite scolaire égales, les filles s'orientent plus que les garçons vers l'enseignement général et technologique. Selon PISA 2009, leurs acquis scolaires sont aussi supérieurs aux garçons en compréhension de l'écrit, et l'écart entre les deux sexes s'est même creusé depuis 2000. En outre, les garçons fournissent les plus grosses cohortes des victimes du décrochage scolaire. Enfin, garçons et filles ne s'avèrent pas égaux face à certaines formes de violence dans l'institution scolaire.

Ce constat, a priori favorable aux filles est cependant à relativiser car un paradoxe demeure : si les filles réussissent de nos jours mieux à l'école que les garçons, au moment des étapes clefs de l'orientation, elles s'engagent dans les filières qui ne sont pas toujours les plus valorisées professionnellement. Ainsi les filles rentrent brillamment dans le métier d'élèves, mais les orientations choisies ne sont pas à la hauteur de ces résultats scolaires. Quand on regarde la filière aujourd'hui la plus sélective parmi les baccalauréats d'orientation générale, le baccalauréat scientifique, elles ne représentent que 46% des élèves de cette filière même si leur taux de réussite dépasse celui des garçons. Après le baccalauréat, elles s'orientent aussi moins vers les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques, et sont moins nombreuses que les hommes à passer les diplômes d'ingénieur. Par ailleurs, les stéréotypes sexués sur les professions perdurent tout au long de la carrière scolaire.

Les enfants issus de l'immigration souffrent aussi de cette Ecole qui ne progresse plus. L'écart entre ces enfants et ceux nés en France demeure important. Plus alarmant encore, selon PISA 2009, la différence perdure même pour les enfants de la deuxième génération, qui ont pourtant suivi une scolarité complète sur le sol français. Notre pays peine à intégrer ces enfants qui enrichissent notre communauté nationale.

Document 3 :

Sexisme des sciences : Supériorité des filles et domination des garçons. Extrait de « l'élitisme républicain » Christian Baudelot et Roger Establet.

La justice sociale et l'efficacité d'un système scolaire ne se réduisent pas à la mesure des écarts de résultats entre classes sociales ou pays d'origine des élèves. À ces deux facteurs très lourds de ségrégation qui sont à l'œuvre dans tous les pays, mais à des degrés divers, s'en ajoute un troisième : le sexisme. Longtemps les filles ont été les parents pauvres des systèmes d'éducation, soit qu'elles aient été purement et simplement exclues d'écoles réservées à l'éducation des garçons, soit qu'elles aient été condamnées à des portions congrues d'enseignement destinées à les enfermer dans leurs statuts de mère et d'épouse. De tous les principes d'inégalité à l'école, c'est à coup sûr l'écart entre filles et garçons qui a le plus spectaculairement diminué au cours des cinquante dernières années, puisque dans certains pays les filles ne sont pas loin de faire jeu égal avec les garçons. Pourtant, si ces écarts ont diminué, ils sont loin d'avoir disparu. Les enquêtes PISA apportent d'utiles précisions sur la manière dont l'assimilation des connaissances scolaires s'effectue selon des normes sexuées. Elles montrent qu'ici aussi justice et efficacité vont de pair, puisque meilleures sont les performances d'ensemble du système, meilleurs sont les résultats obtenus par les filles. Mais elles indiquent également que, même dans les pays affichant les meilleures performances, même là où les écarts de performances entre filles et garçons sont réduits, les garçons s'orientent toujours davantage que les filles, aux paliers stratégiques, vers les études scientifiques, même quand leurs performances en mathématiques et en sciences sont moindres. Dans ce troisième registre d'inégalités, la France n'est plus à la traîne; elle n'est pas non plus à la pointe.

En mathématiques, dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, à l'exception de l'Islande, les garçons l'emportent : ils obtiennent 503 points contre 492 pour les filles. Différence faible (2,2 % de la moyenne générale) mais significative.

Cet écart est plus net que celui qu'on observe dans les tests d'évaluation de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale français, davantage conçus dans la continuité des programmes scolaires.

Parmi les garçons se distingue une élite de 15,5 %; elle n'est que de 11,2 % chez les filles. L'enquête PISA 2003, qui avait focalisé son intérêt sur les performances en mathématiques, montrait que cet écart de performance était associé, chez les filles, à un moindre plaisir pour les mathématiques, une moindre perception de l'intérêt de cette discipline pour la réussite ultérieure, une plus grande anxiété à son égard et une conception moins flatteuse de leurs capacités dans cette matière. Or dans les attitudes face à l'apprentissage, les différences entre filles et garçons sont bien plus fortes, dans tous les pays, que leurs différences réelles de performance. Ces résultats confirment à l'échelle de la planète les observations faites à Nantes en 1990: les filles tendent à sous-estimer leur valeur en mathématiques et les garçons à la surestimer [...]

[..]Les filles, à leur tour, se surestiment en français. Tout se passe comme si l'estime de sa propre réussite scolaire dépendait de la valeur accordée par chaque sexe aux différentes disciplines. Les auteurs du rapport PISA de 2003 attiraient l'attention sur l'inégale confiance éprouvée en mathématiques dans la quasi-totalité des pays.

« Dans la plupart des pays, les élèves de sexe masculin ont une plus haute opinion de leurs capacités que les élèves de sexe féminin. [...]. Considérées dans leur ensemble, les différences entre la performance en mathématiques et l'anxiété à l'égard des mathématiques observées entre les sexes sont source de préoccupations pour les décideurs, car elles révèlent des inégalités entre les sexes: les établissements d'enseignement n'arrivent pas à promouvoir la motivation et l'intérêt dans la même mesure chez les élèves de sexe féminin et de sexe masculin. »

En compréhension de l'écrit, les filles l'emportent nettement dans tous les pays de l'OCDE 511 contre 473 (différence forte et significative correspondant à 7,7 % du score moyen). Dans ce domaine, l'élite recrute 11 % des filles et seulement 6,2% des garçons. Ces résultats n'étonneront personne: toutes les enquêtes montrent que les activités culturelles des filles sont plus nombreuses que celles des garçons, et qu'en la matière, en France du moins, les écarts ont tendance à se creuser

[..]. Dans la majorité des pays, les garçons témoignent d'un intérêt plus grand pour les questions scientifiques et participent davantage que les filles aux informations extrascolaires sur ces sujets. Mais le contraste filles/ garçons est bien moins important qu'en mathématiques. Surtout, en liaison avec les problèmes environnementaux, les questions de culture scientifique suscitent, chez les filles comme chez les garçons, un intérêt plus vif que les mathématiques. [...]

Les attitudes des garçons et des filles ne sont pas identiques, mais tendent à se compenser: le plus grand intérêt des garçons tend à améliorer leurs performances, mais, à l'inverse, la plus grande inquiétude des filles développe leur intérêt pour la culture scientifique. On constate un résultat quasi égal avec un léger avantage pour les garçons, les matières n'ayant pas exactement le même sens pour chaque sexe.

Nous avons souligné l'importance dans l'appréciation des différences entre les systèmes d'éducation du volume de l'échec scolaire. Une étude des différences sexuées sur les trois domaines est assez instructive.

Dans le domaine où les filles l'emportent nettement sur les garçons (la compréhension de l'écrit), ces derniers fournissent un contingent d'élèves faibles près de deux fois supérieur à celui des filles.

La relation n'est pas du tout symétrique dans les deux domaines où les garçons l'emportent soit nettement (mathématiques) soit légèrement (culture scientifique). Dans ces deux disciplines, où les garçons sont les meilleurs, ils sont quand même presque aussi nombreux que les filles à constituer la queue de la distribution. Alors que, dans les disciplines où les filles sont meilleures, ce sont les garçons qui forment l'immense majorité des élèves à la traîne. Les filles limitent les dégâts, tandis qu'une fraction non négligeable des garçons n'y parvient pas, comme si la plus grande application des filles venait ici compenser un moindre intérêt, et comme si la culture masculine de l'affirmation de soi venait compromettre, chez bon nombre de garçons, la supériorité que les valeurs inculquées leur donnent dans les disciplines où ils sont globalement les meilleurs.

En somme, le constat est clair : quel que soit le pays, les performances des filles sont toujours meilleures dans la compréhension de l'écrit. Et quel que soit le pays, à l'exception de l'Islande, les garçons affichent en moyenne des performances supérieures en mathématiques et légèrement supérieures en culture scientifique. Mais, en mathématiques comme en sciences, les résultats des garçons et des filles dépendent aussi de la qualité du système scolaire. Meilleur est le système scolaire et meilleurs sont les résultats des filles.

Il y a pourtant des pays qui obtiennent les meilleurs résultats d'ensemble où les écarts entre filles et garçons sont plus accentués que dans d'autres, dont les performances générales sont moindres. En mathématiques, les écarts sont faibles - moins de 6 points - en Grèce, en Suède, en Norvège, en Turquie et... en France. Ils sont compris entre 10 et 15 points (moyenne de l'OCDE) en Hongrie, au Danemark, en Nouvelle-Zélande, en Irlande, en Finlande, aux Pays-Bas, en Suisse, au Canada, en Australie et au Portugal. Ils voisinent ou dépassent les 20 points au Luxembourg, en Italie, au Royaume-Uni, en Allemagne, au Japon et en Autriche.

