

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

**Session 2012**

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

Rapport de jury présenté par

**Claude BISSON - VAIVRE**

Président de jury

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

## Sommaire

1- Considérations générales .....	4
2- Eléments statistiques .....	6
3 - Les épreuves d'admissibilité .....	12
3.1. Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 28 décembre 2009) .....	12
3.2. L'épreuve de dissertation : .....	12
3.2.1 Sujet : .....	13
3.2.2 Éléments de corrigé .....	13
3.2.3 Commentaires .....	19
3.3. La composition .....	19
3.3.1 Considérations générales .....	19
3.3.2. Sujet .....	20
3.3.3 Eléments de corrigé .....	35
3.3.4. Commentaires .....	44
4. Les épreuves d'admission .....	45
4.1. Remarque générale .....	45
4.2. Première épreuve d'admission : l'entretien .....	45
4.2.1. Deux exemples de sujets .....	46
4.2.2 Commentaires : .....	50
4.3. L'épreuve sur dossier .....	51
4.3.1 Exemples de sujet .....	52
4.3.2. Commentaires .....	66
ANNEXES .....	67
Programme et bibliographie session 2013 .....	67
Nouvelles modalités relatives aux épreuves d'admission (arrêté du 25 novembre 2011 – JORF n°8 du 10 janvier 2012) .....	69
Composition du jury 2012 .....	70

## **AVANT-PROPOS.**

Le présent rapport porte sur la session 2012 du concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

Les épreuves écrites se sont déroulées les 3 et 4 novembre 2011 en académies et les épreuves orales se sont déroulées au lycée Jean Zay, à Paris, du 9 au 21 mai 2012.

Je tiens à remercier les personnels de cet établissement au premier rang desquels Madame le Proviseur et Madame l'Intendante qui ont su réserver aux candidats et aux membres du jury un accueil de grande qualité. Un remerciement particulier à Madame Philippe, qui veille avec rigueur à la bonne organisation et à la mise à disposition des salles d'interrogation.

Je souhaite exprimer ma gratitude aux membres du directoire du jury : Philippe Ballé, Rachid Frihmat, David Koestel, Dominique Natta, Evelyne Ramos et Pierre-Jean Vergès. Ils n'ont ménagé ni leur temps, ni leur énergie pour que les conditions d'accueil soient propices à la sérénité et que l'informatique soit mise au service des candidats, en contribuant à la préparation des délibérations et à l'organisation des épreuves.

Ma gratitude va également à Pierre-Emmanuel Roux, de la Direction Générale des Ressources Humaines, dont le flegme contribue à la sérénité de la préparation et à la rigueur de la gestion du jury.

Les futurs candidats et les formateurs trouveront dans ce rapport des observations et des recommandations pour la préparation de la session à venir. Est-il besoin de rappeler que le suivi rigoureux d'une préparation solide est un facteur contributif de réussite ?

Claude BISSON-VAIVRE  
Inspecteur Général de l'Education Nationale  
Président du jury du concours.

## 1- Considérations générales

La session 2012 se situe dans la continuité d'une session 2011 qui a ouvert une ère nouvelle pour ce concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation. Ainsi alors que 5187 candidats étaient inscrits, ils n'étaient que 1800 seulement à aller au terme de la deuxième épreuve. Ce que nous avons considéré comme pouvant expliquer la différence sensible entre les inscrits et les présents à la session 2011 ne pouvait plus être considéré avec la même certitude à la présente session 2012. Il faut sans doute admettre que les candidats s'inscrivent à plusieurs concours de la fonction publique, envisagent d'autres emplois, persévèrent peut-être moins dans cette voie, prenant conscience de la sélectivité du concours. Ainsi la modification du calendrier des épreuves ne peut plus être retenue comme cause principale à la désaffection des épreuves écrites. D'autres causes seront à rechercher et sans doute parmi celles-ci, comme pour les autres concours de recrutement, l'image des métiers de l'enseignement. Toujours est-il que seuls 34,70% seulement des inscrits se sont présentés à la totalité des épreuves écrites.

245 postes étaient ouverts. Avec les 55 postes ouverts au concours interne, ce sont 300 emplois de CPE qui étaient proposés à la présente session.

Dans ces conditions, on pouvait craindre, comme l'an passé, que le pourvoi de tous les postes se fasse au détriment du niveau et de la qualité des lauréats. La barre d'admission s'établissant à la moyenne de 11,51 rejoint des niveaux rencontrés dans des sessions antérieures. Il est vrai que les épreuves orales ont contribué à ce maintien car les épreuves écrites sont discriminantes et exigeantes.

Pour la dissertation, la moyenne de l'épreuve est de 7,6 (8,39 en 2011). Pour la composition, la moyenne est de 8,05 (8,43 en 2011) Ces résultats sont inférieurs à ceux enregistrés précédemment.

Soucieux de ne pas entamer la qualité du recrutement, le jury a fixé la barre d'admissibilité à 9,6 autorisant ainsi 546 candidats à passer les épreuves orales, nombre ramené à 542 du fait que 4 candidats ne remplissaient pas les conditions exigées pour l'inscription, après vérification par les services rectoraux. Ainsi 30% de ceux qui avaient composé à la totalité des épreuves écrites étaient autorisés à poursuivre le concours.

Les épreuves orales ont connu des résultats très proches de la session précédente. La moyenne de l'ensemble des deux épreuves est un peu plus faible se situe à 10,83 (11,25 en 2011, 11,66 en 2010) et pour les seuls admis, cette moyenne est de 14,13 quasiment identique à la moyenne de la session passée (14,11 et 14,87 en 2010). L'épreuve d'entretien présente une moyenne de 10,66 (11,59 en 2011) pour l'ensemble et 13,66 (14,40) pour les admis. La moyenne générale de l'épreuve de dossier est de 10,91, comme en 2011. Elle est de 14,59 (en 2011 : 13,82) pour les admis.

Fait sans précédent depuis plusieurs années, le jury a été autorisé à dresser une liste complémentaire de 100 noms. La question immédiatement posée était de ne pas recruter en fin de liste complémentaire des candidats dont la qualité et les compétences seraient telles qu'elles pourraient être un obstacle à la manière de servir. Le dernier inscrit sur la liste complémentaire affiche une moyenne de 10,14 à l'ensemble des épreuves ce qui ne permet pas d'introduire, aujourd'hui, un doute sur la qualité. Il n'y a qu'une différence de 1,2 point entre le dernier de la liste principale et le dernier de la liste complémentaire. Cependant, une telle décision renvoie évidemment aux inspecteurs territoriaux la responsabilité d'évaluer rigoureusement la manière de servir avant de proposer la titularisation. C'est là une responsabilité qu'ils ont toujours su assurer.

Une approche sociologique des résultats confirme les tendances observées les sessions précédentes. Plus de 4 candidats admis sur 5 sont des candidates. Cette féminisation interpelle non pas dans l'accès des femmes aux fonctions de CPE mais dans le fait que pourrait s'installer dans l'esprit des jeunes qui composent le vivier pour ce métier une représentation sexuée, détournant ainsi des candidats. Si le constat vaut pour les fonctions enseignantes depuis de nombreuses années, le phénomène est plus récent pour le recrutement des CPE. Immanquablement, une attention particulière doit être portée sur ce point.

La tranche d'âge 24-27 ans constitue un pic dans le recrutement et près de 3/4 des admis ont 30 ans et moins. 31,8% ont 25 ans et moins, ce qui peut témoigner d'une volonté très tôt exprimée pour ce métier.

Plus de la moitié des postes sont pourvus par des assistants d'éducation et près des 2/3 des admis transforment une situation de contractuel (AED, contractuels du second degré, surveillant, vacataire ou maître auxiliaire, sans emploi) en situation professionnelle stabilisée. Nous notons également que 54% des admis étaient pour la quasi-totalité engagés dans la finalisation du master (M2).

De l'avis général du jury, la qualité des prestations tient beaucoup à la qualité de la formation et à l'investissement personnel des candidats. Toutefois, le risque de formatage est réel, fabriquant des réponses toute faites et occultant la personnalité des candidats. Les meilleurs candidats sont ceux qui ont su rester eux-mêmes au cours des différentes épreuves.

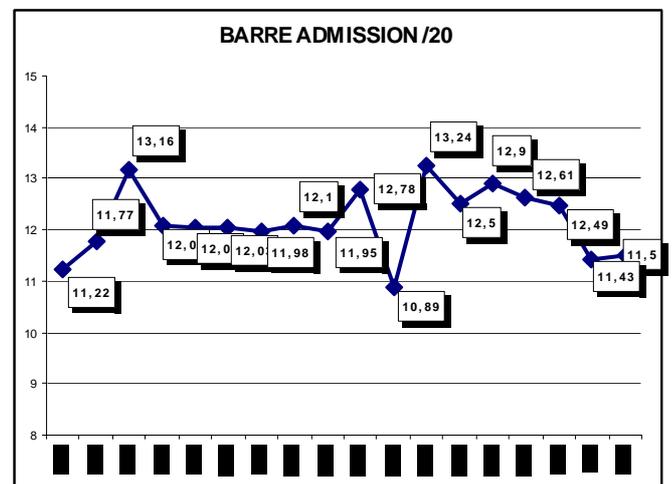
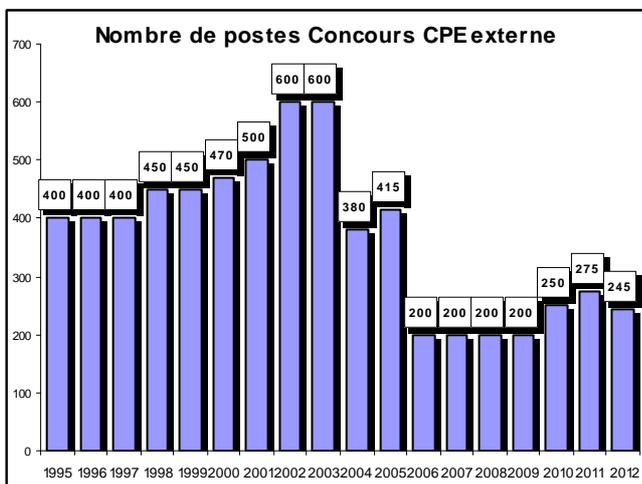
En conclusion, comme pour les sessions précédentes, nous ne pouvons que rappeler l'importance de s'inscrire dans un cadre rigoureux de préparation. Un niveau élevé de connaissances sur le système éducatif et une culture générale solide alliés au bon sens et au pragmatisme sont des ingrédients pour la réussite d'un concours difficile.

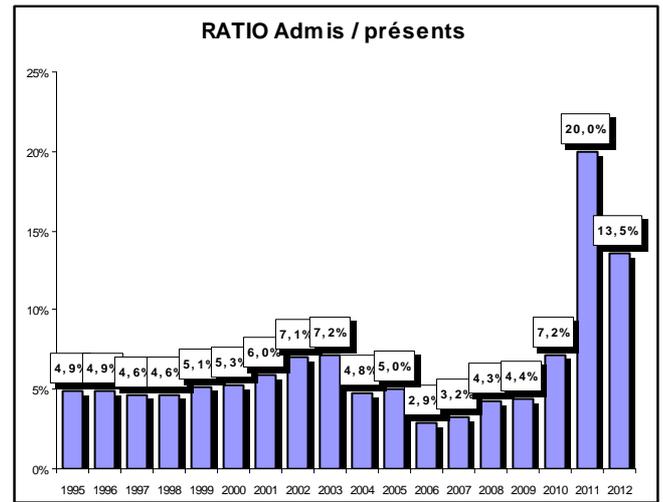
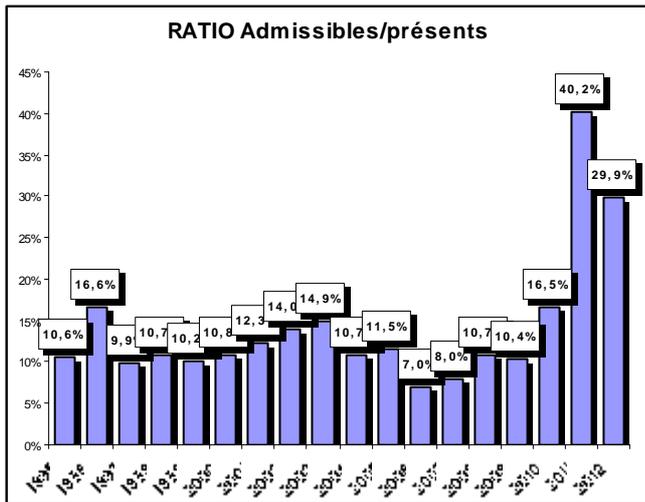
## 2- Eléments statistiques