Dans ce registre d'inégalités, l'écart relatif entre filles et garçons est un indicateur moins pertinent que le niveau absolu des performances réalisées par les filles, qui dépend, lui, directement de l'efficacité du système scolaire où elles étudient. Quand le niveau monte, les filles en profitent pour rattraper l'élite des garçons en sciences et en mathématiques. Mais les garçons n'en font pas autant pour l'écriture et la lecture. [...]

En mathématiques, pour une fois, la France fait partie des pays les moins sexistes, bien que ses résultats d'ensemble soient médiocres. En compréhension de l'écrit et en culture scientifique, elle se retrouve en milieu de peloton dans une position moyenne.

Les données de PISA montrent aussi que l'iniquité du traitement infligé aux filles est une tendance qui s'impose dans tous les pays. Bien qu'elles enregistrent à peu près partout des résultats supérieurs ou égaux aux garçons, les orientations vers les filières les plus prestigieuses sont plus rares pour elles, même en Finlande et dans les pays où les écarts sont les plus faibles. Cela ne peut s'expliquer par une inégalité naturelle de potentiel. Au contraire, l'avantage donné aux garçons aboutit à orienter vers les sciences des élèves dont les performances en mathématiques sont relativement faibles.

En Allemagne par exemple, 19,8 % des garçons sont orientés vers les études scientifiques, alors qu'ils ne sont que 18,3 % à atteindre les niveaux 5 et 6 en mathématiques ; les filles qui ne sont que 9,6 % à s'orienter vers les sciences sont pourtant, elles, 14,2 % à atteindre ces plus hauts niveaux. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, ce sont environ 8% des garçons en dessous des niveaux 5 et 6 qui bénéficient d'une orientation vers les sciences, tandis que 4 % des filles qui excellent en mathématiques sont écartées de ces filières. Il ne s'agit pas là d'un effet des inégalités naturelles, mais d'une mauvaise gestion du capital humain, qui défavorise les filles. [...]

La tendance qui se dégage est claire : plus les filles excellent en mathématiques, plus les filières de sciences dites dures sont dominées par les garçons. Partout la domination masculine est établie : la réussite scolaire des filles ne parvient jamais à l'abolir. Même lorsque les filles sont très bonnes, elles ont tendance à

s'orienter vers les matières qu'elles préfèrent (santé, lettres, humanités), ce qui pose à l'ensemble des décideurs la question du sexisme des sciences dures.

Document 4

Extrait de « L'orientation 15 mots pour comprendre et agir » Dominique Odry

Au début de la III^{ème} république, en agrégeant enseignement public et enseignement religieux, on constate un taux de scolarisation identique pour les filles et les garçons.

L'enseignement secondaire féminin public est instauré par la loi Camille Sée en 1880 sur fond de bataille idéologique : l'éducation des filles est un des enjeux des républicains en lutte contre le cléricisme. Il s'agit d'échapper à l'emprise des congrégations, mais en aucun cas de poser un objectif de formation professionnelle pour les jeunes filles ; simplement d'offrir une « éducation » à de jeunes bourgeoises dont le destin est de rester au foyer.

Certaines disciplines comme le latin ou la philosophie leur sont interdites : « si les jeunes filles mordent à la philosophie, elles y gagneront ou que la folie les étreindra à bref délai, ou qu'elles deviendront athées : il faut pour se livrer fructueusement aux études philosophiques des cerveaux d'hommes mûrs » (Jules Simon cité par Claude Lelièvre).

Jules Verne, si brillant dans l'anticipation pour le domaine technique et scientifique, ne sera pas en reste. Lors d'un discours au lycée d'Amiens, il déclarera : « Prenez garde de ne pas vous égarer en courant dans le domaine scientifique ; puissiez-vous en sortant du cours de chimie générale, savoir confectionner un pot-au-feu. » On ne s'interrogeait pas encore sur la poursuite d'études des jeunes filles après la terminale S...

En 1879, une loi faisant obligation de la création d'une école normale de filles dans chaque département va favoriser l'extension de l'enseignement primaire public pour les filles ; mais il faudra attendre 1924 pour que soit créé un enseignement secondaire féminin dont les programmes seront identiques à ceux de l'enseignement masculin. Juste avant la seconde guerre mondiale on peut estimer que l'égalité de scolarisation des deux sexes est passée dans la réalité. En 1980, 58 % des bacheliers seront des bachelières....

Cette meilleure réussite scolaire des filles est souvent présentée en termes stéréotypés : les filles réussissent mieux à l'école car elles sont plus dociles et plus adaptées à la culture scolaire. En fait l'après-guerre a été marquée par l'ouverture d'un marché du travail en plein essor. C'est un fait décisif qui a transformé l'usage féminin du diplôme et donc du sens de l'école pour les filles. L'essor des scolarités féminines relève du même mouvement irrépessible qui a porté les femmes à se présenter sur le marché du travail et à s'y maintenir. Et depuis les années soixante-dix les jeunes femmes ont fortement investi les formations socialement rentables : économie, droit, gestion.

Quels que soient les secteurs d'activité, les places des hommes et des femmes ont longtemps été assignées sans transgression possible : pas d'hommes dans certains métiers, aucune femme dans la majorité des professions de décision. La création de l'enseignement technique et des formations professionnelles a probablement eu des conséquences importantes sur les parcours professionnels autorisés aux hommes et aux femmes. La laïcisation de l'enseignement et les deux guerres moniales qui, par nécessité, ont permis aux femmes d'occuper des postes de travail qui ne leur étaient pas traditionnellement destinés ont également eu un effet majeur.

« En débat : différences, mixité, malaise identitaire »

La nouvelle donne des représentations sociales de l'égalité des sexes, et la nouvelle place sociale des femmes, particulièrement dans le monde du travail, vont avoir des incidences fortes sur les dynamiques identitaires des filles et des garçons.

Les différences entre les filles et les garçons

Il n'y a pas si longtemps, on expliquait les inégalités observées entre les filles et les garçons par des différences biologiques. Au début des années quatre-vingt, il y eut de nouveau un débat sur la différence entre le « cerveau » des femmes et celui des hommes (concernant entre autre les rôles respectifs du cerveau droit et du cerveau gauche), différence structurelle pouvant expliquer des différences de « compétence » comme le repérage dans l'espace. Les travaux les plus récents montrent que l'on ne peut établir de lien de causalité allant du biologique au culturel concernant les filles et les garçons. L'influence de l'environnement social et culturel dans la construction des identités des hommes et des femmes reste prédominante. Les deux sexes confondus, l'importance des variations entre individus dans le fonctionnement du cerveau dépasse la variabilité entre les sexes.

Les théories sur les différences sexuées sont regroupées autour de trois axes :

Une approche naturaliste qui cherche des origines physiques et biologiques pour expliquer les différences de comportements entre les filles et les garçons. On vient d'indiquer qu'il s'agit d'un champ qui pour l'instant n'a pas apporté de travaux réellement satisfaisants ;

Une approche sociale fonctionnelle : les hommes et les femmes auraient des fonctions sociales différentes. C'est une approche surtout développée en ethnologie (mais également en histoire et en sociologie). On constate que les hommes et les femmes ont des fonctions différentes dans la division du travail productif, l'éducation des enfants, les places fonctionnelles occupées dans la société (guerriers, prêtres, travaux agricoles...). « Fonctionnel » signifie que la division des tâches et des rôles permet un fonctionnement harmonieux de l'ensemble d'un système ;

Une approche plus politique liée aux théories de la domination masculine. Il s'agit de théories engagées socialement et qui ont, parfois, présidé à l'adoption des lois égalitaires.

Le temps n'est pas encore très loin où les modèles éducatifs étaient très sexués : on privilégiait le dynamisme, l'ambition, et le sens de l'effort chez les garçons, alors que l'on cherchait plutôt à développer chez les filles le sens moral, le sens de la famille et le charme.

On sait le rôle déterminant de la famille dans le rapport entre l'enfant et l'école. Les mères qui ont fait des études sont plus attentives à la scolarité de leurs filles, même si globalement leur travail à la maison est moins contrôlé que celui des garçons. Aux filles, « on leur fait confiance ». Cette attention est fondamentale dans les classes populaires, surtout lorsque la mère est titulaire d'un diplôme. La réussite scolaire est alors beaucoup plus marquée que pour les garçons. Si, comme on le verra, la réussite scolaire globale des filles est meilleure que celle des garçons, à partir de l'adolescence les filles totalisent des scores d'estime de soi inférieurs à ceux des garçons. La situation de mixité entraîne une adhésion plus grande aux stéréotypes traditionnels de sexe. De ce point de vue, les filles sont plus dépendantes (dans l'image qu'elles ont d'elles-mêmes) de leur environnement que les garçons. Concernant les apports familiaux relatifs à la transmission des stéréotypes de sexe, on peut insister sur trois points :

Le fait d'être issu d'une classe sociale privilégiée a plus d'effet sur la réussite scolaire que le fait d'être un garçon ;

Le père est à présent considéré comme aussi compétent que la mère dans les fonctions nourricières et éducatives ;

Dans les classes populaires, on constate la transmission d'un « mandat » entre générations, d'acquisition d'autonomie sociale, économique et affective, pour les filles.

La question de la mixité

La lutte pour la mixité de l'enseignement s'est faite en France en rupture avec les valeurs de l'enseignement des filles pris en charge par les congrégations, et elle s'est faite au nom de l'égalité des sexes. Historiquement, la séparation des écoles de filles et de garçons était synonyme d'inégalité, puisque les écoles pour les filles (et cela pour tous les degrés) ont été créées systématiquement plus tard que celles des garçons. C'est une histoire qui ne s'est pas faite d'un coup et qui a connu plusieurs étapes. La mixité a touché massivement les CES, créés par la réforme « Capelle-Fouchet » (1963), puis les établissements élémentaires en 1965.

En 1976, les décrets d'application de la loi Haby généralisent l'obligation de mixité à tous les degrés de l'enseignement : classes maternelles et primaires, collèges et lycées. Mais il faudra attendre 1972 pour qu'une grande école comme l'école polytechnique accepte d'accueillir des jeunes filles...

Enfin, une circulaire du 22 juillet 1982 présentera l'obligation de mixité avec une finalité nettement féministe et égalitariste. De façon générale, il n'y a pas eu de résistance sociale à la progression puis à la systématisation de la mixité. Un consensus était acquis de longue date pour l'école primaire, même si à l'origine on trouvait un blocage aussi bien chez les catholiques que chez les républicains au nom des l'ordre moral.

Dans les années quatre-vingt-dix, des recherches psychologiques ont remis en cause l'évidence des effets bénéfiques de la mixité sur l'égalité des sexes. Dans un contexte mixte, il y aurait un renforcement de l'adhésion des filles aux stéréotypes sexués ; elles ne souhaiteraient pas rentrer en compétition avec les garçons et auraient tendance à sous-estimer leurs compétences. Par contre, chez les garçons, la mixité n'aurait pas d'effets sur l'auto-estimation de leurs compétences. De plus, il y a une domination des garçons de l'espace scolaire, par exemple la dimension sonore. On voit donc que c'est dans l'interaction et selon les contextes particuliers que peuvent varier les concepts de masculinité et de féminité.

En ce qui concerne les représentations des enseignants, des études font apparaître la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature. On repère chez les enseignants (quel que soit leur sexe) des discours stéréotypés : on attribue aux filles le calme, l'application, le zèle scolaire, et aux garçons l'agitation.

D'autres recherches réalisées par exemple en Allemagne font apparaître des résultats contradictoires. Certaines font l'hypothèse d'un effet néfaste de la mixité sur l'expression des intérêts des filles pour les sciences et les techniques. D'autres montrent au contraire que dans les lycées mixtes, les filles redoutent

moins la concurrence avec les garçons que lorsqu'elles sont scolarisées dans des établissements féminins. Une autre recherche montre un bénéfice de la mixité pour les deux sexes en ce qui concerne les résultats en mathématiques : on constate alors une plus grande homogénéité des performances. Si dans certains pays les résultats des filles sont meilleurs dans des écoles mixtes, on peut faire l'hypothèse d'un effet de biais produit par l'origine sociale des élèves – les écoles privées non mixtes s'adressant au public des classes supérieures – (Catherine Marry, 2003).

Un malaise identitaire

Un autre débat a vu le jour ces dernières années, lié à la meilleure réussite scolaire des filles pouvant engendrer un malaise identitaire chez les garçons, particulièrement au moment de l'adolescence. En France, le constat est net en ce qui concerne les rapports entre filles et garçons de milieu populaire issus de l'immigration. Il est vrai que dans certains collèges de la périphérie urbaine, l'échec scolaire est quasi synonyme de masculinité, et ce dès la classe de sixième. Le lien est fait avec l'augmentation des violences sexistes et sexuelles à l'égard des filles. En 2008, un certain nombre d'écoles aux Etats-Unis ont adopté le principe de non-mixité pour ces différentes raisons.

Document 5 :

Extrait de « la fabrique des garçons-sanctions et genre au collège » Sophie AYRAL

Si Philippe Meirieu a démontré la permanence d'un certain nombre de rituels fusionnels qui imposent aux personnes d'abdiquer toute identité propre pour se fondre dans le groupe et sa fantasmagorie, Didier Lapeyronnie va plus loin en affirmant que le groupe de pairs joue un rôle socialisateur, parfois même hypersocialisateur en particulier pour tout ce qui concerne les conduites violentes. Les violences urbaines étant beaucoup plus souvent le fait de comportements sociaux et collectifs que d'individus isolés, le sociologue donne l'exemple d'une bande de garçons âgés de quatorze à vingt ans, lors d'une fête de la musique à Paris : ils occupent toute la largeur du trottoir, insultent tout le monde, agressent systématiquement les filles en leur faisant des propositions ouvertement sexuelles, en les injuriant et en les tripotant, cherchent la bagarre, etc. Dans ce cas, écrit-il, la violence « s'inscrit dans un ensemble de conduites du groupe et n'est pas séparable du sexisme, du racisme et de l'homophobie. [...] Le groupe prend en charge et affirme une masculinité que l'individu ne peut personnellement assumer » (Lapeyronnie, 1999, p. 47-48). Sous l'effet d'une hyperintégration au groupe et donc d'une socialisation extrême les individus n'existent plus.

Les registres des comptes rendus de conseils de discipline ou d'actes du chef d'établissement offrent de nombreux exemples, toutes proportions gardées bien sûr, de violences collectives chez les garçons.[...]

Les transgressions et les sanctions qui leur répondent apparaissent sous un jour nouveau dès que l'on rappelle que l'injonction à la transgression est l'un des piliers de la construction masculine. Le fait d'avoir donné la parole aux acteurs, élèves et adultes, dans cette recherche, apporte des éléments d'analyse renouvelés en la matière.

Premièrement, donc, chez les garçons, la sanction fonctionne comme un rite différenciateur de sexe car elle marque symboliquement l'affirmation de la différence avec l'autre sexe. Deuxièmement, elle fonctionne comme un rite fusionnel car elle atteste de la conformité aux normes de la virilité. Troisièmement, elle procède du rite de passage car elle signe l'entrée dans le groupe des dominants et l'accession à un état réputé supérieur. Quatrièmement, la recherche de la sanction relève d'une parade sexuée masculine devant un public de filles. Cinquièmement, cette quête, notamment dans les cas de violences en groupe, est bien plus une pratique d'intégration, le résultat d'une hypersocialisation, que celui d'un manque de lien social.

Dans ces conditions, la plupart des comportements incriminés et considérés comme déviants s'avèrent être bien au contraire des conduites sociales pures, conduites qui subissent un renforcement constant par effet de réflexivité institutionnelle. Rites virils et rites punitifs se confortent mutuellement pour construire du sens sexué (distinguant les hommes des femmes) et du sens sexuant (éduquant les garçons et les filles dans la construction de cette différence). L'appareil punitif, en définissant les infractions et en punissant les garçons, réaffirme sans cesse les différences entre les sexes et alimente implicitement la conviction du caractère naturel du « masculin » et du « féminin ». Il s'agit d'un processus performatif qui « produit ses effets à travers un processus de naturalisation » (Butler, 2005, p. 36) et confère une importance chaque jour renouvelée aux garçons punis, qu'ils soient désignés comme des modèles négatifs par l'institution ou comme des modèles masculins positifs par la communauté des pairs.

Les filles et les garçons sages, doux, sont invisibilisés. Récits, commentaires et discussions participent à leur tour à la création et au renforcement d'un savoir partagé par la communauté éducative et les élèves en matière de comportements sexués. En enregistrant les modes de reproduction des standards de sexe, les registres de sanctions fonctionnent comme d'authentiques boîtes noires et révèlent à quel point ces discours

font système. La sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression, les conduites sexistes, homophobes et violentes. [...]

Lutter contre les inégalités sexuées c'est d'abord reconnaître leur existence puis mettre en place des dispositifs, notamment institutionnels, pour les corriger. Si la recherche a fait de grandes avancées et les colloques prenant en compte la question du genre se multiplient, y compris dans les IUFM ; si les textes officiels prônent la lutte contre toutes les discriminations, dont celles liées au sexe, il semble que l'action politique, notamment celle qui concerne la formation des enseignants, continue à ignorer largement les résultats de genre. Malgré toute la bonne volonté du monde, comment comprendre et gérer les conflits élèves/adultes si l'on ne prend pas en compte le fait que l'injonction à la virilité et à l'hétérosexualité encourage, chez les garçons, l'indiscipline, le défi, le sexisme et l'homophobie ? Comment combattre efficacement la violence scolaire si l'on ne veut pas voir qu'elle est à 91,7 % masculine ? Comment peut-on attendre des communautés éducatives qu'elles imaginent et mènent des actions visant à pacifier les relations entre les élèves et au sein de la relation pédagogique, lors de l'élaboration des projets éducatifs des établissements, quand on voit à quel point les acteurs sont porteurs de stéréotypes de sexe et essentialisent les comportements sexués ? Qu'on regarde par exemple les contenus des formations initiales ou les Plans de formation académiques 2010-2011 destinés aux enseignants en poste : à de rares exceptions près, la question du genre y est pour ainsi dire absente.

Alors que l'insécurité est perçue comme un risque pour la société tout entière, la question du contrôle social des déviances se pose aujourd'hui avec une acuité renouvelée. Face à la montée des préoccupations sécuritaires, les politiques de prévention des désordres et de lutte contre la délinquance constituent des enjeux majeurs tant au plan national qu'au plan local ou au sein des établissements scolaires. Regardons, avant de conclure, l'évidence des chiffres : 80 % des élèves punis sont des garçons ; 88 % des personnes mises en cause par la justice sont des hommes, chiffre qui s'élève à 94 % dès qu'il y a acte de violence, agression, meurtre ; 83 % des conducteurs impliqués dans la délinquance routière sont des hommes... Sur 192 décès enregistrés en France suite à des violences conjugales, 166 sont le fait des hommes, soit 86,5%... sans revenir sur l'écrasante représentation masculine dans les actes de guerre, il est peu d'actes violents qui ne soient majoritairement le fait des hommes : violence scolaire, violence dans le cadre familial, violence urbaine, violence dans et hors les stades...