### CONCOURS EXTERNE DE CONSEILLERS PRINCIPAUX D'EDUCATION

#### BILAN DES SESSIONS DE 1995 A 2012

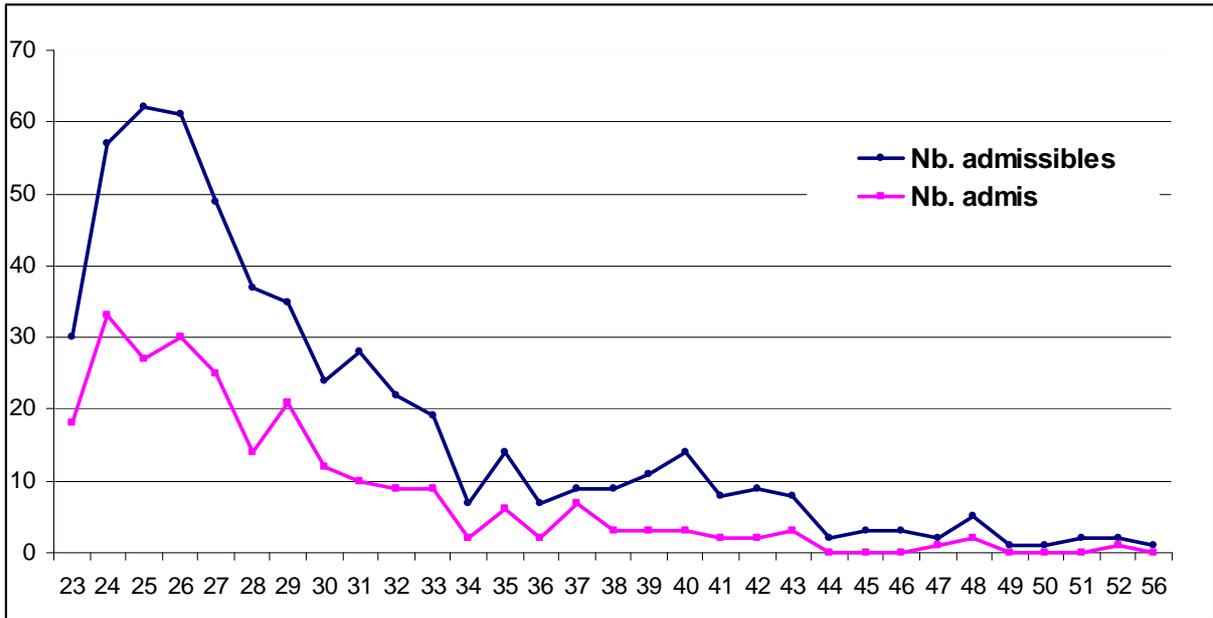
ANNEES	POSTES	CANDIDATS INSCRITS	CANDIDATS PRESENTS	% PRES/INSC	BARRE ADMISSIBILITE /20	CANDIDATS ADMISSIBLES	% ADMISSIBLES/PRES	BARRE ADMISSION /20	CANDIDATS ADMIS	% ADMIS/PRES	LISTE COMP.
1995	400	10863	7686	70,75%	11,25	815	10,60%	11,22	375	4,88%	20
1996	400	12295	8239	67,01%	10,2	1369	16,62%	11,77	400	4,85%	25
1997	400	13395	8655	64,61%	10,5	854	9,87%	13,16	400	4,62%	10
1998	450	14287	8809	61,66%	11	946	10,74%	12,08	400	4,62%	2
1999	450	14175	8830	62,29%	11,3	902	10,21%	12,03	450	5,11%	0
2000	470	13872	8884	64,04%	10,5	964	10,80%	12,03	470	5,29%	22
2001	500	13778	8404	61,02%	10,7	1030	12,25%	11,98	500	5,95%	101
2002	600	12247	8490	69,32%	10,5	1186	13,97%	12,1	600	7,06%	30
2003	600	12877	8331	64,69%	11,1	1168	14,90%	11,95	600	7,20%	0
2004	380	12551	8013	63,84%	11,7	861	10,73%	12,78	380	4,75%	0
2005	415	14238	7860	55,20%	11,5	906	11,53%	10,89	415	4,99%	0
2006	200	13898	6812	49,01%	12,9	476	6,99%	13,24	200	2,94%	0
2007	200	12154	6214	51,13%	10,7	497	8%	12,5	200	3,21%	0
2008	200	9949	4636	46,60%	11,1	497	10,72%	12,9	200	4,31%	0
2009	200	8930	4575	51,2%	11,7	474	10,42%	12,61	200	4,37%	0
2010	250	7669	3469	45,20%	11,23	574	16,54%	12,49	250	7,20%	0
2011	275	3945	1374	34,83%	9,1	552	40,17%	11,43	275	20,01%	0
2012	245	5187	1811	34,91%	9,6	542	29,93%	11,5	245	13,53%	100





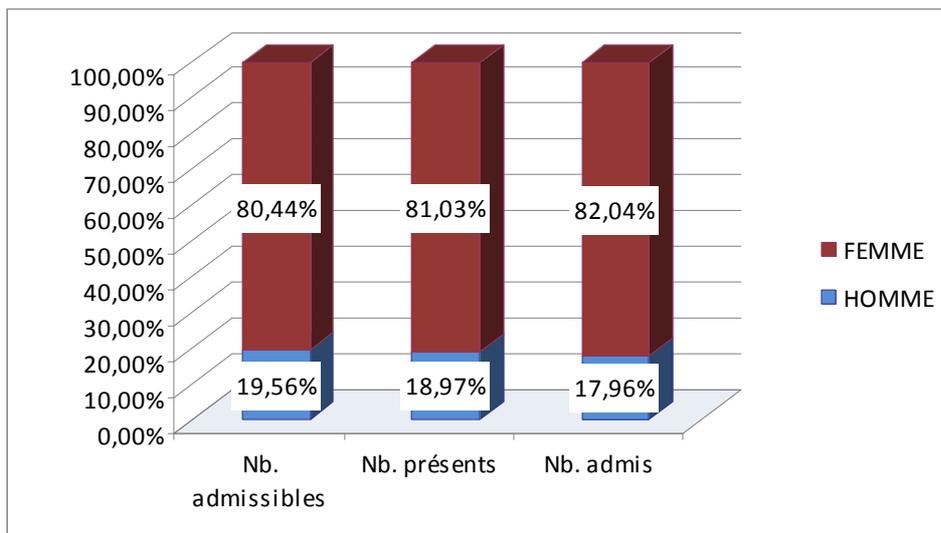
**LA REUSSITE AU CONCOURS SELON L'AGE**

Année de naissance	Age	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
1989	23	30	30	18
1988	24	57	57	33
1987	25	62	62	27
1986	26	61	59	30
1985	27	49	49	25
1984	28	37	35	14
1983	29	35	34	21
1982	30	24	22	12
1981	31	28	27	10
1980	32	22	20	9
1979	33	19	18	9
1978	34	7	7	2
1977	35	14	13	6
1976	36	7	6	2
1975	37	9	9	7
1974	38	9	9	3
1973	39	11	10	3
1972	40	14	14	3
1971	41	8	5	2
1970	42	9	7	2
1969	43	8	8	3
1968	44	2	2	0
1967	45	3	3	0
1966	46	3	3	0
1965	47	2	2	1
1964	48	5	5	2
1963	49	1	1	0
1962	50	1	1	0
1961	51	2	2	0
1960	52	2	1	1
1956	56	1	1	0
<b>Total</b>		<b>542</b>	<b>522</b>	<b>245</b>



### LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LE SEXE

	Nb. admissibles	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. présents	Nb. admis	Nb. admis
<b>HOMME</b>	106	19,56%	99	18,97%	44	17,96%
<b>FEMME</b>	436	80,44%	423	81,03%	201	82,04%
<b>TOTAL</b>	542		522		245	



## LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LE DIPLÔME

Titre ou diplôme requis	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis
DOCTORAT	4	4	0
DIP POSTSECONDAIRE 5 ANS OU +	15	13	4
MASTER	217	208	88
GRADE MASTER	11	11	8
DIPLOME CLASSE NIVEAU I	2	2	0
DIPLOME GRANDE ECOLE (BAC+5)	5	5	3
DISP.TITRE 3 ENFANTS (MERE)	24	22	8
INSCR. 5EME ANNEE ETUDES POSTSECOND	5	5	1
ENSEIGNANT TITULAIRE -ANCIEN TITUL.	4	4	1
INSCRIPTION EN M2	255	248	132
<b>Total</b>	<b>542</b>	<b>522</b>	<b>245</b>

**LA REUSSITE AU CONCOURS SELON LA PROFESSION**

<b>Profession</b>	<b>Nb. admissibles</b>	<b>Nb. présents</b>	<b>Nb. admis</b>
ETUDIANT HORS IUFM	169	165	73
ARTISANS/COMMERCANTS	1	1	1
PROFESSIONS LIBERALES	2	2	1
CADRES SECT PRIVE CONV COLLECT	6	6	3
SALARIES SECTEUR TERTIAIRE	3	3	2
SALARIES SECTEUR INDUSTRIEL	1	1	0
SANS EMPLOI	35	34	14
FORMATEURS DANS SECTEUR PRIVE	1	1	0
PERSONNEL DE DIRECTION	1	0	0
PERS ADM ET TECH MEN	5	5	2
AG NON TITULAIRE FONC PUBLIQUE	6	6	2
PERS ENSEIG NON TIT FONCT PUB	1	0	0
AG NON TITULAIRE FONC TERRITORIALE	1	1	0
PERS FONCTION PUBLIQUE	6	6	3
CERTIFIE	3	2	1
INSTITUTEUR SUPPLEANT	1	1	0
PROFESSEUR ECOLES	2	2	1
VACATAIRE DU 2ND DEGRE	2	2	0
VACATAIRE APPRENTISSAGE CFA	1	0	0
CONSEILLER ORIEN TATION INTERIM	2	2	0
MAITRE AUXILIAIRE	1	1	1
CONTRACTUEL 2ND DEGRE	34	27	10
MAITRE D'INTERNAT	3	3	1
ASSISTANT D'EDUCATION	249	245	129
SURVEILLANT D'EXTERNAT	3	3	0
CONTRACT MEN ADM OU TECHNIQUE	1	1	0
CONTRACT ENSEIGNANT SUPERIEUR	2	2	1
<b>TOTAL</b>	<b>542</b>	<b>522</b>	<b>245</b>

**LA REUSSITE AU CONCOURS SELON L'ACADEMIE**

<b>Code Académie</b>	<b>Académies</b>	<b>Nb. admissibles</b>	<b>Nb. présents</b>	<b>Nb. admis</b>
A02	AIX-MARSEILLE	31	29	17
A20	AMIENS	23	22	10
A03	BESANCON	15	15	11
A04	BORDEAUX	22	21	12
A05	CAEN	23	22	9
A06	CLERMONT-FERRAND	16	15	5
A27	CORSE	2	2	0
A07	DIJON	15	15	8
A08	GRENOBLE	8	8	5
A32	GUADELOUPE	9	9	7
A33	GUYANE	1	1	1
A09	LILLE	31	29	15
A22	LIMOGES	7	7	3
A10	LYON	22	21	11
A31	MARTINIQUE	8	8	3
A11	MONTPELLIER	23	22	9
A12	NANCY-METZ	30	29	12
A17	NANTES	20	20	10
A23	NICE	10	10	4
A40	NOUVELLE CALEDONIE	1	1	1
A18	ORLEANS-TOURS	13	12	6
A90	PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	95	91	31
A13	POITIERS	14	14	2
A19	REIMS	4	4	1
A14	RENNES	20	20	9
A28	REUNION	17	15	10
A21	ROUEN	19	18	10
A15	STRASBOURG	20	20	10
A16	TOULOUSE	23	22	13
<b>Total</b>		<b>542</b>	<b>522</b>	<b>245</b>

## **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.

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. L'épreuve de dissertation :**

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

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

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

### 3.2.1 Sujet :

*« On se demande aujourd'hui comment évaluer des compétences. La question est posée même dans le cadre des formations professionnelles, alors qu'on y développe depuis toujours des compétences. Sans doute la formalisation de « référentiels de compétences », par exemple dans le cadre des Hautes écoles spécialisées \*, oblige-t-elle à clarifier les procédures d'évaluation. La demande est moins surprenante lorsqu'elle vient du monde de la scolarité générale, car l'évolution des curricula a, dans de nombreux pays, donné une place importante, voire prédominante, aux compétences, parfois « transversales », parfois disciplinaires. Mais ici encore, on devrait s'étonner : en éducation civique, en arts plastiques, en production de textes, en langues et même en sciences et en mathématique, l'école a toujours visé le développement de compétences autant que de connaissances.*

*L'émergence de curricula orientés explicitement et fortement vers le développement de compétences oblige sans doute à dire plus ouvertement et de façon plus argumentée comment on pense évaluer l'atteinte de tels objectifs de formation. De là à prétendre que c'est un problème neuf et que c'est pourquoi nous sommes démunis, il y a un pas à ne pas franchir. Je développerai ici une thèse un peu provocatrice : si l'école savait vraiment évaluer des connaissances utilisables hors de leur contexte d'acquisition, elle n'aurait aucune peine à évaluer des compétences. Ce sont les deux faces du même problème. »*

PERRENOUD Philippe, « Évaluer des compétences », *L'Éducateur*, numéro spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, pp. 8-11.

---

(\*) Les hautes écoles spécialisées (HES) ont vu le jour dans les années 90. Le plus souvent rattachées à une université elles se sont intégrées en peu de temps dans le système de formation suisse. Les HES proposent une formation proche de la pratique, très prisée par les étudiants et les employeurs. Leur création a permis de revaloriser la voie de la formation professionnelle en Suisse.

---

**En vous appuyant sur vos connaissances historiques, philosophiques et sociologiques, ainsi que sur les débats actuels et les réformes en cours au sein de l'Éducation nationale, vous exposerez les réflexions que suscitent pour vous les éléments développés dans cet extrait d'ouvrage. Vous vous interrogerez en particulier sur le lien qui doit exister entre l'apprentissage et l'évaluation des compétences chez les élèves et vous présenterez la place que doit prendre le CPE dans ce processus.**

---

### 3.2.2 Éléments de corrigé

Proposer un sujet de dissertation portant sur l'évaluation au *Concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation* peut étonner, il ne doit cependant pas surprendre. Il témoigne de l'évolution et de la valorisation de fonctions qui, dans le cadre rénové du système éducatif, prennent une dimension stratégique pour permettre aux EPLE d'atteindre les objectifs que la Nation fixe à l'École.

Qui mieux que les CPE peut travailler au quotidien pour que « *Le droit à l'éducation [soit] garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.* » (Art. L111-1 du Code de l'Éducation) ?

Qui mieux que les CPE peut avoir une approche globale des élèves en donnant du sens à l'École, en veillant à l'élaboration de leur projet personnel qui intègre non pas seulement les seuls apprentissages scolaires, mais aussi tout ce qui construit un enfant, un adolescent ou un jeune adulte ?

\* \* \*

Les fonctions de CPE, en collège comme en lycée, s'articulent autour de champs professionnels qui tous participent à l'évaluation individuelle et collective d'élèves, à l'appréciation de situations et de contextes d'établissement. Les dernières réformes, autant la mise en œuvre du *Socle commun* au collège que la réforme des lycées professionnel, général et technologique, offrent désormais de nouvelles modalités d'apprentissages et d'accompagnement qui ne se limitent plus aux seules connaissances disciplinaires toujours essentielles, mais également au développement de compétences<sup>1</sup>. Cette approche globale des élèves est l'occasion pour les CPE non seulement de prendre une part prépondérante dans le parcours des élèves, mais également d'apporter aide et conseil aux équipes confrontées à l'obligation, désormais impérative, de faire le lien entre problématiques pédagogiques et éducatives.

\* \* \*

Les éléments proposés ci-après n'ont pas vocation à constituer un corrigé-type d'autant que la part que peut prendre un CPE dans le processus d'évaluation peut revêtir un très grand nombre d'expressions. Il est cependant attendu que les candidats développent une réflexion construite sur la notion d'évaluation dans le cadre de l'École française, de son histoire comme de sa culture spécifique.

Il est également attendu que les candidats puissent expliquer de quelle(s) façon(s) les dernières réformes du système éducatif ont profondément redéfini les conditions d'apprentissage des élèves, la conception même de leur parcours scolaire.

Pour finir, et parce que les problématiques éducatives sont complexes, il est nécessaire que les candidats aient une compréhension réaliste des difficultés attachées à la conduite du changement. Les CPE sont davantage identifiés comme des évaluateurs à part entière alors même que les professeurs doivent actuellement reconsidérer, non sans difficultés, leurs pratiques professionnelles au sein d'un système scolaire en pleine mutation.

### **Cerner la problématique de l'évaluation et ses évolutions**

La problématique de l'évaluation est au cœur des réformes actuelles et fait toujours débat.

Elle revêt dans le système éducatif français une réalité particulière. Ancrée dans une culture universitaire dont sont porteurs les professeurs, l'évaluation est de façon presque systématique associée à la note, seule expression, *a priori*, de la qualité du travail effectué par un élève. Et lorsque les notes rassemblées et divisées deviennent moyennes, elles attestent non seulement du niveau d'un élève, mais démontrent également l'existence de disciplines qui, à la faveur de coefficients plus ou moins exprimés, justifieront – ou non - différentes possibilités d'orientation d'un élève vers des voies de formation, du primaire au secondaire dans la perspective de l'enseignement supérieur et des débouchés professionnels.

{ Mots clés : culture universitaire française, professeurs, note, moyennes, disciplines, coefficients, orientation, voies de formation, débouchés professionnels }

Pour autant, si certaines réalités sont persistantes et s'il faut compter sur le temps pour que les réformes actuelles trouvent leur pleine expression dans chaque classe et pour chaque élève, on ne peut ignorer que la mise en œuvre du *Socle commun de connaissances et de compétences* a initié, de façon objective et publique, de nouvelles modalités d'évaluation mais aussi d'apprentissage. Non qu'il soit question de faire table rase du passé, bien au contraire. Il s'agit bien, en la rendant - c'est vrai - plus complexe, de faire davantage de l'évaluation un outil permettant d'envisager la globalité de l'élève de façon à déterminer tous les leviers pédagogiques et éducatifs en mesure de l'inscrire dans une meilleure dynamique de réussite : on parle ici de l'individualisation des parcours de formation, on en vient rapidement au parcours de découverte des métiers et des formations où s'intègre l'orientation active. Il s'agira surtout de prévenir une orientation dite par défaut, plus grave encore, une sortie prématurée du système scolaire sous la forme d'une déscolarisation ou du décrochage scolaire.

---

<sup>1</sup> [Source : Éduscol] Une **compétence** est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, capacités et attitudes. Maîtriser une compétence, c'est pouvoir mobiliser et réinvestir des connaissances, des capacités et des attitudes afin d'atteindre un objectif précis dans une situation donnée. Les **capacités** expriment des aptitudes à mettre en œuvre les connaissances dans des situations variées. Les **connaissances** sont celles à acquérir et à mobiliser dans le cadre des enseignements disciplinaires. Les **attitudes** sont celles indispensables pour promouvoir l'ouverture aux autres, le goût de la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité, la créativité.

{ Mots clés : *Socle commun des connaissances et de compétences*, globalité de l'élève, leviers pédagogiques et éducatifs, individualisation des parcours de formation, parcours de découverte des métiers et des formations, orientation active, sortie prématurée du système scolaire / déscolarisation / décrochage }

Dans ces conditions, l'évaluation couvre des champs nombreux et divers. Elle se distingue d'abord de la notation qui est une de ses expressions, et non plus une synonymie exclusive. Elle envisage surtout différentes entrées qui, bien que complémentaires n'induisent pas les mêmes protocoles : connaissances, capacités, attitudes, autant de composantes des sept compétences du *Socle commun*, autant d'entrées possibles pour envisager un élève dans toutes ses dimensions d'apprenant et le sens qu'il attribue ou non à sa scolarité dans la perspective de sa vie future en qualité de citoyen français, mais aussi européen. Ainsi est-il également exigé de replacer cette dynamique dans un cadre européen, notamment au regard de la stratégie de Lisbonne née du Conseil européen des 23 et 24 mars 2000. Il s'agit non seulement de consacrer un effort particulier à l'acquisition des compétences de base qui doivent être actualisées afin de correspondre aux évolutions de la société de la connaissance, mais également de permettre à tous les citoyens d'accéder aux systèmes d'éducation et de formation formels ou non formels. S'ajoute bien évidemment l'éducation informelle qui s'acquiert dans les actes courants de la vie : dans sa mise en œuvre, elle ne se réfère à aucune échelle si ce n'est l'échelle des valeurs sociales dans lesquelles évolue l'individu. Elle n'est pas une éducation consciente ex-ante. Elle le devient ex-post quand l'apport est constaté voire évalué.

{ Mots clés : connaissances, capacités, savoir-être, citoyen, cadre européen / stratégie de Lisbonne / éducation formelle / non formelle / informelle }

Outre les objets sur lesquels l'évaluation doit porter, sa nature désormais formative est fortement promue et s'inscrit donc avec force dans un processus de formation tout au long de la vie avec la nécessité d'identifier, grâce à des phases de positionnement, les besoins individuels propres à chacun. Cela induit des processus d'apprentissage différents qui concourent à l'individualisation des besoins de formation, et donc des pratiques pédagogiques et éducatives innovantes qui consacrent la notion d'accompagnement des élèves au plus près de leurs besoins.

{ Mots clés : évaluation formative, positionnement, besoins individuels, individualisation, accompagnement }

L'évolution de la notion d'évaluation a donc induit de reconsidérer les *curricula*, mais également la pratique même des équipes éducatives en obligeant une appréhension collégiale du profil et des parcours des élèves. Cette rupture avec l'individualisme culturel du professeur dans sa classe réunissant matériellement et temporellement ses élèves est au cœur des récentes réformes du système éducatif et de l'organisation même des différentes voies de formation. Antérieurement, des dispositifs tels que les itinéraires de découverte (IDD), les *travaux personnels encadrés* (TPE) ou les *projets pluridisciplinaires à caractère professionnel* (PPCP) avaient, il faut le noter, ouvert la voie de pratiques pédagogiques innovantes pour l'époque.

## **Les dispositifs initiés par les réformes pour répondre aux évolutions de la problématique de l'évaluation**

La note de vie scolaire est chronologiquement, dans sa mise en œuvre, le dispositif phare qui exprime une rupture conséquente avec la notion ordinaire de l'évaluation. De surcroît, cette évaluation se traduit immédiatement par une « note » et se pose donc dans les bulletins scolaires des collégiens aux côtés des moyennes des disciplines. Le préambule de la circulaire [ 2006-105 du 23-6-2006 ] est particulièrement important à exploiter : « L'article L. 111-1 du code de l'éducation, dans sa rédaction issue de l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dispose que "... la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République...". **Ces valeurs sont transmises par tous les personnels et durant tout le temps scolaire et périscolaire.** L'article 32 de la loi, qui a inséré dans le code de l'éducation un article L. 332-6 relatif au diplôme national du brevet, a institué une note de vie scolaire. (...). L'apprentissage de la civilité et l'adoption de comportements civiques et responsables constituent des enjeux majeurs pour le système éducatif. La note de vie scolaire s'inscrit dans cette démarche éducative qui concerne toute la scolarité au collège. Elle devient une composante à part entière de l'évaluation des élèves, y compris pour l'obtention du diplôme national du brevet. **Elle contribue, en donnant des repères aux élèves, à faire le lien entre la scolarité, la vie scolaire et la vie sociale.** Elle est destinée à valoriser les attitudes positives vis-à-vis de l'école et vis-à-vis d'autrui. Comme toutes les notations qui

sanctionnent un apprentissage, elle évalue aussi les progrès réalisés par l'élève tout au long de l'année scolaire. ». S'ajoute le fait que pour l'attribution finale de cette note « le chef d'établissement recueille, d'une part, les propositions du **professeur principal qui doit consulter au préalable les membres de l'équipe pédagogique** de la classe et, d'autre part, l'avis du **conseiller principal d'éducation**. »

Se retrouvent ici les principaux éléments d'une évaluation qui dépasse le cadre conventionnel des disciplines, et qui surtout, prend en compte des connaissances et des compétences qui requièrent une collaboration inter catégorielle qui est d'ailleurs stipulée dans la circulaire n°82-482 du 28 octobre 1982 relative aux *rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation* : « Échanges d'informations avec les professeurs sur **le comportement** et sur **l'activité de l'élève** : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter il demeure une limite en ce que la vie scolaire n'intègre pas les items constitutifs de l'éducation informelle et qu'à ce titre, une partie du profil des élèves est exclue du champ d'évaluation qu'elle présente.

Si dans sa formulation réglementaire, dans son impact sur l'obtention même du DNB, cette note a représenté en soi une petite révolution, il ne s'agissait pourtant, pour reprendre les propos de Ph. PERRENOUD, qu'« à dire plus ouvertement et de façon plus argumentée comment on pense évaluer l'atteinte de tels objectifs de formation. De là à prétendre que c'est un problème neuf et que c'est pourquoi nous sommes démunis, il y a un pas à ne pas franchir. ».

{ Mots clés : note de vie scolaire, valeurs, apprentissage de la civilité et adoption de comportements civiques et responsables }

De façon cette fois magistrale puisque tous les enseignements vont être impactés, le *Socle commun de connaissances et de compétences* est sans aucun doute l'étape majeure d'un processus engagé dès la massification au sein du système scolaire, et conforté par les lois sur l'éducation de 1975, 1989 et 2005. On retiendra simplement ici que « sa spécificité réside dans la volonté **de donner du sens à la culture scolaire fondamentale**, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'École doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés. » (Décret du 11 juillet 2006). Bien que les compétences 6 (*Les compétences sociales et civiques*) et 7 (*L'autonomie et l'initiative*) soient associées aux CPE, il n'y a pas d'exclusivité ni d'ailleurs de limite en la matière, puisque sur le même principe que la *note de vie scolaire*, l'évaluation de l'acquisition du socle par un élève est un travail d'équipe, non l'acte singulier d'un professionnel du fait de sa discipline ou de sa spécialité universitaire. De façon exemplaire, la maîtrise de la langue doit être assurée par tous les membres de la communauté scolaire, et non pas seulement le professeur de lettres. Ainsi, les personnels d'éducation peuvent notamment porter une attention particulière au registre de langue utilisé par les élèves dans de nombreuses situations, y compris prévenir par ce biais certaines violences verbales qui ne sont d'ailleurs pas toujours identifiées comme tel du fait d'un environnement social et culturel particulièrement dégradé. En ce sens, la généralisation du *Livret de compétences* (LPC) permet tout au long du collège de mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation de façon à valider les différentes compétences du *Socle commun*. Les grilles de référence proposées offrent ainsi des exemples de situations pédagogiques et éducatives dans lesquelles un CPE en lien avec les professeurs est en mesure de procéder à l'évaluation de certains items : on citera pour l'exemple, le *respect des règles de la vie collective* ou le fait de *comprendre l'importance du respect mutuel et d'accepter les règles du respect mutuel*. Tous les dispositifs existant au collège peuvent d'ailleurs être combinés, autant l'accompagnement éducatif, que les actions développées au titre du CESC ou dans le cadre du FSE, sans oublier les PPRE qui sont directement liés au Socle commun de connaissances et de compétences (circulaire n°2006-138 du 25 août 2006). Le LPC trouve en outre son prolongement au lycée professionnel alors qu'il est question de valider le palier 3 pour des élèves qui n'ont pas été en mesure de le faire au collège. Dans ces situations d'apprentissage, le CPE peut trouver autant d'occasion d'évaluer de façon collective ou individuelle les élèves. Par ailleurs, l'expérimentation du livret de compétences initiée par le plan *Agir pour la jeunesse* annoncé par le Président de la République le 29 septembre 2009, offre d'autres possibilités d'évaluer un élève, du moins de l'accompagner dans sa propre évaluation et de l'aider à valoriser toutes ses compétences acquises dans le cadre scolaire comme extrascolaire (associations, cadre familial, etc.). Cette démarche est en lien étroit avec ses choix possibles d'orientation qui seront d'autant plus pertinents que l'élève aura développé son autonomie et son sens de l'initiative. Cette démarche s'inscrit également dans la dynamique initiée par le *parcours de découverte des métiers et des formations* (PDMF) où *l'orientation active* constitue la phase finale d'un processus couvrant les deux cycles du second degré. Le CPE peut jouer ici un rôle fondamental à la faveur des entretiens individuels voire même collectifs, par exemple, lors de résolution de conflit entre plusieurs élèves (capacités à prendre en compte l'avis de l'autre, empathie, mettre en actes ces résolutions...). Ces entretiens sont effectués au cours de la scolarité d'un élève, tout

autant que lors de toutes les démarches développées dans le cadre de l'heure de vie de classe, en amont ou en aval des conseils de classe, lors des phases clés de l'orientation.

{ Mots clés : *Socle commun des connaissances et de compétences*, Livret de compétences, PPRE, accompagnement éducatif, CESC, FSE, Livret de compétences expérimental, PDMF, orientation active, entretiens individuels }

La réforme du lycée s'inscrit ainsi dans ce processus et consacre la complémentarité des différents modes éducatifs (formel, non formel et informel). Elle donne au CPE un rôle majeur à la faveur de l'engagement lycéen qui offre de nombreuses situations d'apprentissage et donc d'évaluation. On insistera ici sur les biais engendrés par une plus grande responsabilisation des élèves du fait de leur meilleure représentativité tout autant que par la valorisation de leur engagement. L'implication des élèves dans les différentes instances lycéennes (CA, CVL, CAVL..) participe de ce même processus. En plus de l'accompagnement personnalisé, le tutorat offre également un nouveau cadre éducatif de suivi personnalisé des élèves : le CPE du fait de sa formation et de sa pratique professionnelle constitue ici un référent pour les équipes en établissement et un acteur clé de ces dispositifs.

{ Mots clés : réforme du lycée, responsabilisation, représentativité lycéenne, engagement, accompagnement personnalisé, tutorat }

### **Limites et axes de progrès de la pratique de l'évaluation par les conseillers principaux d'éducation**

L'évaluation d'un élève à laquelle peut procéder un conseiller principal d'éducation s'inscrit dans une systémie particulièrement complexe qui semble souvent contraire à la linéarité de celle opérée par le biais des enseignements : cet aspect est exacerbé par la nature des différents examens de fin de cycle qui conservent l'attribution d'une note par discipline et qui, à la faveur de coefficients, marque leur importance, voire leur exclusivité dans l'esprit des élèves et de leurs parents. Pour autant, les résultats de la dernière enquête PISA démontrent combien il est urgent de reconsidérer le parcours des élèves français en y intégrant des stratégies propres à atténuer la seule performance scolaire dans un sens étroit et élitiste.