Cette recherche montre que gérer ces phénomènes uniquement par la sanction et la répression participe, par effet de réflexivité et de façon perverse, à la reproduction d'une société dominée par les valeurs viriles. Ne serait-il pas grand temps de penser l'écrasante surreprésentation masculine dans les sanctions scolaires comme la conséquence d'un système anthropocentrique global d'éducation dans lequel la question de laïcité est oubliée, celle du genre et de la construction des identités sexuées est passée sous silence, et où règne la langue de bois pour tout ce qui relève des discriminations sexistes et homophobes ?

Le chemin est long et difficile pour faire évoluer les représentations et les pratiques, mais c'est bien dans et par l'école que l'on peut commencer à changer les choses, pour ne pas que la quinzaine d'années passée sur ses bancs transforme les garçons et les filles en futures victimes, passives ou actives, de la domination masculine. A l'heure où le démon de la « tolérance zéro » et la tentation du « tout répressif » revient hanter les pensées de tant de décideurs du monde éducatif et politique, inverser le point de vue en montrant que l'institution scolaire fonctionne comme une « fabrique des garçons » apparaît comme un postulat scientifique innovant et fécond.

Document 6 :

Les ambivalences de la mixité scolaire- Marie Duru-Bellat

Alors que le dernier demi-siècle a vu les jeunes filles combler leur retard par rapport aux garçons en matière d'accès à l'éducation, puis les dépasser en maints domaines, comment peut-on encore aujourd'hui percevoir la mixité comme un problème ? Serait-ce parce que précisément cette évolution a été tellement nette que les « perdants » ont changé de camp ?

Partout, même si c'est moins net en France que dans les pays anglo-saxons, le thème des difficultés des garçons -les failing boys- a connu une expansion spectaculaire, tant parmi les politiques que chez les éducateurs. Alors qu'au Royaume Uni, les performances des filles surpassent aujourd'hui celles des garçons dans toutes les disciplines, on considère volontiers que dorénavant, il n'y a plus de problèmes pour les filles et que la priorité doit être donnée à la réussite des garçons (Warrington et Younger, 2000). Qu'en est-il en France ?

Qui sont les « perdants » d'aujourd'hui ?

Tout dépend de la perspective retenue. Aujourd'hui en France, les filles font des études plus longues que les garçons, avec une espérance de scolarisation de 19,1 années, contre 18,7. Mais si on valorise l'utilité des diplômes, on sera davantage sensible à la spécialité des formations suivies, ou à leur caractère plus ou moins sélectif, gage souvent d'une valeur marchande élevée. On notera alors que si les garçons sont minoritaires dans les universités (44 % des effectifs), ils sont en revanche majoritaires dans les filières

sélectives et professionnelles : 59,5 % dans les classes préparatoires, 76,4% dans les écoles d'ingénieurs, 53,4% en écoles de commerce. De plus les spécialités fines préparées dans ces divers cursus sont extrêmement typées (ingénierie versus carrières sociales, par exemple). Enfin, ces différences sont globalement très stables, à quelques exceptions près qui concernent surtout l'enseignement supérieur (percée des filles dans des filières comme la médecine ou les écoles de commerce, notamment).[...]

[...] Sur le marché du travail, il existe toujours un handicap des filles (comme chez les femmes en général) par rapport aux garçons pour ce qui est des taux de chômage (avec en moyenne un différentiel de cinq points). Mais cet écart s'évanouit au fur et à mesure que le niveau de formation s'élève et, en termes d'emplois obtenus, les filles profitent pleinement de leur bagage scolaire plus élevé : elles sont aujourd'hui plus nombreuses à s'insérer comme cadres ou professions intermédiaires. [...]

Plutôt que d'accuser l'école de produire ces inégalités, peut-être faut-il se demander si le rôle de la socialisation scolaire n'est pas avant tout d'aider les jeunes à les accepter.

Des interactions pédagogiques et entre élèves marquées par l'asymétrie.

Il est trivial de rappeler que l'école et sa fréquentation quotidienne exercent un impact sur les jeunes, bien au-delà des seuls acquis réalisés. En d'autres termes, au-delà du Curriculum Vitae prescrit, officiel, la scolarisation et les classes mixtes qui en constituent le cadre normal véhiculent tout autant un « curriculum caché ». Les observations en classe révèlent des différences subtiles dans les interactions enseignants/élèves. D'un point de vue quantitatif, les travaux les plus récents (anglo-saxons et, en France, Jarlégan, Mosconi et Verdier) confirment que les enseignants consacrent un peu moins de leur temps aux filles, la différence étant minime, mais devant être mise en regard avec le temps qu'un élève passe en classe. Non seulement les enseignants interrogent plus souvent les garçons et leur parlent plus souvent, mais ils passent plus de temps à réagir à leurs interventions et à attendre leurs réponses.

D'un point de vue plus qualitatif, les garçons reçoivent davantage de réprimandes et de critiques concernant leur conduite ; les enseignants sont soucieux de ne pas se laisser déborder par les garçons, ce qui les rend très attentifs à leur comportement ; du coup, ces derniers se plaignent parfois d'être traités injustement. Ce regard plus attentif et plus critique des enseignants concerne également leur travail. Les garçons font l'objet d'une notation plus sévère, mais reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un plus d'encouragements. On peut faire l'hypothèse que les filles apprennent ainsi qu'elles méritent moins l'attention des enseignants, qu'elles sont moins intéressantes, que leur réussite est moins importante..., ce qui serait « fonctionnel » pour accepter plus tard certaines caractéristiques de la domination masculine.

Dans ces interactions, les enseignants mobilisent inconsciemment les stéréotypes du masculin et du féminin, et expriment des attentes diversifiées en fonction du sexe de l'élève, particulièrement dans les matières « sexe-typées ». En mathématiques, dès la fin du primaire, alors même que les filles et les garçons réussissent (encore) aussi bien, les maîtres interagissent significativement plus avec les garçons et leur consacrent plus de temps. Ils stimulent également moins les filles : moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif), moins de questions ouvertes (Jarlégan, 1999 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 1997).

Cela vaut que l'enseignant soit un homme ou une femme, ce qui se comprend dans la mesure où les enseignants des deux sexes se meuvent dans un contexte idéologique global, où certaines disciplines sont censées être « masculines » ou « féminines », et où la norme implicite est de plus valoriser les garçons. Enfreindre cette norme les culpabiliserait eu égard à une autre norme, celle de la neutralité de l'enseignement. De plus, que l'on soit un maître homme ou femme, il faut « tenir » les garçons, qui revendiquent une grande part d'attention, et qui ont par ailleurs plus de difficultés à s'adapter aux normes scolaires. Pour une large part au moins, les différences de « traitement » observées chez les maîtres sont le reflet des différences de comportement des élèves : une dynamique s'enclenche, entre des élèves qui, par leur socialisation antérieure, se comportent de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences. Ainsi, quand, dès la maternelle, les garçons posent davantage de problèmes disciplinaires aux maîtres, ils les amènent à leur consacrer davantage d'attention, à interagir avec eux de manière personnalisée. Mais au total, le vécu scolaire des garçons, malgré ce surcroît d'attention, apparaît souvent moins positif (Younger . 1999), et ils sont davantage concernés (comme auteurs et comme victimes) par les violences scolaires (cf. Note d'information de la DEP n°04.24).

Dans les classes, les contacts entre adolescents s'organisent face à des disciplines académiques investies de connotations sexuées, et ils sont marqués par le souci des jeunes de se positionner activement comme garçons ou comme filles. En technologie par exemple, une certaine maladresse ostentatoire face à un montage électrique peut être un comportement par lequel les adolescents s'affirment comme « féminines ». Et le groupe de camarades y veille, en diffusant et contrôlant les normes en matière de comportement approprié à son sexe. Pour les filles, les normes concernent en particulier l'apparence physique, et le comportement avec les garçons ; avec ces derniers, il faut être plein d'attention, ménager leur susceptibilité, surtout ne pas avoir l'air (trop) meilleure qu'eux. Certaines études montrent que les filles qui choisissent d'investir « quand même » dans les études s'exposent alors à une véritable « peur du succès », c'est-à-dire une peur d'être perçues comme entrant en concurrence avec les garçons.

Pour les garçons, bien réussir à l'école peut être dénoncé comme « féminin » ; l'alternative « sexuellement correcte » consiste souvent, soit à rejeter l'école en affichant des comportements virils ou en se montrant frondeurs et contestataires, soit à réussir dans les matières « masculines », c'est-à-dire les sciences ou l'EPS. De manière générale, les garçons font face à un réel dilemme : apparaître « virils » ou être bons élèves... Comme le souligne Felouzis (1993), « la transposition entre modèles de sexe et obligations scolaires est plus directe pour les filles que pour les garçons ».

Remettre en cause la mixité ?