On pourra prendre ici l'exemple d'une instance très ordinaire telle que le conseil de classe dont les objectifs ont été quelque peu dévoyés au fil du temps. On oublie que ce conseil vise d'abord l'examen des « questions pédagogiques intéressant la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves » (Décret n°2008-263 du 14 mars 2008). Il n'est donc pas seulement question d'envisager les seuls résultats par rapport à des moyennes dont la nature exclusivement arithmétique atténue d'ailleurs souvent le sens. Lors des débats initiés à l'occasion de ces réunions d'équipe en présence des délégués élèves et parents, le rôle du CPE, membre de droit, peut être particulièrement éloquent si tant est, qu'en amont, il ait eu l'opportunité d'opérer un suivi effectif des élèves. Il est donc évident qu'en aucun cas, le CPE ne doit être réduit, dans le cadre de cette instance, au seul rôle de comptable des absences et des retards, mais au contraire s'affirmer comme un expert capable de cerner le profil global d'un élève en faisant la synthèse de tous les éléments concourant à la réussite de sa formation.

{ Mots clés : conseil de classe }

Cela renvoie plus globalement à la prise en compte du fait que l'École est devenue un « lieu de vie sociale » tel que le caractérisent les auteurs du livre *Le Conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative* (Coord. J.-P. DELAHAYE, Coll. *Les Indispensables*, Berger-Levrault, Février 2009, p.9) ; ils précisent ainsi que « tous les personnels ont vocation à prendre en charge les élèves dans leur globalité, bien entendu dans le respect et dans la limite de leurs compétences respectives. » Un constat qui est complémentaire de celui des inspections générales (*L'EPLÉ et ses missions – Rapport n°2006-100*) qui soulignaient l'importance accrue de la mission d'éducation et de socialisation : « Cette mission n'est pas dissociable de la mission d'enseignement, cela ne fait de doute à personne. Un chef d'établissement le déclare, « l'éducatif pèse de plus en plus ; une journée en collège pour une équipe de direction, ce n'est pratiquement que cela » ».

Cette évolution justifie d'ailleurs la transformation du corps des surveillants généraux en conseillers principaux d'éducation suite au décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif à leur statut particulier. On ajoutera les termes de l'introduction de la circulaire de 1982 où il est bien précisé que « l'évolution du système éducatif et la nécessité de tenir compte des données et orientations nouvelles de la vie éducative au sein des établissements conduisent à

définir à nouveau le rôle que doivent assumer les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation et les conditions d'exercice de leurs fonctions. »

Cette dynamique est d'ailleurs confortée par la création en 2003 des assistants d'éducation qui succèdent aux *maîtres d'internat – surveillants d'externat* et dont les missions sont définies par la circulaire 2003-092. Il est bien précisé que « dans le second degré, sous l'autorité du chef d'établissement qui s'appuie sur les équipes éducatives, les assistants d'éducation participent à l'encadrement et au suivi éducatif des élèves ». Ces personnels sont, dans les faits, placés sous une responsabilité déléguée au CPE. Cette délégation consacre d'ailleurs son rôle de chef de service. Si toutes les problématiques liées à la gestion et à l'encadrement des élèves (assiduité, ...) sont prépondérantes, il n'en demeure pas moins que la portée de toutes les activités de ces personnels est fondamentalement éducative, y compris le simple fait de surveiller une permanence, une demi-pension ou de réguler les entrées et les sorties au portail des établissements scolaires. Il appartient au CPE de donner sens à ces tâches quotidiennes pour faire des AED des acteurs d'éducation à part entière qui participent à l'appréciation de situations éducatives quotidiennes, et donc à l'évaluation des élèves qui en sont les acteurs.

Dans le même sens, et ce sont souvent des aspects totalement méconnus, pour ne pas dire négligés par les professeurs, des associations telles que le Foyer socio-éducatif (FSE) ou la Maison des lycéens (MDL) sont des lieux d'apprentissages, et pour lesquels l'action des CPE est prépondérante. On rappellera ici, en reprenant les termes de la circulaire 2010-009, que « La Maison des lycéens (MDL) est un outil au service des lycéens. Elle aide au développement de la vie culturelle au lycée et **donne aux élèves l'occasion de s'engager dans des projets, de faire l'apprentissage de leur autonomie et de prendre des responsabilités importantes.** »

{ Mots clés : assistants d'éducation, FSE, MDL }

Il demeure que c'est souvent dans le contexte très spécifique de certains établissements qu'un CPE est en mesure de contribuer le plus à l'évaluation individuelle et collective des élèves. Il peut être fait opportunément référence ici à la dynamique attachée à l'éducation prioritaire et aux perspectives ouvertes par le programme *ÉCLAIR*. Comme le précise la circulaire 2010-096, « Une attention particulière est apportée aux élèves dont l'attitude ne permet pas le bon déroulement de la scolarité et déroge aux règles de vie de l'établissement. Les situations de ces élèves repérés par les équipes éducatives sont régulièrement examinées, dans la mesure du possible selon un rythme hebdomadaire, par la commission de vie scolaire. Elle doit pleinement jouer son rôle préventif, favoriser le travail de l'équipe éducative et la recherche d'une solution appropriée à caractère éducatif. » Dans ce cadre, le CPE est non seulement conforté dans sa situation de « conseiller », mais aussi d'évaluateur en lien étroit avec les professeurs. Il en est de même, bien que les champs d'observation soient différents, des internats d'excellence où les CPE porteurs d'un projet éducatif global, contribuent à la réussite non pas seulement scolaire des élèves, mais à leur devenir social et professionnel, sans négliger l'éducation à la vie domestique. L'évaluation de ces élèves et de leurs besoins est au cœur du projet pédagogique dont ces structures doivent être porteuses, sachant que cette dynamique est également vraie pour les internats « ordinaires ».

{ Mots clés : programme ÉCLAIR, internats d'excellence }

Il n'en demeure pas moins que les dernières réformes du système éducatif vont nécessiter plusieurs années de mise en œuvre pour que leurs effets puissent être eux-mêmes objectivement évalués. La principale difficulté réside dans la redéfinition des fonctions et pratiques de tous les professionnels intervenant et/ou présents au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, il convient de prendre en compte les difficultés de lecture et de compréhension de l'évaluation par compétences rencontrées par certaines familles qu'il s'agira d'accompagner. On ne peut pas négliger non plus certaines résistances des usagers eux-mêmes qui, inquiets du contexte économique actuel, ne voit d'issue que dans la seule performance scolaire portée par les disciplines, tout autre processus de formation leur semblant souvent inutile. L'évaluation portée par les CPE, aussi rudimentaire soit-elle au départ, est ainsi le témoignage que l'éducation à la citoyenneté et au comportement responsable, parce qu'elle doit être partagée, est l'affaire de tous.

La formation universitaire des conseillers principaux d'éducation, tout autant que les domaines professionnels où ils exercent leurs responsabilités sont ainsi symptomatiques de la nécessaire systémie attachée aux apprentissages effectués par les élèves au cours de leur scolarité. Ils peuvent en ce sens participer à des modes novateurs d'évaluation qui s'intègrent non pas seulement à la réussite des élèves aux examens de fin de cycle, mais à l'apprentissage de compétences constitutives de leur future qualité de citoyen.

### 3.2.3 Commentaires

Sur le fond, il apparaît que trop peu de candidats ont été en mesure de formuler une problématique, ne sachant pas véritablement mettre en valeur la place de l'élève dans cette évaluation transversale et n'ayant pas saisi l'enjeu du socle commun. Des imprécisions ont été maintes fois relevées quant aux notions de compétence et d'évaluation, voire des confusions qui interrogent (notamment quand on limite la validation des compétences à l'enseignement professionnel ou lorsque le concept d'apprentissage n'est entendu que dans le sens qu'on lui donne en CFA !). Certes le sujet obligeait à faire sortir le CPE d'un rôle réducteur et de le faire entrer dans le domaine de la pédagogie. Des outils comme le livret expérimental de compétences ou le livret personnel de compétences n'ont pas été abordés. On a bien souvent opposé le pédagogique et l'éducatif sans dépasser ce clivage.

Les réformes en cours sont insuffisamment connues et approfondies.

Les bonnes copies ont fait apparaître :

- une solide culture du système éducatif et un positionnement comme CPE face aux différents enjeux de ce système ;
- une réflexion personnelle sur le champ de l'action pédagogique et le rôle du CPE, sans limiter ce rôle à la validation des compétences 6 et 7 du socle ;
- une connaissance des enjeux européens liés au développement de la réflexion sur l'évaluation des compétences.

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

## 3.3. La composition

### 3.3.1 Considérations générales

#### ➤ Sur le fond

La composition amène le candidat à exploiter un ensemble de documents centrés sur une thématique liée au fonctionnement du système éducatif plus que sur une situation rencontrée ou vécue dans un établissement scolaire. La composition élargit le débat et l'exposé d'idées.

S'adressant à des candidats dont le niveau universitaire se situe à bac+5, l'épreuve ouvre sur une réflexion qui, partant des documents proposés dans le dossier, fait appel à la théorie, à la recherche et à des lectures dont les ouvrages ne se trouvent pas obligatoirement dans la bibliographie dite indicative. Ainsi, s'il s'agit de répondre à des questions, il est requis de les argumenter par une réflexion qui convoque à la fois les contenus des documents fournis, des concepts, des éléments de recherche pour les inscrire dans une perspective de métier.

Ce dernier point est essentiel car la composition doit aussi permettre de mettre en évidence le lien trop souvent ignoré entre la recherche et l'action. Si on peut admettre que la dissertation soit une épreuve plus réflexive, la composition doit laisser entrevoir sinon voir le candidat dans son aptitude à exploiter une documentation, à la compléter par une mobilisation de concepts théoriques pour les mettre au service de l'éducation des jeunes comme de contribuer à l'exercice des missions de l'EPL. Il est important de rappeler la dénomination du métier ambitionné : **conseiller** principal d'éducation. Le terme conseiller est central et la composition doit contribuer à la mettre en valeur pour tout ce qui concerne le fonctionnement d'un établissement scolaire du second degré, auquel s'ajoutent les aspects administratifs et juridiques de la vie scolaire, les procédures et les enjeux de l'orientation, les questions pédagogiques.

Être conseiller principal d'éducation, c'est être au contact direct de réalités sociologiques et sociales de jeunes qui les expriment au travers de comportements qui parfois bousculent les valeurs. Sur cet aspect, le terme « éducation » en référence aux valeurs du système global dans lequel s'inscrit l'EPL qualifie le métier. Les réponses aux questions de la composition doivent faire apparaître cette dimension à la fois au sein de l'entité interne « vie scolaire » comme en interaction avec les membres de la communauté éducative (enseignants, parents et par extension partenaires éducatifs extérieurs) de façon à répondre à la nature systémique de l'Éducation nationale.

Le jury dresse un constat critique des productions des candidats. Pour de nombreuses copies, il y a un écart considérable entre les attentes et les contenus proposés. Les candidats paraphrasent plus qu'ils n'exploitent les documents du dossier. Ils n'ouvrent pas ou peu sur les apports de la recherche et les théories qui président à l'éducation des jeunes et à la place du CPE dans le système éducatif en général et dans l'EPLE en particulier.

➤ Sur la forme :

Comme le dossier, la composition s'organise autour de questions qui structurent la production du candidat. Une bonne structuration de propos passe par une introduction présentant la problématique, la situant dans un contexte et indiquant les principaux éléments qui seront abordés. La composition se conclut par un paragraphe court mais qui ouvre le débat.

Chaque question attend une réponse structurée et des paragraphes identifiés, reliés entre eux par des transitions contribuant à la clarté du propos et à la pertinence des idées. A un niveau bac+5, on ne peut plus se contenter de réponses brèves, qui tiennent davantage de l'exercice à trous que du développement organisé – même s'il est réparti sur plusieurs questions auxquelles il importe de répondre séparément - et attendu.

Enfin, cela vaut aussi pour la dissertation, la maîtrise de la langue est essentielle et le jury continuera inlassablement à ne rien tolérer en la matière. Les faiblesses de plus en plus nombreuses en syntaxe, orthographe, vocabulaire, grammaire sont pourchassées et sanctionnées. A cette session, 15% de la note globale étaient consacrés à la forme et à la maîtrise de la langue. Sans doute faut-il rappeler que la première des compétences du socle commun est la maîtrise de la langue ; le métier de CPE est un métier de communication et « ce qui se conçoit bien doit s'énoncer clairement », dans un langage compréhensible par tous et notamment par les correcteurs. Cela n'a pas été le cas dans bien des copies.

### 3.3.2. Sujet

<b>Climat scolaire, autorité et culture de la sécurité au service de la réussite des élèves</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------

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

1°) Quels sont les facteurs qui aujourd'hui sont perçus comme sources de déstabilisation de l'autorité scolaire dans l'établissement ? En quoi forgent-ils le sentiment d'insécurité en milieu scolaire ?

2°) Quels sont les principes et les éléments qui permettent de passer d'une politique exclusivement sécuritaire à une culture de la sécurité au service de la réussite des élèves ? Quels sont, selon vous, les contenus de cette culture ?

3°) En quoi le service Vie scolaire peut-il être un élément déterminant dans la mise en place de cette culture de la sécurité propice à la sérénité d'un établissement scolaire ? En quoi ce service peut-t-il faire autorité auprès des élèves et comment peut-il être connu et reconnu pour son expertise sur ce champ particulier auprès des autres membres de la communauté éducative ?

## Composition du dossier

**Document 1** : Question écrite n° 14026 de Mme Raymonde Le Texier (Val-d'Oise - SOC) publiée dans le JO Sénat du 24/06/2010 - page 1584 et réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 21/04/2011 - page 1044  
*page 3 sur 16*

**Document 2** : Enquête PISA 2009 – La discipline en classe s'est-elle détériorée (extraits) – mai 2011  
*page 5 sur 16*

**Document 3** : Rapport de la mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille présidée par Alain Bauer (extraits)  
*page 7 sur 16*

**Document 4** : Contributions du conseil scientifique des Etats généraux de la sécurité à l'école - Fiche thématique n°9 (extraits)  
*page 9 sur 16*

**Document 5** : Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de rentrée 2011 (Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2011)  
*page 11 sur 16*

**Document 6** : Extraits d'un article paru dans le journal Le Monde du 31 août 2010 sous le titre *Manifeste pour l'adolescence* – Marie-Rose Moro (extraits)  
*page 12 sur 16*

**Document 7** : L'autorité et l'école : fin de système (extraits) – Patrick Béranger ,et Jacques Pain – Diversité - Hors série n°12 - avril 2010  
*page 13 sur 16*

**Document 8** : Autorité de l'enseignant et sécurité (extraits) – Bruno Robbes – Hors série n°12 - avril 2010  
*page 14 sur 16*

**Document 9** : Questions de discipline à l'école et ailleurs...Erick Prairat – Editions érés – Novembre 2002  
*page 15 sur 16*

**Document 1 : Question écrite n° 14026 de Mme Raymonde Le Texier (Val-d'Oise - SOC) publiée dans le JO Sénat du 24/06/2010 - page 1584 et réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 21/04/2011 - page 1044**

**Question écrite n° 14026 de Mme Raymonde Le Texier (Val-d'Oise - SOC) publiée dans le JO Sénat du 24/06/2010**

Mme Raymonde Le Texier attire l'attention de M. le ministre de l'éducation nationale sur les violences qui se sont produites en milieu scolaire ces derniers mois.

Les 471 lycées d'Ile-de-France ont été équipés d'une sécurisation des accès depuis 1999 avec la mise en place de grillages, de portails de sécurité, de caméras de surveillance et de sas. Toutes ces mesures sécuritaires, qui coûtent chaque année 5 millions d'euros à la région, n'ont semble t-il pas permis de résoudre le problème. Les intrusions et les actes violents ne se sont pas arrêtés ; ils ont bien au contraire augmenté.

Depuis le début de l'année 2010, les établissements scolaires ne cessent de faire les gros titres dans la presse nationale pour faits de violences.

En l'espace de trois mois, on ne comptabilise pas moins de cinq agressions toutes plus violentes les unes que les autres. On ne compte plus les intrusions d'individus cagoulés et armés de gaz lacrymogène, de marteaux, de tournevis ou encore de couteaux, venus s'en prendre aux élèves ou aux professeurs.

Ce serait une erreur de penser que les auteurs des délits sont juste des individus porteurs de violence. Il s'agit le plus souvent d'adolescents qui réagissent à une violence souvent vécue par eux-mêmes. Au-delà des dispositifs de sécurité, c'est également « l'école » qu'il faut sans doute repenser. Cela pourrait commencer par une plus grande implication des professeurs dans la vie scolaire des élèves, ainsi que la présence d'équipes stables d'adultes formés à l'écoute attentive des collégiens et des lycéens.

Les états généraux sur la violence scolaire, menés par le ministre de l'éducation nationale, ont mobilisé pendant deux jours quinze spécialistes.

Les solutions qui ont été trouvées se tournent essentiellement vers une évolution de la répression et non vers une évolution du système éducatif. Toutefois, si la suspension des allocations familiales en cas d'absentéisme ne paraît pas être une réponse adaptée, l'idée de travaux d'intérêt général plutôt qu'une exclusion semble une piste intéressante.

Au-delà de ces exemples, parce que « la loi de l'école ne saurait être la loi de la rue », elle souhaiterait connaître les solutions qu'il compte adopter pour éviter l'accroissement de ces passages à l'acte préjudiciable aux uns et aux autres.

**Réponse du Ministère de l'éducation nationale publiée dans le JO Sénat du 21/04/2011 - page 1044**

La lutte contre la violence en milieu scolaire et la sécurisation des établissements scolaires constituent une priorité pour le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. À la suite des états généraux de la sécurité à l'école organisés par le ministre de l'éducation nationale, qui se sont déroulés les 7 et 8 avril 2010, et aux annonces du président de la République lors de son discours du 5 mai 2010, plusieurs mesures sont actuellement mises en œuvre.

1. - Les professeurs sont soutenus dans l'exercice de l'autorité par une refonte des procédures disciplinaires et une formation renforcée. Les dispositions réglementaires relatives à « l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions » sont actuellement en cours d'achèvement. Il s'agit d'harmoniser, sur l'ensemble du territoire, les règles et les procédures disciplinaires en instituant en particulier un lien systématique entre les infractions les plus graves au règlement intérieur, telles les violences verbales ou physiques à l'égard des personnels de l'établissement, et la mise en œuvre d'une

procédure disciplinaire. Des alternatives aux sanctions sont également proposées par l'introduction des mesures d'utilité collective dans l'échelle des sanctions. Une charte rappellera aux élèves de collège les règles élémentaires de civilité et de comportement. La formation initiale, la formation pendant l'année de stage des professeurs en voie de recrutement et la formation continue intégreront des modules spécifiques consacrés à la gestion des conflits, à la prévention de la violence et à la tenue de classe. Un séminaire national intitulé : « Enseigner, se former : la tenue de classe » et destiné aux personnels d'inspection, de direction et aux responsables de formation, a été organisé en septembre 2010. Il est également créé un réseau national de référents académiques chargés de la mise en place, dès janvier 2011, en académie, de modules de formation sur la gestion de classe, comportant des approches théorique et pratique. Ce dispositif est complété par un plan de formation aux problématiques de la sécurité et à la gestion de crise, élaboré conjointement par l'Institut national des hautes études de sécurité et de justice (INHESJ) et l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN). Il permet de proposer, depuis janvier 2010, des modules spécifiques de formation aux personnels d'encadrement de l'éducation nationale, afin de leur donner les moyens d'élaborer et de mettre en œuvre des stratégies de gestion des situations conflictuelles et de tension.

2. - Des actions ciblées sont engagées depuis la rentrée 2010 dans les 105 établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence, dans le cadre d'un nouveau programme baptisé CLAIR (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Ce programme se caractérise par trois innovations majeures : dans le champ de la pédagogie avec un large recours aux expérimentations dans les cinq domaines précisés par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ; dans le champ de la vie scolaire grâce à un projet pédagogique et éducatif porté par tous les personnels, avec notamment la désignation d'un préfet des études ; dans le champ des ressources humaines afin de stabiliser les équipes d'établissement, en développant les postes à profil et en favorisant l'évolution des carrières. La circulaire n°2010-096 du 7 juillet 2010 détaille l'ensemble du dispositif. Ce programme fera l'objet d'une extension à la rentrée 2011.

3. - Enfin, pour les élèves particulièrement perturbateurs de treize à seize ans, faisant notamment l'objet de multiples exclusions, une scolarité aménagée est proposée dans le cadre des établissements de réinsertion scolaire (ERS). Une vingtaine d'établissements de réinsertion scolaire (ERS) seront progressivement mis en place au cours de l'année 2010-2011, dont onze à ce jour (cf. circulaire n° 2010-090 du 29 juin 2010). Ils proposent à des collégiens perturbateurs une scolarisation aménagée, le plus souvent au sein d'internats scolaires spécifiques, afin de les réinsérer dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle. Ces ERS visent à la fois à favoriser la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences, à faire prendre conscience aux jeunes de l'importance du respect des règles de la vie sociale et scolaire et à permettre une démarche de réinvestissement dans les apprentissages.

**Document 2 : Enquête PISA 2009 – La discipline en classe s'est-elle détériorée ? (extraits) – mai 2011**

L'ambiance de la classe peut exercer un impact réel sur la performance des élèves.

Les classes et les établissements d'enseignement qui déplorent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage, puisque les enseignants doivent passer plus de temps à faire régner le calme avant de pouvoir commencer la classe. Les interruptions de cours perturbent la concentration des élèves et leur engagement en classe. Les résultats du PISA 2009 montrent que le climat de discipline est fortement corrélé à la performance des élèves ; ceux qui déclarent que leurs cours dans la langue d'instruction sont souvent interrompus obtiennent de moins bons résultats que ceux qui ne signalent que peu d'interruptions des cours, voire aucune.

On a souvent tendance à penser que chaque génération d'élèves est plus indisciplinée que la précédente et que les enseignants ont de plus en plus de mal à gérer leur classe. Or, il s'agit là d'une idée reçue : si l'on en croit les données collectées dans le cadre de l'enquête PISA 2009, la majorité des élèves des pays de l'OCDE peuvent suivre leurs cours dans le calme et, entre 2000 et 2009, la discipline en classe ne s'est pas détériorée – mieux encore, elle s'est améliorée dans la plupart des pays.

La tendance évolue vers des classes plus disciplinées...

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui déclarent que leur enseignant n'a pas à attendre trop longtemps pour que le silence règne en classe

a augmenté de 6 points de pourcentage, passant de 67 % en 2000 à 73 % en 2009. Aucun pays n'a enregistré de baisse du pourcentage d'élèves faisant état de conditions favorables à cet égard. Parmi les pays disposant de données comparables, pas moins de 25 sur 38 affichent une amélioration du climat de discipline scolaire ; la situation est restée identique dans les 13 pays restants. C'est en Allemagne, en Espagne, en Israël, en Italie et en Suède, et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie et à Hong-Kong (Chine), que les améliorations sont particulièrement notables – de l'ordre de plus de 10 points de pourcentage.

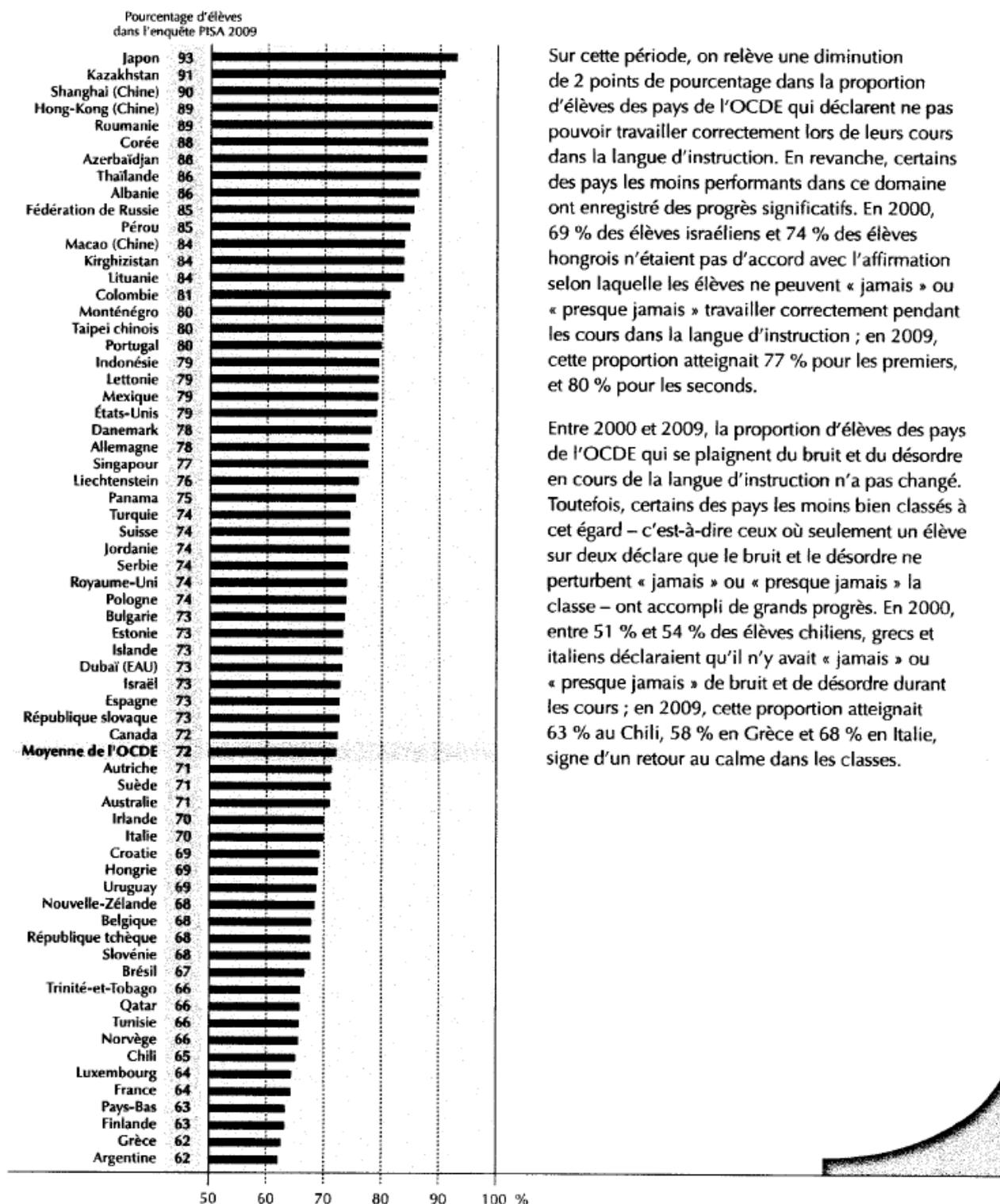
... et de meilleures relations entre élèves et enseignants

Les bonnes relations entre élèves et enseignants constituent un facteur clé dans l'établissement d'un climat scolaire propice à l'apprentissage. Les recherches en la matière montrent que les élèves apprennent mieux et ont moins de problèmes de discipline lorsqu'ils sentent que leurs enseignants les prennent au sérieux. En 2000, les résultats du PISA suggéraient que la majorité des élèves étaient en général satisfaits de la qualité de leurs relations avec leurs enseignants. En 2009, la qualité de ces relations s'est encore améliorée.

../..

## Les élèves déclarent que le calme règne en classe

Pourcentage d'élèves ayant déclaré que leur enseignant ne doit « jamais ou presque jamais » ou « que dans certains cours » attendre un long moment avant que les élèves se calment



Sur cette période, on relève une diminution de 2 points de pourcentage dans la proportion d'élèves des pays de l'OCDE qui déclarent ne pas pouvoir travailler correctement lors de leurs cours dans la langue d'instruction. En revanche, certains des pays les moins performants dans ce domaine ont enregistré des progrès significatifs. En 2000, 69 % des élèves israéliens et 74 % des élèves hongrois n'étaient pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle les élèves ne peuvent « jamais » ou « presque jamais » travailler correctement pendant les cours dans la langue d'instruction ; en 2009, cette proportion atteignait 77 % pour les premiers, et 80 % pour les seconds.

Entre 2000 et 2009, la proportion d'élèves des pays de l'OCDE qui se plaignent du bruit et du désordre en cours de la langue d'instruction n'a pas changé. Toutefois, certains des pays les moins bien classés à cet égard – c'est-à-dire ceux où seulement un élève sur deux déclare que le bruit et le désordre ne perturbent « jamais » ou « presque jamais » la classe – ont accompli de grands progrès. En 2000, entre 51 % et 54 % des élèves chiliens, grecs et italiens déclaraient qu'il n'y avait « jamais » ou « presque jamais » de bruit et de désordre durant les cours ; en 2009, cette proportion atteignait 63 % au Chili, 58 % en Grèce et 68 % en Italie, signe d'un retour au calme dans les classes.

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré que leur enseignant ne doit « jamais ou presque jamais » ou « que dans certains cours » attendre un long moment avant que les élèves se calment.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, figure IV.4.2.

**Document 3 : Rapport de la mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille présidée par Alain Bauer – rapport remis au ministre de l'Education nationale en mars 2010 (extraits)**

[...]