Tous ces « problèmes » seraient-ils effacés si l'on revenait sur la mixité des classes ? Sur cette question, des expériences pédagogiques sont instructives, telles que celles de retour à des classes non mixtes conduites au Royaume-Uni (Jackson, 2002). Que se passe-t-il dans ces classes non mixtes ? Les filles jugent l'ambiance de la classe plus détendue et plus confortable (elles ne craignent plus les remarques des garçons), et aussi plus propice au travail ; les garçons ont un jugement plus mitigé, et trouvent que l'ambiance entre garçons, est plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi (particulièrement en milieu populaire). La mixité (ou la non-mixité) module donc sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves. Mais les résultats ne sont guère concluants en termes de résultats scolaires, et si des classes non mixtes peuvent avoir quelque incidence, ce serait plutôt à l'avantage des filles ; en revanche, il apparaît clairement que ce n'est pas une voie pour permettre aux garçons de combler leurs difficultés.

Pourtant la mixité interroge. Car un des résultats les mieux établis par la recherche est que la fréquentation de groupes mixtes renforce les stéréotypes de sexe. Tant les préférences scolaires, les choix d'options et, en filigrane, les représentations des disciplines, se révèlent, chez les jeunes des deux sexes plutôt conforme aux stéréotypes dans les écoles mixtes que dans celles non mixtes. Ainsi, les garçons se disent plus attirés par les langues ou la biologie, et les filles par la physique et la technologie, quand ils sont scolarisés séparément. Progressivement, se développent donc chez les élèves des processus cognitifs de catégorisation des disciplines, et aussi de soi-même et d'autrui : la physique, c'est pour les garçons, je ne peux donc être une fille et y exceller ou entrer en compétition avec les garçons sur ce terrain. En phase avec ces attitudes, se développent des différences dans le sentiment qu'ont les élèves de leur propre compétence : dans les contextes mixtes, les filles ont tendance à se sous-estimer dans les domaines connotés comme masculins, et réciproquement, elles jugent mieux leurs aptitudes littéraires.

De manière générale, les filles sont moins persuadées de leurs compétences dans un groupe mixte alors que la mixité n'affecte pas l'auto-attribution de compétences des garçons. Enfin, concernant l'identité de genre (évaluée avec des échelles de masculinité et de féminité), on note que les filles scolarisées dans un contexte mixte obtiennent un score de féminité significativement plus élevé que les homologues fréquentant un contexte non mixte. [...]

En conclusion, la mixité expose les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans leurs possibilités et, de manière plus générale, une moindre estime de soi. La mixité aurait également des effets du côté des garçons : bien que l'on considère souvent que la mixité leur « fait du bien » du point de vue de leur conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève. Une chose est patente, la mixité tend à brider le développement intellectuel et personnel des élèves.

Les traces et les limites de la socialisation scolaire

Tous ces phénomènes, inégalités dans les relations maîtres/élèves, tensions entre garçons et filles, socialisation réciproque, ont vraisemblablement plus d'effets sur les attitudes face à l'avenir et les choix professionnels que sur la réussite scolaire stricto sensu. Or, ce sont les inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrières entre les sexes, ce qui donne donc un poids important à ces phénomènes. [...]

[...] Pour autant, les choix des jeunes sont largement formés par l'anticipation qu'ils font des rôles d'adulte, rôles d'adulte qui reflètent toute une organisation sociale sur laquelle l'école a peu de prise directe. Ainsi, dans notre pays, les orientations scientifiques ne sont pas seulement le choix pour tel ou tel domaine disciplinaire ou tel ou tel type de profession ; elles sont aussi la voie pour accéder aux professions du haut de l'échelle sociale, professions aussi exigeantes que prestigieuses. Or, dès le lycée, toutes les enquêtes montrent que les jeunes n'anticipent pas seulement ce fonctionnement très sexué du marché du travail, mais aussi un certain fonctionnement de la famille (cf. notamment Duru-Bellat, 1995). Dans leurs projets de vie, ils pensent de manière indissociable avenir professionnel et avenir familial, avec néanmoins des différences importantes selon les sexes. Mais si les garçons et les filles se projettent dans une vie professionnelle, les secondes donnent bien plus de place à la famille dans leurs projets d'avenir (Safont-Mottay 1996). Très spécifique aux projets d'avenir des filles est le thème des arbitrages qui seront nécessaires entre travail et famille, tant elles se sentent responsables de ces problèmes, et n'imaginent pas de redéfinir le partage des

tâches avec leurs futurs compagnons. D'où la notion de « choix de compromis » pour des professions certes moins valorisées, mais où le temps partiel est possible ou les conditions de travail souples. [...]

Document 7 : François Jarraud (article du café pédagogique du 6 février 2013)

L'école et la parité

"Pendant trente ans, on a vécu avec l'idée que la mixité réglait en soi les questions d'égalité. Il faut en revenir à l'épreuve des faits. Il ne suffit pas de mettre des garçons et des filles ensemble pour que règne l'harmonie et l'égalité entre filles et garçons". Cette réflexion de Jean-Louis Auduc, auteur de "Sauvons les garçons !", éclaire la situation de l'Ecole française : pour avoir cru que la mixité allait de soi, l'Ecole est devenue une arme dans une guerre des genres qui se prolonge bien après la fin de la classe.

Les filles ont apparemment l'avantage

Pourtant, dans une société où les hommes l'emportent, l'Ecole semble être un territoire dominé par les femmes. Les jeunes têtes blondes le découvrent très vite : 81% des enseignants du primaire sont des femmes et, si leur domination s'atténue au secondaire, c'est encore le cas de près de deux enseignants sur trois au collège et au lycée. La proportion est respectée pour les autres adultes en contact avec les jeunes : 69% des CPE, plus de 80% des personnels d'orientation sont des femmes. L'Ecole est bien leur royaume.

On se gardera bien d'établir un lien direct entre ce cadre et les résultats scolaires. Mais un fait est là : les filles dominent nettement les garçons sur le plan scolaire. Cela se voit dès l'école primaire. En CM2, les filles sont meilleures en français et en maths : 91% maîtrisent les compétences de base dans ces deux disciplines contre 85% des garçons en français. Dès le CM2, 15% des garçons sont en difficulté de lecture. C'est deux fois plus que chez les filles. En troisième, les filles sont bien meilleures en français (86% contre 76% pour les garçons) et un peu moins bonnes en maths (89% contre 91%). Mais le chiffre est trompeur : déjà il y a eu un écrémage chez les garçons. A 14 ans, 200 000 filles sont en avance en 3ème alors qu'on ne compte que 179 000 garçons du même âge. En terminale générale et technologique on comptera 90 000 garçons de 17 ans contre 123 000 filles... et 55% de filles tous âges confondus. Mais ces chiffres cachent de grands écarts entre filières. Aux 93% de filles de la filière SMS-ST2S, répondent les 94% de garçons de la filière ISP. On trouve 79% de filles en L, 49% en S, seulement 10% en STI. Des écarts aussi forts se constatent entre branches du bac professionnel (en gros opposition tertiaire – production).

Mais pour quelle réussite finale ?

A la fin de l'enseignement scolaire le taux de réussite au bac des filles dépasse de 4 points celui des garçons (85% contre 81% tous bacs confondus). Les filles l'emportent dans tous les bacs sauf le bac agricole. Mais, là aussi, ce taux cache un écart trois fois plus grand : 70% des filles d'une génération seront bachelières contre 58% des garçons.

Finalement une fille sur deux aura un diplôme du supérieur contre un garçon sur trois. Mais, les garçons leur ravissent les meilleures places. Dans le post bac, les filles fournissent 80% des étudiants des formations sociales, 72% des étudiants en IUFM mais seulement 28% des étudiants des filières scientifiques, 26% des futurs ingénieurs et 24% des étudiants en université de technologie. En CPGE, 57% des élèves sont des garçons. Un écart qui reflète les stéréotypes sexués : "Quand ils se jugent très bons en français, seul un garçon sur dix va en L... contre 3 filles sur dix. Quand ils se jugent très bons en maths, 8 garçons sur 10 vont en S contre 6 filles sur 10" révèle une étude ministérielle. Mais on se rappelle que seule une petite minorité des garçons peut se revendiquer "très bonne"... C'est bien plus tard que les garçons prennent leur revanche. "A niveau de diplôme identique, le taux de chômage des jeunes femmes reste souvent plus élevé et leurs salaires sont inférieurs à ceux des hommes", note l'Insee. "En effet les spécialités de formation qu'elles choisissent ne correspondent pas toujours aux besoins du marché du travail".

Que peut faire l'Ecole ?

La tentation pourrait être de séparer à nouveau les sexes à l'Ecole. C'est le raisonnement du sociologue Michel Fize qui propose des classes séparées au collège. Mais l'école unisexe, là où elle existe, a plutôt permis de renforcer les stéréotypes et l'ignorance qu'assurer l'intégration scolaire des garçons. PISA démolit ce programme en montrant que les filles n'obtiennent pas de meilleurs résultats dans les établissements non mixtes.

Le statu quo devient lui aussi impossible. "Il n'est plus possible de se contenter de gérer une mixité, qui serait seulement mettre des garçons et des filles ensemble avec l'intention de ne pratiquer aucune différenciation basée sur le genre", pense Jean-Louis Auduc. "Il faut sans doute dans certaines disciplines, certains apprentissages, organiser des activités pour toute la classe et des activités séparées par sexe pour mieux prendre en compte dans le cadre d'une pédagogie différenciée les rythmes et les approches de chacun".

Peu de disciplines ont réfléchi à ces questions. Comment pourrait-on éveiller l'intérêt des garçons pour la lecture ? La solution ne passe d'ailleurs pas uniquement par l'Ecole, la lecture étant une pratique sociale. Par contre l'anxiété des maths que vivent les filles renvoie directement à la façon de les expliquer. Seule l'EPS semble aujourd'hui avoir pris conscience du rapport entre l'enseignement et la construction des stéréotypes.

Il nous reste donc à la fois à "sauver les garçons" et à lutter contre les stéréotypes qui pèsent sur les orientations et le devenir des filles et des garçons. Vaste tâche !

3.3.2 Eléments de correction :

Sujet d'actualité sur lequel beaucoup de choses ont été écrites mais en dépit des actions menées, les chiffres sont têtus et les stéréotypes ont la vie dure : les stéréotypes persistent et l'école ne permet pas de corriger la distinction ni dans les orientations ni dans les résultats.

1. Le principe d'égalité entre les sexes constitue un principe constitutionnel. Comment expliquer que ce principe ait du mal à s'imposer à l'école ?

Le candidat doit rappeler les principes et valeurs régissant le système éducatif : égalité, liberté, fraternité et laïcité. Les principes sont rappelés dans la loi d'orientation 2005 et dans celle de 2013. (Principe d'égalité des chances)

Les références aux textes seront appréciées : la déclaration des droits de l'Homme, la constitution de 1958 (égalité devant la loi -origine, race, religion-), l'égal accès aux mandats électoraux et fonctions électives ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales. (doc1)

Cela renvoie aux difficultés d'application : mixité pour les scrutins de liste (régionales, municipales) mais combien de femmes élues à l'Assemblée Nationale, au Sénat ? La loi ne parvient pas à s'imposer : débat actuel et récurrent sur le salaire des femmes dans les entreprises privées (à responsabilité égale), % de femmes dans les conseils d'administration des entreprises du CAC 40.

L'école est le reflet de ce qui se passe dans la société :

Constats :

- Porosité de l'école aux phénomènes sociétaux : les inégalités hors de l'école se retrouvent dans l'école.
- Différences des parcours entre les filles et les garçons.
- Taux de réussite différents selon le sexe (cf doc 2) ;
- Elitisme masculin.
- Place des filles dans certains groupes sociaux reproduits à l'école sous la surveillance des garçons.

Pourquoi ce principe a-t-il du mal à s'imposer à l'école ? :

- Héritage historique (instruction réservée aux garçons). Ici des éléments de regard sur le décalage, dans le temps, de l'accès des garçons et des filles à l'école, l'école qui, au 19^{ème} et début du 20^{ème} siècle reprend le rôle assigné aux filles dans la société puis l'évolution dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle seront attendus. (doc 3, doc 4, 1^{er} paragraphe en particulier, les travaux de A. Prost, C. Lelièvre, ou des lectures récentes : « ces femmes qui ont réveillé la France » de J.L. Debré...autant de références bienvenues.
- Stéréotypes persistants (cf doc 4).
- Orientation des élèves souvent déterminée par leur sexe.

- Exigences économiques.
- La volonté de l'institution d'avancer dans cette égalité : depuis plus de 30 ans, les textes ministériels s'y attachent (notamment en ce qui concerne l'orientation dans les sections scientifiques et technologiques, les LP), jusqu'aux projets actuels de référentiels métiers des enseignants et des CPE et la dernière circulaire de rentrée. Mais l'injonction textuelle est-elle suffisante ?

Référence à la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif signée pour la période 2013-2018 par six ministères:

Cette convention est articulée autour de 3 chantiers prioritaires qui seront déclinés dès 2013 :

1. Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes
2. Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes
3. S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude

2. La promotion de ce principe passe-t-elle par la négation des genres ? Comment un conseiller principal d'éducation peut-il sensibiliser la communauté éducative à cette question ?

Il est intéressant de partir des constats que font les auteurs des documents proposés pour argumenter auprès de la communauté éducative. Le CPE peut être le vecteur de cette réflexion. L'exploitation des documents 6 « les ambivalences de la mixité scolaire » de Duru-Bellat (les filles, en France, font des études plus longues que les garçons, le % de garçons à l'université, en classes préparatoires, dans les écoles d'ingénieurs et de commerce, les disciplines masculines et/ou féminines, la peur du succès pour les filles, que signifie réussir à l'école pour les garçons ?, comment les filles pensent leur orientation ?), du document 4 de D. Odry « l'orientation : 15 mots pour agir » et particulièrement du document 2 « rapport de la concertation 2012 » (les filles ont de meilleurs résultats scolaires dès le primaire, redoublent moins, ont 10% de réussite de plus au DNB, - PISA 2009 montre leurs meilleurs résultats en compréhension de l'écrit, et une aggravation par rapport à 2000 -, s'orientent plus en enseignement général et technologique mais 46% en S, s'orientent dans des filières qui ne sont pas les plus valorisées professionnellement, sous estiment leur valeur en mathématiques quand les garçons les surestiment, ont des activités culturelles plus importantes). Des questions fortes sont ici posées : les garçons beaucoup plus victimes du décrochage scolaire, la difficulté du système avec les élèves issus de l'immigration, la question du sexisme des sciences dures.

Deux phrases essentielles (qui méritent réflexion et développement) : *les filles rentrent brillamment dans le métier d'élève, et meilleures sont les performances d'ensemble du système, meilleurs sont les résultats obtenus par les filles.*

Le CPE doit mener une réflexion et la partager sur les sanctions et punitions (particulièrement au sein du conseil pédagogique). Ici, on peut s'appuyer notamment sur le document 5 « la fabrique des garçons » (le rôle du groupe, l'injonction à la transgression, le rôle de la sanction, du(des)rite(s) : la sanction consacre ce qu'elle prétend combattre.

Dans le document 7 il est rappelé que les évaluations PISA ont montré l'échec des écoles non mixtes (Michel Fize). J.L. Auduc affirme : « il n'est plus possible de se contenter de gérer une mixité qui serait seulement mettre des garçons et des filles ensemble avec l'intention de ne pratiquer aucune différenciation basée sur le genre ».

La négation des genres peut être dangereuse pour la promotion du principe d'égalité filles-garçons. (Voir ci-après l'interview de Jean Louis Auduc qui pourrait constituer à lui seul la base d'un corrigé)

Le CPE aura toute sa place notamment par l'éducation à la citoyenneté (respect des règles, vivre avec l'autre), via le socle commun de connaissances et de compétences.

Rôle dans le suivi des élèves, prise en compte de la singularité de chaque élève et pas seulement du genre. Problématiques liées au genre inévitablement.

Travail en équipe avec la communauté éducative. Action cohérente, concertée, collective.

Rôle du CPE dans l'orientation des élèves (conseils de classe, entretien avec les familles).

Assurer une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte.

3. Quelles solutions aussi bien de l'ordre de la structure que de celui du dispositif pourraient être de nature à promouvoir une meilleure égalité scolaire ?

Il s'agit d'abord de faire évoluer les personnels : discours stéréotypés des enseignants (cf doc 4), d'intégrer la réflexion sur les résultats de genre dans leur formation, de proposer des formations sur cette question dans le plan académique de formation (doc 5), de travailler sur les pratiques pédagogiques en fonction du genre (pédagogie différenciée selon le genre).

Les CPE peuvent y participer et même être force de proposition :

- CESC : actions en collaboration avec des associations.
- intégration de la réflexion collective au projet d'établissement (rôle au sein du conseil pédagogique).
- expérimenter des activités communes et des activités différenciées avec retour par une mise en commun des travaux réalisés. (Doc 7)
- des actions ciblées sur le genre pour casser la suprématie du genre : ex défi lecture pour les garçons, défi mathématiques pour les filles.
- des binômes garçons-filles pour les délégués de classe.
- assurer une représentation paritaire dans les instances lycéennes.
- éducation à la santé et à la sexualité.
- éducation à l'orientation : parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, liaisons 3^{ème}/seconde, orientation active, stages en milieu professionnel.
- former les élèves à avoir un regard critique sur les stéréotypes véhiculés.
- collaboration avec les familles.
- référence aux différentes missions de la circulaire 82-482.

3.3.3 Observations des correcteurs :

Le dossier soumis aux candidats pouvait constituer en lui-même une réelle source de difficultés.

- D'une part en raison du temps nécessaire pour en prendre connaissance de façon approfondie, puis l'exploiter au mieux afin de répondre aux questions. L'épreuve était donc très discriminante du point de vue des capacités de lecture rapide, de compréhension fine, et de réorganisation des contenus.

- D'autre part en raison de la thématique retenue, certes majeure dans les priorités affichées pour l'année scolaire 2013-2014, mais courte en historicité dans le champ de l'EPL, et qui n'est pas à proprement parler installée dans les réflexions et les pratiques.

Les candidats les meilleurs ont toutefois pu se distinguer par des productions bien organisées, dégagant la problématique et démontrant qu'elle était comprise. Les tentatives d'ancrage de la réflexion dans les pratiques courantes du CPE ont été d'autant plus appréciées qu'elles démontraient une bonne connaissance du système éducatif.

Par contre la paraphrase a été systématiquement sanctionnée.

La proportion de candidats ayant de lourds problèmes de langue écrite, et très souvent d'organisation de la pensée, est très importante. Dans de nombreuses copies on trouve l'alliance déconcertante d'une part de bribes de raisonnement et d'un lexique complexe empruntés aux sciences humaines, avec, d'autre part, une syntaxe déstructurée : beaucoup de candidats n'ont pas de façon usuelle et appropriée, les outils de construction d'énoncé, d'argumentation, adaptés au niveau de réflexion qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Ce qui donne au final des copies maladroites, laborieuses. Le nombre de notes inférieures à 8 en est l'indice.