**5.2. Redonner un sens à la sanction**

En 2008, à la demande du ministre Xavier DARCOS, Laurent HUET, magistrat, a tenté de mettre en cohérence le règlement intérieur et le droit en proposant au conseil national de la vie lycéenne (CNVL) un code de paix scolaire. Les mesures qui y sont développées sont adaptées à notre système scolaire complexe et polymorphe. [...]

4 – le groupe de travail recommande l'adoption et la diffusion du code de la paix scolaire défini dans le rapport HUET

Le règlement intérieur qui définit les punitions et sanctions peut-il rendre compte des actes de violence commis dans l'enceinte de l'école ? : violence de l'élève ; violence du système ; violence ressentie par l'élève face à l'adulte dans l'école ; violence dans les familles ; violence du quartier ; violence de la société. Toutes ces violences sont pourtant susceptibles de concerner l'école. Or, comment l'école peut-elle gérer, à elle seule, toutes ces manifestations de tension sachant que, pourtant, il a y presque consensus social et politique pour lui demander de les gérer ?

La fragilisation des institutions, l'évolution du rapport à l'autorité, la résistance des équipes face aux changements, le statut des personnels, la difficulté d'un langage commun, l'absence de cohérence des pratiques sont autant d'éléments à prendre en compte dans la réflexion sur cette problématique.

La réponse ne peut être seulement la sanction. L'école et ses membres se trouvent souvent acculés, ce qui paralyse leur volonté de changement et renforce ce sentiment d'impuissance.

5 - Le groupe de travail suggère de travailler sur **une application positive de la sanction**. Il recommande de **rendre à l'exclusion son caractère exceptionnel et de prohiber l'exclusion de classe hors cas où la présence de l'élève peut s'avérer dangereuse**. Il invite à **privilégier la sanction éducative** et réparatrice car la réparation permet de réintégrer la communauté éducative. Il recommande de **renforcer la place des travaux d'intérêt général**, bien perçus par les élèves et les familles, dans l'échelle des sanctions. Il propose enfin que **toute sanction fasse obligatoirement l'objet d'une motivation écrite et d'une explication orale** entre l'élève et le conseiller principal d'éducation : la sanction doit être expliquée pour être comprise et débarrasser de son aspect personnel : l'élève doit être puni pour un acte et non pour lui-même.

Le règlement intérieur doit redevenir un cadre de référence permettant l'émergence d'un milieu éducatif propice à l'étude.

6. Le groupe de travail préconise un travail de **remise en forme du règlement intérieur** des établissements scolaires en vue de les rendre lisibles et compréhensibles par tous. Il propose également qu'à chaque rentrée scolaire, par niveau, une **lecture publique et commentée du règlement intérieur** puisse être réalisée au profit des élèves et des parents d'élèves.

7. Le groupe de travail recommande d'**institutionnaliser un temps reconnu et un lieu** pour que le professeur principal de collège puisse effectuer un travail pédagogique avec les familles et les élèves (au moins une heure par semaine) notamment en vue d'expliquer les fonctions du règlement intérieur et du carnet de correspondance.

8. Le groupe de travail propose qu'une **charte de la vie scolaire** puisse être rédigée dans chaque établissement à partir des réflexions engagées dans le cadre des cours d'ECJS.

9. Le groupe de travail suggère de rendre son sens à la vie de classe et d'**instaurer des conseils d'élèves** comme réunions de régulation. Celles-ci seraient animées par le professeur principal.

10. Le groupe de travail conseille de **renforcer les liens et la connaissance mutuelle entre les adultes de l'établissement** (enseignants, personnels techniques, personnels de direction ...) et de veiller à identifier les personnels responsables.

Les rôles des élèves doivent être reconsidérés et leurs responsabilités développées dans le cadre d'une prise en charge partagée avec les personnels éducatifs de la prévention de la violence.

11. Le groupe de travail invite à **redonner du sens au rôle de délégué de classe** dans la gestion des petits conflits. Bien souvent, le délégué est celui qui siège pour défendre l'indéfendable en conseil de classe ou pour écouter poliment les remontrances adressées par les adultes aux élèves. Le délégué peut être également médiateur et aura, sans doute, une meilleure reconnaissance de ses pairs. Il ne sera plus considéré comme « l'indic » à la solde de l'administration, voire le « collabo » des professeurs, au mieux la potiche des conseils de classe. Dans tous les cas, il faut tenir compte de ces « services rendus » à la collectivité par un barème spécial dans la note de Vie scolaire au collège et dans l'appréciation donnée au lycéen pour son orientation dans l'enseignement supérieur.

12. Le groupe de travail propose la **création d'élèves-médiateurs** (deux élèves volontaires par classe avec une formation) chargés de participer à la régulation du flot des querelles des cours de collège qui asphyxient la vie scolaire.

[...]

La prévention de la violence en milieu scolaire passe nécessairement par une pédagogie d'apaisement.

[...]

16. Le groupe de travail propose de renforcer les dispositifs d'accompagnement éducatif mis en place après les cours et d'utiliser l'institutionnalisation de l'accompagnement éducatif pour privilégier des activités structurantes, comme le théâtre, par exemple.

17. Le groupe de travail suggère le renforcement du rôle de référent du professeur principal en lui octroyant notamment un aménagement spécifique (décharge, etc.). Par ailleurs, il propose qu'une réflexion soit lancée sur la rupture entre le passage d'un système à professeur des écoles unique et le dispositif du collège avec une multiplicité des enseignants.

18. Le groupe de travail souhaite qu'une réflexion soit engagée en vue de faire du respect des règles et de l'autorité une pratique professionnelle partagée par l'ensemble de la communauté scolaire. Dans ce cadre, un accompagnement à la prise de fonction devra faire l'objet d'un module de formation professionnalisant.

## **Document 4 : Contributions du conseil scientifique des Etats généraux de la sécurité à l'école - Fiche thématique n°9**

### **Climat de l'école, approche globale et clarté des règles**

**Rédacteurs principaux : Rami Benbenishty et Ron Astor**

*Adaptation : Eric Debarbieux*

Les penseurs historiques de l'éducation ont compris l'importance du climat émotionnel, social et moral de l'environnement éducatif. Les chercheurs et éducateurs pionniers tels Piaget et John Dewey ont montré que les élèves apprennent en interagissant. Ils ont montré qu'en plus des habiletés cognitives en mathématiques, en lecture ou en art, les écoles devaient refléter un sens de devoir civique, de réciprocité, d'autogestion, de respect, d'auto-efficacité, de justice et de bien traitance. Par essence, préparer des étudiants pour la construction d'une société juste et démocratique. Mais bien des systèmes éducatifs contemporains ont perdu de vue ces buts sociaux et émotionnels et se sont concentrés seulement sur le projet académique comme seul projet de l'école. D'une certaine manière, les efforts scientifiques actuels pour mieux comprendre le « climat scolaire » et son rôle sont une reconnaissance de l'importance du contexte social dans la mission de l'école. De plus les études ont montré qu'un bon climat scolaire était nécessaire mais pas suffisant à lui seul pour un progrès académique continu.

Il y a bien des définitions du climat scolaire. Ces définitions incluent les aspects des caractéristiques sociales, émotionnelles et matérielles qui influent sur les interrelations entre élèves et enseignants, sur la situation émotionnelle et psychologique et sur les comportements d'apprentissage. Les aspects positifs du climat scolaire incluent des questions comme celles-ci : procurer une atmosphère amicale, encourageante et aidante ; interdire le châtement corporel et la violence ; créer un environnement protégé du harcèlement et de la maltraitance ; respecter la diversité ; aider à la relation jeunes/adultes ; aider aux apprentissages coopératifs pour acquérir des valeurs actives ; connecter l'école et la vie familiale ; promouvoir l'égalité et la participation de tous ; créer une perception par les élèves d'être entourés de professeurs encourageants avec des attentes élevées ; et, enfin, favoriser un engagement des parents pour la qualité de l'éducation de leurs enfants.

De très nombreuses études à travers de multiples systèmes éducatifs montrent qu'un climat social positif est important car il a une influence sur le bien-être des élèves et réduit leurs problèmes émotionnels et comportementaux dans les écoles. Au-delà, il inclut le respect, l'attention et les obligations mutuelles entre élèves et entre élèves et professeurs avec d'importants résultats sur la réussite scolaire. Un climat positif est particulièrement important pour les élèves et les écoles « à haut risque » en augmentant la confiance et le sentiment d'appartenance à l'école. C'est, bien sûr, tout aussi important pour les nouveaux élèves, particulièrement durant les phases de transition (par exemple, le passage en sixième).

Le climat scolaire est influencé par des éléments que l'établissement lui-même ne peut contrôler comme la pauvreté, l'hétérogénéité des élèves ou des professeurs, la qualité de la formation des enseignants. Néanmoins, les écoles ont la plus grande influence sur leur climat. La recherche montre constamment (Gottfredson et Gottfredson, 1985 ; Benbenishty et Astor, 2006 ; et, en France, Debarbieux, 1996, par exemple) que dans le même environnement social avec un type d'élèves semblables il y a des différences majeures entre écoles et que des écoles sont capables de créer un climat plus positif que d'autres, même dans des situations extérieures très difficiles.

De tels changements positifs dans le climat scolaire ne viennent pas facilement, ni par accident. Ils requièrent une vision, un engagement et un processus d'amélioration graduelle qui rassemble la communauté dans son ensemble : administration, professeurs, et la communauté élargie [...]

Les enseignants, en particulier, doivent se sentir aidés et en sécurité. Il est impossible de créer un climat positif pour les élèves quand leurs enseignants ne se sentent ni appréciés ni protégés. **Les élèves ont besoin de sentir que leurs enseignants ne leur font pas face seuls, mais comme un groupe solidaire.** [...]

Chaque aspect de la vie scolaire doit être pensé pour aider à créer ce climat positif. La plupart des programmes pour améliorer le climat reposent sur plusieurs principes : par exemple ils s'équilibrent souvent entre deux tentatives majeures : a) établir des règles claires appliquées constamment et avec justice et b) créer une atmosphère de respect et d'attention pour toute la communauté : élèves, parents, professeurs et équipe.

L'école a besoin d'établir, d'expliquer et de communiquer des règles claires. Cela peut se faire de multiples façons. Les voies les plus sûres passent par la participation et l'interaction entre les élèves, l'équipe et les

parents. Cela conduit à établir un règlement reflétant les caractéristiques particulières à chaque communauté singulière. Il concerne aussi bien la conduite des élèves entre eux ou vis-à-vis des enseignants que celle des enseignants vis-à-vis des élèves... ou des collègues. Il recouvre les comportements souhaitables ou non souhaités sur les plans physique, verbal et social à l'école. Très souvent ces règles comprennent les comportements sur le chemin de l'école, mais aussi dans la vie quotidienne comme la victimation à travers les SMS et internet qui se passent hors temps scolaire mais peuvent avoir un impact majeur sur la vie scolaire.

Il est essentiel que ces règles soient connues de tous et soient appliquées de manière juste et constante.

L'application différente de celles-ci suivant les professeurs, et surtout lorsque elles s'adressent aux minorités, en particulier ethniques, crée un climat délétère d'injustice et d'incertitude.

La présence émotionnelle des adultes est cruciale. Leur présence dans les couloirs, par exemple, est la meilleure manière de faire baisser les actes de violence de hasard et de maltraitance entre élèves. Ce n'est pas une présence de « police » mais une manière de témoigner de l'implication dans la vie des élèves. C'est une des meilleures préventions de la victimation des élèves, et la preuve de leur intérêt pour leur vie.[...] Cette présence adulte montre que l'école est gouvernée par des adultes qui ont des règles et les appliquent, et le message est qu'en même temps ils se soucient des élèves et les connaissent personnellement. [...]

Les écoles qui créent un climat de qualité s'efforcent de renforcer les comportements positifs plutôt que de se fixer sur la punition. Elles tentent de produire une reconnaissance publique forte des comportements positifs, mettent à l'honneur les qualités d'entraide et récompensent les élèves qui aident la communauté et la société ou qui ont réussi un projet académique personnel.

L'apparence matérielle de l'école a un lien fort avec leur climat et la prévention de la violence. La qualité de l'entretien des locaux, incluant les élèves dans cet entretien, a à voir avec le sentiment d'appartenance et le sentiment d'être important. Plus encore, cela garantit que les lieux scolaires sont bien protégés et appropriés. [...]

L'école doit avoir des informations fiables sur ses élèves, son équipe, les parents et son climat scolaire. L'école doit alors utiliser des méthodes variées : *focus groups*, observations, questionnaires destinés aux parents, aux élèves, aux personnels (avec usage d'Internet) afin de créer un climat d'intérêt pour tous. [...]

Une école est dynamique, elle change constamment. La prévention doit alors être inscrite dans le quotidien et dans la formation. Le plus efficace est de considérer l'établissement comme un tout (la « *whole school approach* »), incluant chaque partie : *leadership*, élèves, parents, enseignants et l'ensemble de la communauté.

**Document 5 : Circulaire n° 2011-071 du 2 mai 2011 relative à la préparation de rentrée 2011 (Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2011)**

[...]

La politique globale de l'établissement est au centre de l'assimilation des valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité.

Dès l'école primaire, le maître développe chez l'élève une attitude de respect de l'autre qui se traduit au quotidien par l'observance des règles de civilité et de politesse. Dans le second degré, la complémentarité des enseignements et de la vie scolaire favorise avant tout la compréhension du sens des principes républicains.

Parmi les valeurs fondamentales portées par l'École, le respect de l'autre passe par la prévention des discriminations et l'égalité entre les filles et les garçons, qui supposent que le refus de toute forme de violence psychologique, physique ou sexuelle soit une volonté affichée de l'établissement.

Cela implique d'aider les élèves à élargir leurs choix et leurs décisions d'orientation afin d'assurer une plus grande mixité des filières et des métiers. La mise en place d'indicateurs sexués sur les violences mais aussi sur les résultats scolaires des élèves doit permettre aux établissements de situer leur marge de progression.

Le phénomène du harcèlement dans l'espace scolaire se traduit par des humiliations répétées, verbales ou physiques, qui entament la confiance des victimes en l'école et en eux-mêmes. Dans la continuité des mesures annoncées lors des États généraux de la sécurité à l'École de mai 2010, et du colloque organisé, les 2 et 3 mai 2011, sur ce thème, un plan d'action visant à soutenir les établissements qui souhaitent s'engager dans un projet de prévention et de lutte contre le harcèlement sera proposé.