L'absence souvent d'introduction et de conclusion, même dans les meilleures copies, renvoie au manque de consigne en ce sens. Prolixes sur la question 1, beaucoup de candidats n'ont plus disposé du temps nécessaire pour les suivantes, notamment la troisième, ce qui met en cause bien sûr leur propre gestion de la durée, mais doit aussi, sans doute, interpeller la lourdeur du dossier.

ANNEXES

Programme et bibliographie session 2013

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

Psychologie

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

Pédagogie

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

Sociologie

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

Histoire de l'éducation

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

Philosophie

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

Connaissance du système éducatif

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

Bibliographie indicative

- AFAE (ouvrage collectif), *Le Système éducatif français et son administration* (12ème édition), Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2011.
- Baubérot Jean, *Laïcité 1905-2005, Entre passion et raison*, Paris, Seuil, 2004.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *Quoi de neuf chez les filles ?* Nathan, 2007.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *L'Élitisme républicain*, Seuil, La République des idées, 2009.
- Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, *Les Inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Puf, Éducation & Société, 2009.
- Bernard Pierre-Yves, *Le Décrochage scolaire*, Coll. QSJ, PUF, 2011
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Les Essais, Paris, Stock, 2008.
- Catherine Blaya, *Décrochages scolaires – l'école en difficulté*, de Boeck, 2010
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise, *Le Droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2ème édition, 2003.
- Debarbieux Éric, *La Violence en milieu scolaire*, T.3, Dix approches en Europe, Paris, ESF, 2001.
- Debarbieux Éric, *Les Dix Commandements contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.
- Delahaye Jean-Paul, *Le Collège unique, pour quoi faire ?*, Paris, Retz, 2006.
- Delahaye Jean-Paul (coordonné par) *Le Conseiller principal d'éducation ; de la vie scolaire à la politique éducative*, Les Indispensables, Berger-Levrault, 2009.
- DUBET François, DURU-BELLAT Marie, VÉRÉTOUT Antoine, *Les sociétés et leur école*, Seuil, 2010.
- DUBET François et MARTUCELLI Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. du Seuil, 1996
- DUBET François, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Coll. La République des idées, Éd. du Seuil, 2010
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Gardou Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Eres, 2006.
- Gauchet Marcel, *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.

- Giordan André, Souchon Christian, *Une éducation pour l'environnement, Vers un développement durable*, Delagrave, 2008.
- Harendt Hannah, *La crise de l'éducation in La crise de la culture*, 1961, 1968
- Héritier Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Éditions le Pommier, 2005.
- Hil Olivier, *Le Mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Gallimard Essais, 2007.
- Jeammet Philippe (sous la direction de), *Adolescences : repères pour les professionnels*, Paris, La Découverte et Fondation de France, 2002.
- Lahire Bernard, *La Raison scolaire*, Pur, 2008.
- Le Breton, dir, *Cultures adolescentes*, Editions Autrement, 2008
- Lelièvre Claude, *Les Politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*, Paris, ESF, 2008.
- Lieury Alain, Fenouillet Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale, *L'Idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain*, Paris, Scéren-CNDP, Delagrave, 2004.
- Maurin Éric, *La Nouvelle Question scolaire*, Paris, Seuil, 2007.
- Meuret Denis, *Gouverner l'école*, Paris, Puf, 2007.
- Millet Mathias et Thin Daniel, *Ruptures scolaires*, Puf, Le lien social, 2005.
- Obin Jean-Pierre, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 2005
- Obin Jean-Pierre, Obin-Coulon Annette, *Immigration et intégration*, Hachette Education, 1999
- Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.
- Pena-Ruiz Henri, *Qu'est-ce que l'école ?* Folio, 2005.
- Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.
- Picquenot Alain et Vitali Christian (coordonné par), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP de Bourgogne, 2007.
- Prairat Eirik, *La Sanction en éducation*, Puf, Que sais-je ?, 2011.
- Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (Tome IV)* Ed. Perrin, 2004
- Prost Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992
- Raulin Dominique, *Comprendre et expliquer le socle commun de connaissances et de compétences*, CRDP du Centre, 2009
- Rayou Patrick, *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Pur, 2010.
- Rayou Patrick et Van Zanten Agnès (dir.), *Les Cent mots de l'éducation ?* Coll. QSJ, PUF, 2011
- Reboul Olivier, *La Philosophie de l'éducation*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 2000.
- Régis Rémy, Serazin Pierre, Vitali Christian, *Les Conseillers principaux d'éducation*, Paris, Puf, 2000.
- Revault D'Allonnes Myriam, *Le Pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*, Seuil, 2006.
- de Singly François, *Les Adonaissants*, Pluriel, 2006.
- Schnapper Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
- Tardif Maurice et Levasseur Louis, *La division du travail éducatif*, PUF, 2010
- Thélot Claude, *Pour la réussite de tous les élèves* (Rapport de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école), Paris, La Documentation française, 2004.
- Toczek Marie-Christine, Martinot Delphine, *Le Défi éducatif, Des situations pour réussir*, Armand Colin, 2005.
- Toulemonde Bernard (coordonné par), *Le Système éducatif en France* (3ème édition), Paris, La Documentation française, 2009.
- Vaillant Maryse, *La réparation*, Ed. Gallimard, 1999
- Van Zanten Agnès, *L'École de la périphérie*, Puf, Le lien social, 2001.
- Zakhartchouk Jean-Michel et Hatem Rolande (coord.), *Travail par compétences et socle commun*, Coll. Repères pour agir, CRDP d'Amiens, 2009

Cette bibliographie attire l'attention sur des questions essentielles posées par l'éducation dans le monde contemporain. Elle n'est en rien exhaustive. La plupart des ouvrages répertoriés comportent eux-mêmes des bibliographies qui étendent le champ ouvert à la réflexion des candidats, ou précisent certains des thèmes abordés.

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

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

Nouvelles modalités relatives aux épreuves d'admission (arrêté du 25 novembre 2011 – JORF n°8 du 10 janvier 2012)

1° Epreuve d'entretien avec le jury :

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

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

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

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

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

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

2° Epreuve sur dossier :

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

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

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

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

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

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



Ministère de l'Enseignement
Supérieur et de la Recherche

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

Le ministre de l'éducation nationale

- Vu l'arrêté du 4 janvier 2013 autorisant au titre de l'année 2014 l'ouverture du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation,
- Vu l'arrêté du 17 janvier 2013 nommant le président du jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires ouvert au titre de la session 2014,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation exceptionnel est constitué comme suit pour la session 2014:

Président

M. Joël GOYHENEIX
Inspecteur général de l'éducation nationale

Académie de PARIS

Vice-Président

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

Académie de PARIS

Secrétaire Général

M. Didier DELERIS
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional
Mme Aurore FITOUSSI
Conseiller principal d'éducation
M. Rachid FRIHMAT
Personnel de direction
Mme Evelyne RAMOS
Conseiller principal d'éducation

Académie de VERSAILLES

Académie de VERSAILLES

Académie de VERSAILLES

Académie de PARIS

Membres du jury

M. Habib ABDENNEBI
Conseiller principal d'éducation

Académie de LYON

M. Jean-Marie AMEL
Personnel de direction

Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Rose-Marie AMOURIQ
Personnel de direction

Académie de LA REUNION

M. Jérôme ANGUE
Conseiller principal d'éducation

Académie de CRETEIL

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

Académie de CAEN

Mme Nicole ARRESTIER
Personnel de direction

Académie de TOULOUSE

Mme Vanessa ASTESAN
Conseiller principal d'éducation

Académie de NICE

Mme Mélanie ATTENON
Conseiller principal d'éducation

Académie de MONTPELLIER

M. Denis AUSSOURD
Personnel de direction

Académie de NICE

Mme Jamila AZZAB Conseiller principal d'éducation	Académie de REIMS
Mme Annie BALLARIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Marie-Laure BARRAUD-GAUTHIER Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Bernadette BARTHEL LIGNAC Personnel de direction	Académie de STRASBOURG
M. Sébastien BAUBY Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
M. Xavier BAYLE Conseiller principal d'éducation	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Alexandrine BEAUVAIS Conseiller principal d'éducation	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Salima BENKHEROUF-ALOUACHE Conseiller principal d'éducation	Académie d' AMIENS
Mme Marie-Laure BERENGUIER Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Jean-Christophe BERGERON Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Christian BERREHOUC Personnel de direction	Académie de REIMS
M. Gardy BERTILI Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Jérémy BESSE Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Michèle BLAKELY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de la GUYANE
Mme Carole BLASZCZYK Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
Mme Isabelle BLAYO Conseiller principal d'éducation	Académie de NANTES
M. Laurent BOIREAU Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
Mme Christine BOIREAU CANET Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
Mme Sandra BONNET Conseiller principal d'éducation	Académie de NANTES
Mme Sylvie BOS Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
M. Claude BOSSU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
M. Didier BOUILLON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Mathilde BREAU Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Isabelle BROCHARD Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Arnaud BROSSARD Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
Mme Sophie BRUNEL Conseiller principal d'éducation	Académie de DIJON
Mme Ghislaine BRUNELLO Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
Mme Murielle BULTE Conseiller principal d'éducation	Académie de ROUEN
M. Noël CABRERA Personnel de direction	Académie de TOULOUSE

M. Arnaud CAUT Conseiller principal d'éducation	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Aurélie CANALE Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON
M. Pierre CAPDEVIELLE Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Xavier CAPERAN Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
M. Rafaël CAUCHI Conseiller principal d'éducation	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Michel CERVONI Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Domitille CHAPIN Conseiller principal d'éducation	Académie de RENNES
Mme Sophie CHEKROUN Conseiller principal d'éducation	Académie de BORDEAUX
M. Abdelaziz CHNEGUIR Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Fabien CHOLEY Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
Mme Florence COTTET Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
Mme Monique COUFFIGNAL Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
Mme Alexandra D'HAeyer Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
M. Mohamed DARMAME Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie DAUTREVAUX Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
Mme Camille DE BEAUVAIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de PARIS
M. Xavier DELAUBERT Conseiller principal d'éducation	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Rachel DEL RIO VERDIER Conseiller principal d'éducation	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Jean - Luc DENNY Conseiller principal d'éducation	Académie de STRASBOURG
Mme Florence DE PUYLAROQUE-CHABAL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de CRETEIL
M. Stéphane DESHAYES Conseiller principal d'éducation	Académie de CAEN
M. Cyril DESOUCHES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Sonia DRIDI Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Maryse DUBOIS Personnel de direction	Académie de REIMS
Mme Lucile DUBOURDIEU Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
Mme Agnès DUHEM Conseiller principal d'éducation	Académie de NANTES
M. Jean - Louis DUNAND Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON
Mme Fabienne DURAND Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Carine DURY Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON

Mme Véronique ELEDUT
Conseiller principal d'éducation

Mme Martine EMO
Personnel de direction

Mme Florence EMPEREUR
Conseiller principal d'éducation

Mme Ghislaine ERVEDOZA
Conseiller principal d'éducation

Hélène ERZEN
Conseiller principal d'éducation

M. Eric EVRARD
Personnel de direction

Mme Amélie FABREGA
Conseiller principal d'éducation

Mme Nadette FAUVIN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

M. Gilles FERNANDEZ
Personnel de direction

Mme Isabelle FERRERA
Conseiller principal d'éducation

M. Jacky FERRY
Conseiller principal d'éducation

Mme Corinne FESTA
Personnel de direction

M. Pierre FILET
Personnel de direction

Mme Virginie FLEURANT
Conseiller principal d'éducation

Mme Nathalie FLORYSIK
Personnel de direction

M. Alain FOUILLET
Conseiller principal d'éducation

M. Hervé FRAILE
Personnel de direction

M. Dominique FRANCOMME
Conseiller principal d'éducation

M. Vincent FRIGERE
Conseiller principal d'éducation

M. Patrick GAILLARD
Personnel de direction

Mme Stéphanie GHERARDI
Conseiller principal d'éducation

Mme Marie - Armelle GIRAND
Conseiller principal d'éducation

Mme Frédérique GOBARDHAN
Conseiller principal d'éducation

M. Eric GOUGEAUD
Personnel de direction

Mme Delphine GOURIER
Conseiller principal d'éducation

M. Sébastien GRAVELLE
Conseiller principal d'éducation

Mme Nicole GUIDICELLI
Personnel de direction

Mme Valérie HACCART
Conseiller principal d'éducation

Mme Michèle HASSEN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

Académie de CLERMONT-FERRAND

Académie de NICE

Académie de CRETEIL

Académie de NANCY-METZ

Académie de REIMS

Académie de GRENOBLE

Académie d' ORLEANS-TOURS

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie d' AMIENS

Académie de REIMS

Académie de PARIS

Académie de BESANCON

Académie de ROUEN

Académie de VERSAILLES

Académie de PARIS

Académie de CLERMONT-FERRAND

Académie de LA REUNION

Académie de la GUYANE

Académie d' ORLEANS-TOURS

Académie de TOULOUSE

Académie de CLERMONT-FERRAND

Académie de VERSAILLES

Académie de LIMOGES

Académie de NANCY-METZ

Académie de DIJON

Académie de LYON

Académie de BORDEAUX

Académie de PARIS

Mme Anne HELBERT Conseiller principal d'éducation	Académie de CAEN
M. Pascal HERRY Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
M. Frédéric HERVE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Irène ILEF-PENHOUE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AMIENS
M. Sébastien JAMBOIS Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
M. Aziz JELLAB Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie de PARIS
Mme Christine JORDAN Conseiller principal d'éducation	Académie de LIMOGES
M. Florent JOST Personnel de direction	Académie de LYON
Mme Patricia JOURDY Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Christophe KERRERO Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie de PARIS
M. Arezki KHOUAS Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. David KOESTEL Conseiller principal d'éducation	Académie de CAEN
M. Jean-Marie KROSNICKI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BESANCON
M. Fabrice LAFOURCADE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Dominique LAIGROZ Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
Mme Stéphanie LAMBERT Conseiller principal d'éducation	Académie de NANTES
M. Jean - François LAROUAGNE Conseiller principal d'éducation	Académie de BORDEAUX
M. Djemai LASSOUED Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Louise - Aimée LATOUCHE Conseiller principal d'éducation	Académie de la GUYANE
M. Hervé LEBARQUE Personnel de direction	Académie de ROUEN
M. Serge LE CALVEZ Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Clotilde LECLERE Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Josette LE COQ nspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Franck LECOULTRE Conseiller principal d'éducation	Académie de BESANCON
M. Hervé LEFEUVRE nspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de PARIS
Mme Elisabeth LEHUP Conseiller principal d'éducation	Académie de DIJON
M. David LEMASSON Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
M. Bruno LE NEDIC Conseiller principal d'éducation	Académie de BORDEAUX
Mme Brigitte LENEUTRE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES

Mme Brigitte LE PENVEN DUVAL
Conseiller principal d'éducation

M. Julien - Pierre LEPILLET
Conseiller principal d'éducation

M. Franck LIECHTI
Conseiller principal d'éducation

M. Mohamadou Abdou M'BAYE
Personnel de direction

Mme Catherine MACCHIA
Conseiller principal d'éducation

M. Christophe MALAVELLE
Personnel de direction

Mme Maria MARTINO
Personnel de direction

M. Michel MATEAU
Conseiller principal d'éducation

Mme Christa MERLET
Conseiller principal d'éducation

Mme Nathalie MEYER
Conseiller principal d'éducation

M. Eric MILON
Personnel de direction

Mme Katia MONFRET
Conseiller principal d'éducation

M. Jean-Pierre MONTAUX
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

M. Etienne MOREL
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

M. Roger MUBANGA
Conseiller principal d'éducation

Mme Djamila NAKIB
Conseiller principal d'éducation

M. Arnaud NIVET
Conseiller principal d'éducation

Mme Emilie NOUBADJI
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Isabelle OSSEMOND
Conseiller principal d'éducation

M. Jean-Noel PALLEZ
Personnel de direction

Mme Elisabeth PAYEN
Personnel de direction

Mme Claire PELISSON
Personnel de direction

Mme Rebecca PERIN
Conseiller principal d'éducation

M. Virginie PESTEIL
Conseiller principal d'éducation

M. Laurent PEYRE
Conseiller principal d'éducation

M. Luc PHAM
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Pascale PLATEL
Personnel de direction

Mme Chantal POPHILLAT
Conseiller principal d'éducation

M. Nicolas PORTRON
Conseiller principal d'éducation

Académie de PARIS

Académie de VERSAILLES

Académie d' ORLEANS-TOURS

Académie de TOULOUSE

Académie de CRETEIL

Académie de TOULOUSE

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de POITIERS

Académie de POITIERS

Académie de STRASBOURG

Académie de NANTES

Académie de RENNES

Académie de PARIS

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de PARIS

Académie d' AMIENS

Académie d' ORLEANS-TOURS

Académie de PARIS

Académie de NANCY-METZ

Académie de NANCY-METZ

Académie de VERSAILLES

Académie de LYON

Académie de PARIS

Académie de BORDEAUX

Académie d' AIX-MARSEILLE

Académie de VERSAILLES

Académie de LYON

Académie de CRETEIL

Académie de VERSAILLES

M. Jean-Luc POTUT Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Bruno PRONZATO Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Sara QUERTINIER Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
M. Stéphen QUINET Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON
M. Eric RAFFIN Conseiller principal d'éducation	Académie de BESANCON
Mme Danielle REMBAULT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Alice RIBEIRO Conseiller principal d'éducation	Académie de MONTPELLIER
M. Richard RIFFIOD Personnel de direction	Académie d' AMIENS
Mme Colette RIOUFFRAIT Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Didier RITZMANN Conseiller principal d'éducation	Académie de la GUYANE
M. Roland ROUCHERAY Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mme Céline SAINTE ROSE Conseiller principal d'éducation	Académie de REIMS
M. Dominique SAUGET Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Sabine SEHMER Conseiller principal d'éducation	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Michèle SEYCHAL Personnel de direction	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Corinne SUBILEAU Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Sébastien TAVERGNE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Françoise TERRYIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Guy-Eric THEPAULT Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Sandrine THOURON Personnel de direction	Académie de STRASBOURG
Mme Florence TONUS-PATRICOLA Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
Mme Anne - Marie VILLARD Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON
M. Didier VIN-DATICHE Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie de PARIS
M. Arnaud VITTE Conseiller principal d'éducation	Académie d' AMIENS
Mme Karine VOLTZ Conseiller principal d'éducation	Académie de DIJON
M. Saïd YACOUB Personnel de direction	Académie de CRETEIL

Article 2 : La directrice générale des ressources humaines est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 22 juin 2013

Pour le ministre de l'éducation nationale,
et par délégation,
le sous-directeur du recrutement

Patrick LASSERRE