La mise en œuvre des mesures de sécurisation de l'établissement contribue à l'instauration d'un climat serein. Les circulaires interministérielles n° 2009-137 du 23 septembre 2009, n° 2010-25 du 15 février 2010 et n° 2010-190 du 12 novembre 2010 ont notamment permis la mise en place d'équipes mobiles de sécurité (EMS) dans chaque académie. Ce rôle d'appui et d'accompagnement des EMS doit être renforcé. Ces équipes doivent maintenir une vigilance particulière en cas de difficultés liées à des phénomènes de violence. Des formations académiques seront mises en place pour les personnels des EMS.

De nouvelles dispositions, annoncées à l'issue des États généraux de la sécurité à l'École, entreront en vigueur à la prochaine rentrée afin de redonner du sens aux sanctions scolaires et de réaffirmer le sens de la règle au cœur de la vie scolaire. L'échelle réglementaire des sanctions applicables mentionnera désormais les mesures de responsabilisation qui pourront être exécutées au sein de l'établissement. Elle s'appliquera en dehors des heures d'enseignement et ne pourra excéder huit jours. L'exclusion temporaire de l'établissement de plus de huit jours sera supprimée, compte tenu des risques de décrochage scolaire qui l'accompagnent.  
[...]

**Document 6 : Extraits d'un article paru dans le journal Le Monde du 31 août 2010 sous le titre *Manifeste pour l'adolescence* – Marie-Rose Moro – Docteur en médecine et en sciences humaines, professeur de psychiatrie à l'Université Paris-Descartes, chef de service à la Maison de Solenn-Maison des adolescents de l'Hôpital Cochin**

« Ici et là-bas, je constate que les adolescents consultent beaucoup avec des souffrances qui s'expriment par le corps, corps affamé dans l'anorexie-boulimie ou alourdi à l'extrême dans l'obésité, corps mutilé avec des attaques de toutes sortes sur son intégrité, corps mis en danger par des risques de toutes sortes. [...]

Les adolescents se soumettent à de rudes épreuves, à de véritables auto-sabotages de leurs désirs et de leur énergie de vie. Car c'est la vie même qui est en jeu dans les tentatives de suicide de l'adolescence (toujours aussi nombreuses en France), quand ce n'est l'avenir qui est attaqué et le lien à l'autre dans les phobies scolaires en augmentation dans toute l'Europe de l'Ouest.

Ces adolescents, après un évènement parfois minime survenu à l'école ou sur le chemin de l'école, parfois sans qu'aucun facteur déclenchant soit mis en évidence, n'arrivent plus à assumer leur statut de collégien ou de lycéen : l'angoisse les étirent à l'idée même de se préparer pour se rendre à l'école et ils sombrent dans les angoisses incommensurables, impossibles à maîtriser.

Les facteurs de ce désordre contemporain sont multiples, certains ont d'ores et déjà pu être identifiés comme les attentes trop importantes sur des adolescents vulnérabilisés par notre désir et nos attentes trop lourdes, des facteurs de vulnérabilité individuelle en particulier des garçons ou encore des facteurs pédagogiques avec des méthodes qui mettent en échec, de manière profonde, ces adolescents en quête d'une reconnaissance trop grande.

Mais d'autres paramètres restent à identifier et à analyser. Et l'on voit apparaître de nouvelles formes d'expression de la souffrance adolescente, qui constituent des voies de recherche actuelles tant les mécanismes sont encore mal connus. Les addictions à Internet chez les adolescents qui petit à petit se retirent de leur monde familial et scolaire pour s'enfermer dans leurs chambres les yeux rivés à leurs écrans dont ils usent et abusent pour ne plus penser et s'extraire de relations qui les blessent et perdent tout sens.

Ou encore, ces nouvelles formes d'anorexies prépubères qui touchent de très jeunes filles intelligentes et dynamiques qui n'arrivent pas à entrer dans la féminité et refusent toute forme sexuée.[...]

D'où la nécessité de réunir tous ceux qui vivent avec ces adolescents, qui les éduquent, qui les soignent quand c'est nécessaire et qui, tous, se soucient d'eux. Confronter les regards, essayer de comprendre leurs besoins et d'anticiper les nouvelles demandes. Apprendre d'eux aussi, se laisser toucher par eux et par leurs parents qui ont un métier difficile, celui d'être parents d'ados, une étape à inventer parfois dans le doute et la souffrance.

Car autant on s'est intéressé, ces dernières années, à la parentalité au début de la vie des enfants, autant on a négligé la parentalité à l'étape adolescente. Comme si cela allait de soi, comme si l'essentiel était déjà joué. En observant le terrain et en convoquant professionnels et experts, on cherche à tirer des leçons pour agir. Certaines sont déjà connues, d'autres restent à analyser. Citons pêle-mêle : se souvenir qu'à l'adolescence tout est possible, tout est encore possible et qu'il faut donc ne pas renoncer à éduquer, à comprendre la souffrance, ne pas renoncer à consoler, soigner, ne pas renoncer à protéger. Les adolescents ont le droit à une première mais aussi une seconde chance, quand c'est nécessaire.

Se rappeler encore que punir de manière brutale et en ignorant la notion de développement de l'adolescent, punir sans éduquer, sans protéger, sans soigner d'abord et avant tout, c'est se condamner à la rupture des liens qui définissent l'humain, se condamner à la répétition du traumatisme et de la violence au début même de la vie d'adulte.

La leçon encore des professionnels de terrain qui savent que bien traiter les adolescents et en particulier les plus vulnérables, ne pas mépriser leurs parents, en particulier les plus modestes, c'est prévenir au sens noble du terme, c'est éduquer, enfin c'est soigner, autant d'étapes vitales qui en ces temps frileux, sont trop souvent ignorées ou dénigrées.

La leçon encore de la diversité des adolescents et des parcours à reconnaître et à accepter dans notre société multiculturelle qui n'accorde pas à tous ses adolescents les mêmes chances [...]

**Document 7 : L'autorité et l'école : fin de système (extraits) - Patrick Béranger, instituteur et Jacques Pain, professeur de sciences de l'éducation - article paru dans Diversité Hors série n°12 - Avril 201**

**Se défaire de l'autorité ? Refaire l'autorité ?  
Ou socialiser l'école ?**

Ce qui frappe, en particulier dans cette exploration des attitudes et des formes d'autorité à l'école, à peine ébauchée, c'est la méconnaissance, voire l'ignorance à l'école des dimensions de la relation, du groupe, de l'institution. Être enseignant aujourd'hui, c'est être progressivement un expert en savoir(s), en relation(s), en institution(s). Nous le disons, en France, depuis 1966 et le colloque d'Amiens ; depuis la naissance des Sciences de l'éducation ; nous l'avons redécouvert furtivement avec les IUFM. Et pourtant, les faux dilemmes continuent de décentrer l'école de sa double mission nationale, éducative et enseignante. Les débats sur l'effondrement de l'autorité sont du même tonneau que les débats sur l'effondrement du savoir, de l'éducation, de l'école. C'est de mutations sociales qu'il s'agit.

Une autre recherche, européenne, que nous venons de terminer<sup>2</sup>, nous a montré avec netteté que nous sommes les seuls en Europe à rester fixés sur nos contradictions, à agiter comme des drapeaux nos paradoxes, à ne pas vouloir dépasser nos dilemmes. Éduquer "ou" enseigner n'est pas une question pour la très grande majorité des enseignants anglais et allemands interrogés, qui répondent éduquer "et" enseigner. Nos classes sont ainsi parmi les plus fermées, les plus centrées sur l'enseignant, l'enseignement ; celles où la relation et la parole trouvent le moins facilement leur place. Obnubilés par le Savoir, et la République, nous passons souvent à côté des élèves en chair et en os. Le caporalisme français s'exerce avec la force d'un système figé sur ses hiérarchies, ses statuts, à l'écart des réalités, des familles, des quartiers. Les meilleurs écoles et établissements sensibles l'ont compris, qui remaillent avec obstination le tissu social, sociétal, qui fait l'école. Ils y gagnent le respect, et une école à la mesure de sa société, nous dirions volontiers une école " militante ", c'est-à-dire combattante, qui réussit plus difficilement, mais réussit.

L'autorité fait-elle problème? Formuler de cette façon la question, c'est engager aussitôt des représentations culturelles dont on saisit toute la relativité, lorsque l'on bascule de la France à l'Allemagne, à l'Angleterre, aux Pays-Bas, à la Belgique ou à la Suisse. N'est-il pas temps de nous dégager d'une histoire dont les grands paradigmes sont en crise ? Notre école serait " à nouveau " élitaire, sursélective, parfois discriminatrice, voire peut-être

<sup>2</sup> PAIN (J.), BARRIER (L), ROBIN (D), "Violences à l'école, Allemagne, Angleterre, France", *Une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*. Vigneux, Matrice, 1997

raciste. Nous en avons désormais les résultats sous les yeux. Les études et les recherches sur ces points convergent.

L'autorité à l'école ? On a vu comment les enseignants se débattent entre des modèles dominants enracinés dans l'histoire sociale et scolaire, littéralement " psychofamilialisés ", et des modèles critiques à dominante démocratique, qui continuent de ne pas paraître évidents à l'école et en général dans les institutions. Malheureusement pour nous, continuer à débattre dans le cadre de l'école actuelle tient du double discours, de surcroît pervers.

En fait, nous avons les réponses et nous les avons vues poindre. La " pédagogie ", entendue dans son étymologie d'accompagnement structuré, structural, des apprentissages, ne peut-elle faire autorité<sup>3</sup> ? Les pédagogies nouvelles, actives, institutionnelles, démontrent chaque jour à la fois la force de la position enseignante : garantie adulte, guidance didactique, influence culturelle, dans ce groupe " à grandir " qu'est une classe ; et sa fragilité radicale, son isolement, si elle ne se pense pas elle-même en groupe, dans l'exercice social d'une distance au savoir qui pourrait autoriser que l'expert enseignant et le tiers social viennent à coïncider, liant la compétence à la relation. Une autre recherche de maîtrise et de DEA fait ainsi apparaître que les meilleures stratégies des enseignants devant la violence en classe et à l'école sont celles d'experts, là encore, praticiens de l'ordinaire, mais rompus au déplacement, au différé, à la règle et à la loi, à la parole en commun : à la " pédagogie " <sup>4</sup>. Eux " produisent " de l'autorité. Quelle autorité?

La question est le cœur du dilemme. On peut schématiquement la matérialiser selon trois axes :

- Un " lien social personnalisé ", capable de porter la règle et la loi, la représentation " institutionnelle ", et la compétence.
- Une éthique, qui peut en substance se résumer ainsi, pour tous : dire, tenir ce que l'on dit, ne pas nuire.
- Une morale au quotidien, qui amène clairement à définir un langage commun, arrêter des lieux de compétence : pour travailler, décider, critiquer..., fixer des limites, se donner des règles, en fonction de la loi

<sup>3</sup> Voir "Les classiques de la pédagogie institutionnelle", aux éditions Matrice (71, rue des Camélias, 91270 Vigneux) qui éditent ou rééditent les livres de base du courant de pédagogie institutionnelle "psychanalytique". Entre autres : *Qui c'est l'conseil*, de POCHET (C), OURY (J). *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*, de LAFFITE (R) ; *Chronique de l'école caserne*, de PAIN (J), OURY (J).  
<sup>4</sup> CASANOVA (R), Paris X, Sciences de l'éducation, 1996-1997

sociale et culturelle ; à l'école ... en famille ?... dans la vie ?

**Document 8 : Autorité de l'enseignant et sécurité (extraits) - Bruno Robbes, conseiller au Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements (CAAEE) de l'académie de Versailles, chargé de cours en sciences de l'éducation à l'université Paris X- Nanterre - article paru dans Diversité Hors série n°12 - Avril 2010**

**Fonctions de protection et de sécurité de l'autorité pour l'enseignant**

L'autorité est envisagée dans ses fonctions de protection et de sécurité. La fonction protectrice de l'autorité semble fondamentale pour l'enseignant d'abord : " C'est quelque chose qui est fait pour notre bien, une autorité, enfin qui... doit agir, euh, pour notre bien, pour notre sécurité. " Celui-ci cherche à se protéger du désordre. " Règles ", " cadre ", " limites " qu'il pose aux élèves ont pour fonction de clarifier le permis et l'interdit pour lui, comme s'il avait d'abord besoin d'être cadré pour pouvoir ensuite cadrer les élèves.

Chez le professeur débutant, le souci de " rassurer " les élèves " inquiets " cache une inquiétude quant à la possibilité d'exercer son métier. Le propos raide et protecteur tient lieu de mécanisme défensif, empêchant l'entrée dans une relation de communication. L'enseignant vit les règles strictes établies en début d'année comme protectrices, justement parce qu'elles lui évitent d'interminables discussions et justifications. Mais ces règles sont illusoire, car les élèves " essayent toujours " : " dès qu'ils peuvent ", " ils discutent sans cesse ". L'explication et l'argumentation font partie intégrante de l'exercice de l'autorité, jusqu'à un certain point qui rend des clarifications quant au non négociable indispensables (Bois, 1994, p. 103-110).

**Les ambiguïtés du recours à d'autres adultes**

L'enseignant est aussi tenté de se tourner vers d'autres professionnels. Un chef d'établissement ayant " une certaine rigidité " rendrait l'exercice de l'autorité professorale " plus facile ". Il assurerait une fonction contenante qui sécuriserait le jeune professeur. Le chef d'établissement n'occupe-t-il pas une fonction paternelle providentielle, faisant preuve d'autoritarisme à la place du professeur ?

L'exercice de l'autorité professorale dépend non seulement de chaque enseignant mais aussi d'une pratique comparée à celle des autres professeurs. Le discours sur le rôle de l'équipe professorale dans l'autorité personnelle du professeur révèle du dissensus. Un refus d'exercer personnellement l'autorité manifeste la croyance que son exercice pourrait être porté par un seul individu sur lequel chacun se déchargerait. Vouloir bâtir avec autant d'insistance l'unité du corps professoral, n'est-ce pas chercher une sécurité illusoire en s'abritant derrière des collectifs ? N'est-ce pas refuser d'exercer une

autorité personnelle qui fait peur parce qu'elle obligerait l'enseignant à exister comme être singulier<sup>5</sup> ?

À travers sa difficulté à intervenir auprès d'élèves d'une autre classe que la sienne, l'enseignant pressent que le regard des pairs met en question son propre rapport à l'exercice de l'autorité. En admettant sa difficulté à accepter l'intervention d'un collègue auprès de ses élèves, il vivrait sur un mode inconscient celle-ci comme une dépossession, du fait de la relation privilégiée qu'il entretient avec ses élèves. L'intervention extérieure vient ébranler une sécurité personnelle (" perdre [son] âme "). Au travers de rivalités sous-jacentes (volonté de suprématie dans la possession des élèves, souci de démontrer à ses collègues que l'on a de l'autorité), l'exercice de la relation d'autorité sous le regard des autres enseignants atteint le sujet dans la conservation d'une confiance suffisante en soi, pouvant faire resurgir des sentiments de culpabilité.

**Un besoin fondamental de sécurité des élèves ?**

L'enseignant rapproche ensuite son besoin de sécurité du besoin d'un cadre de clarté et de justice des élèves, qui cacheraient chez eux aussi un besoin plus fondamental de sécurité : " Ils ont besoin d'être sécurisés ". Même si, selon les enseignants, les élèves vivent le cadre à la fois comme besoin et comme contrainte, il leur permet pourtant de laisser à l'extérieur de l'école l'influence trop prégnante de la cité ou de s'extraire du groupe de pairs pour entrer dans leur peau d'élèves. En instaurant un cadre psychologiquement sécurisant, le professeur met en œuvre une autorité qui rend les élèves " plus sereins ". Elle leur permet d'être davantage auteurs d'eux-mêmes pour entrer véritablement dans l'apprentissage (Costa, 2004).

Ainsi, le besoin d'une autorité comme cadre protecteur ne s'exprime pas selon les mêmes termes pour chaque acteur : le besoin d'un cadre de clarté et de justice apparaît davantage comme une exigence des élèves<sup>6</sup> (Okapi, 2004, p. 14-17 ; Meuret, 2004, p. 18-19) ; l'enseignant a surtout besoin d'une assurance contre le désordre.

<sup>5</sup> Le "je" peine à se dire, restant souvent inclus dans un "nous" constitutif du corps enseignant derrière lequel l'enseignant s'abrite pour se préserver d'une expression proprement subjective.

<sup>6</sup> Ainsi, le "sentiment d'injustice" que peuvent ressentir les élèves devant certains événements naît-il d'"une incompréhension à un moment donné", justifiant leur besoin de plus en plus précoce de comprendre le pourquoi des règlements, des décisions prises.

## UN TELESCOPAGE AXIOLOGIQUE

On peut évoquer l'écart entre les valeurs prônées par la société et celles mises en avant par l'école : d'un côté, une société qui fait l'apologie de l'immédiateté, du zapping, de l'hédonisme généralisé et des approches utilitaristes où tout se mesure à l'aune d'un profit mesurable ; de l'autre, une école qui en appelle au long terme, au plaisir différé, à l'abnégation et à une certaine gratuité de l'effort. Cette situation révèle un véritable télescope axiologique, un conflit de valeurs entre l'école et la société, qui fait de l'école un lieu exigeant, trop exigeant pour certains. L'indiscipline est l'accomplissement d'un processus contradictoire, elle est l'expression d'une distance symbolique et culturelle trop forte entre deux univers, que tout tend à opposer<sup>7</sup>. A cette opposition école-société, il faut ajouter une tension interne qui travaille l'école de l'intérieur même. L'école actuelle fonctionne sur un mode clivé. L'élève d'aujourd'hui est confronté, comme le note Robert Ballion (1999 p.142), à un double statut. En classe c'est un individu soumis à qui n'est concédée aucune possibilité d'expression et d'autonomie, hors de celle-ci on rêve d'un sujet responsable qui saurait argumenter et décider en toute autonomie. Le clivage entre vie pédagogique et vie scolaire illustre à l'intérieur même de l'établissement le monde schizophrénique auquel sont confrontés aujourd'hui bon nombre d'élèves du second degré.

[...]

## ENTRE NORMALISATION ET NORMATIVITE

Autre élément, certains élèves confondent normativité et normalisation, ils confondent arbitraire culturel (ou symbolique) et arbitraire social<sup>8</sup>. Que faut-il entendre par arbitraire culturel ? Prenons l'exemple des mathématiques : cette discipline est structurée par un ensemble de normes qui la constituent précisément en tant que discipline, c'est une normativité fondatrice. Il n'y a pas de pensée mathématique sans la reconnaissance et l'acceptation de cette normativité interne. Il en est ainsi de tous les ensembles symboliques, ils obéissent à des règles et des normes qui leur sont propres. [...]. Accepter la normativité d'une discipline c'est se soumettre à un pouvoir qui, une fois consenti, me donne du pouvoir et me libère. [...] Or pour certains élèves, se soumettre à la normativité d'une discipline d'enseignement revient à se soumettre à l'entreprise de normalisation du professeur, c'est-à-dire son emprise personnelle.

Il faut assurément que les élèves saisissent que les normes sociales toujours révisables et nécessaires à la vie sociale sont d'une autre nature que les normes symboliques structurant les champs de savoir. Nous risquons l'idée qu'être enseignant c'est assumer la part de violence symbolique consubstantielle à l'acte d'enseigner (il faudra toujours faire entrer les "nouveaux venus" dans des disciplines qu'ils n'ont pas choisies, univers symboliques intrinsèquement normés) tout en essayant au plan socio-pédagogique de réduire les sur-contraintes didactiques et fonctionnelles liées à la vie de classe et de l'institution.

[...]

---

<sup>7</sup> Sur une approche de la violence et de l'indiscipline en termes d'exigences contradictoires, on peut se reporter à Y. Fumat, "Contraintes, conflits, violences à l'école", *Revue française de pédagogie*, n°118, janvier-février-mars 1997, p. 61-70.

<sup>8</sup> J.-Y. Rochex, "Eloges des commencements", dans *Pourvu qu'on m'écoute ...*, CRDP de Créteil, 1995, p. 195-196. Voir également du même auteur *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995, chapitre V.

## LA CRISE DE LA FONCTION SYMBOLIQUE

Enfin, donnons un dernier élément d'explication qu'il est difficile de ne pas mentionner car il dépasse l'école dans son ampleur mais l'interpelle quant à sa nature, c'est ce que l'on peut nommer la crise de la fonction symbolique dans les sociétés post-modernes. Symbole, rappelons-le, vient du grec *symbolon*, qui est né de l'association de deux mots *sun* (ensemble et en même temps) et *ballein* (jeter, lancer). Le symbole, si l'on suit l'analyse de Francis Imbert (1994, p.21), est le jet articulé et réglé d'un *bolos* (le projectile). Dès lors que les projectiles ne sont plus reliés, ils menacent, à tous moments, de devenir des bolides qui se percutent et s'entredétruisent. La violence guette lorsque les projectiles sont livrés à eux-mêmes et à leurs courses folles. L'émiettement des repères, l'affaiblissement du sens de l'interdit ou encore la perte des effets structurants de l'obligation ne sont que des déclinaisons de cette crise de la fonction symbolique qui est crise du lien, défaut d'articulation. Nous vivons aujourd'hui un effritement généralisé de tout ce qui nous relie et nous articule, ce déficit de *sun* fait peser sur nos sociétés un risque d'éclatement et de dispersion. L'accroissement de l'indépendance sociale des individus et son corollaire psychologique de l'affaiblissement de nos capacités subjectives d'autocontrainte sont devenus une source permanente de conflits et d'exacerbation des tensions. [...]

### 3.3.3 Eléments de corrigé

En 2005, l'épreuve d'étude d'un dossier portant sur la connaissance du système éducatif, proche de l'épreuve de composition actuelle portait sur la prévention de la violence en milieu scolaire. Le thème proposé à cette session était plus large : climat scolaire, autorité et culture de la sécurité au service de la réussite des élèves et voulait marquer les évolutions qui ont traversé le système éducatif sur les cinq dernières années.

Ce n'était donc pas un sujet inattendu. Mieux, les candidats pouvaient aussi bénéficier d'une actualité textuelle féconde et pratiquement simultanée à la date de l'épreuve (résultats de l'enquête de victimation DEPP auxquels étaient associés les commentaires d'Eric Debarbieux et la parution des notes d'information annuelles de la DEPP sur le recensement des actes de violence en milieu scolaire – DEPP). Le BO du 25 août 2011 donnait aussi un point d'appui à la réflexion. Y faire référence a été valorisé.

Compte tenu de la thématique, il s'agit bien d'un sujet qui concerne les CPE

#### L'introduction :

5 ou 6 lignes pour mettre ce dossier dans le contexte et en perspective avec la réussite des élèves.

Le texte relatif à l'enquête PISA (D2), les travaux actuels de l'OCDE, le texte adapté par Eric Debarbieux (D4) peuvent être mobilisés pour cette introduction. Tout démontre qu'un bon climat scolaire est un facteur contributif à la réussite des élèves.

L'autorité est à refonder et les travaux d'Erick Prairat dont un des ouvrages est dans la bibliographie appelle à reconstruire l'autorité et surtout l'exercice de celle-ci au sein d'un groupe organisé comme devrait l'être une équipe éducative et la communauté scolaire.

C'est sans doute l'expression « **culture de la sécurité** » qui est la plus déroutante car elle se veut être une **ouverture positive sur un phénomène qui est devenu structurel et auquel n'échappe aucun établissement scolaire**. Elle prend le contre-pied du concept qui paraît aujourd'hui répressif et qu'est la politique sécuritaire.

**Parler de culture, c'est aussi parler de valeurs qui la structurent, de partage d'une vision commune et de ces valeurs.**

**Question 1 : Quels sont les facteurs qui aujourd'hui sont perçus comme sources de déstabilisation de l'autorité scolaire dans l'établissement ? En quoi forgent-ils le sentiment d'insécurité en milieu scolaire ?**

*1- a : Facteurs qui aujourd'hui sont perçus comme sources de déstabilisation*

Deux expressions à définir auparavant :

- **autorité scolaire** : autorité envisagée dans ses fonctions de protection et de sécurité (D8) ; comme règle de la communauté ;

On peut schématiquement la matérialiser selon trois axes :

- Un " lien social personnalisé ", capable de porter la règle et la loi, la représentation " institutionnelle ", et la compétence.
- Une éthique, qui peut en substance se résumer ainsi, pour tous : dire, tenir ce que l'on dit, ne pas nuire.
- Une morale au quotidien, qui amène clairement à définir un langage commun, arrêter des lieux de compétence : pour travailler, décider, critiquer..., fixer des limites, se donner des règles, en fonction de la loi sociale et culturelle ; à l'école ... en famille ?... dans la vie ? (D7)

Pour les enseignants, c'est aussi le savoir qu'ils transmettent et toute remise en cause de l'ordre établi est vécue comme une remise en cause du savoir, et de celui qui le transmet.

- **sentiment d'insécurité** : différent de l'insécurité. C'est la  **Crainte que quelque chose se produise**, c'est une perturbation plus psychologique que réelle mais qui puisent ses racines dans des faits réels qui se sont produits ou qui se produisent dans d'autres lieux, aux abords et que la **communication ou la médiatisation** rend généraux et omniprésents. Il peut y avoir sentiment d'insécurité dans l'établissement scolaire sans qu'il y ait insécurité, car les faits que l'on craint se sont produits ailleurs dans d'autres contextes.

Associé au texte D7 (*Nos classes sont ainsi parmi les plus fermées, les plus centrées sur l'enseignant, l'enseignement ; celles où la relation et la parole trouvent le moins facilement leur place. Obnubilés par le Savoir, et la République, nous passons souvent à côté des élèves en chair et en os. Le caporalisme français s'exerce avec la force d'un système figé sur ses hiérarchies, ses statuts, à l'écart des réalités, des familles, des quartiers*), le texte D1 et surtout le texte D6 dressent la liste de l'essentiel des facteurs :

D2 : *Ce serait une erreur de penser que les auteurs des délits sont juste des individus porteurs de violence. Il s'agit le plus souvent d'adolescents qui réagissent à une violence souvent vécue par eux-mêmes.*

D6 : *Les facteurs de ce désordre contemporain sont multiples, certains ont d'ores et déjà pu être identifiés comme les attentes trop importantes sur des adolescents vulnérabilisés par notre désir et nos attentes trop lourdes, des facteurs de vulnérabilité individuelle en particulier des garçons ou encore des facteurs pédagogiques avec des méthodes qui mettent en échec, de manière profonde, ces adolescents en quête d'une reconnaissance trop grande*

*Les addictions à Internet chez les adolescents qui petit à petit se retirent de leur monde familial et scolaire*

*Se rappeler encore que punir de manière brutale et en ignorant la notion de développement de l'adolescent, punir sans éduquer, sans protéger, sans soigner d'abord et avant tout, c'est se condamner à la rupture des liens qui définissent l'humain, se condamner à la répétition du traumatisme et de la violence au début même de la vie d'adulte*

*La leçon encore de la diversité des adolescents et des parcours à reconnaître et à accepter dans notre société multiculturelle qui n'accorde pas à tous ses adolescents les mêmes chances [...] »*

Des facteurs économiques, sociaux, sociologiques mais aussi pédagogiques sont cause de violence.

On dénombre ainsi l'impossibilité d'accéder à la satisfaction de désirs portés par la société de consommation, la différence culturelle voire géographique et ethnique qui stigmatise et qui renforce la rébellion, le sentiment d'injustice, l'incompréhension des règles proposées, l'orientation (cf. étude de Keppel), les pratiques pédagogiques qui globalisent et ne prennent pas suffisamment en compte l'adolescent, l'évaluation qui sanctionne et ferme des avenir au lieu de former et d'ouvrir des possibles.

Le texte D4 alimente la réflexion et fait le lien entre climat scolaire et renforcement de la sécurité

Le candidat pourra aussi alimenter ses facteurs et les analyser.

Les facteurs peuvent aussi être classés : facteurs externes à l'institution scolaire / facteurs internes ;

Facteurs sociologiques / facteurs pédagogiques ;

Facteurs liés à l'humain / facteurs liés au système, à sa structure et à son fonctionnement.

### ***1- b : En quoi forgent-ils le sentiment d'insécurité ?***

Si la soudaineté de leur survenance et leur caractère inattendu créent une inquiétude tangible dans des établissements scolaires, ces faits viennent en rupture avec ce que les personnels enseignants ont eu l'habitude de connaître dans leurs propres apprentissages, au contact de leurs propres enseignants et formateurs. **Le modèle qui les a sécurisés est fragilisé sinon rompu et ils se trouvent privés de leurs repères.**

Les dimensions sociologique et psychologique sont souvent mal appréhendées parce que mal connues. Il faut reconnaître que ces aspects ne sont pas traités dans la formation initiale (l'ont-ils jamais été ?) et cela vaut pour les jeunes enseignants comme pour les plus anciens. Pour la très grande majorité d'entre eux, la prise en compte de ces phénomènes dans le développement d'une séquence de cours, la mise en concentration des élèves échappent à leur savoir-faire (*émiettement des repères, affaiblissement du sens de l'interdit ou encore perte des effets structurants de l'obligation – D9 – Prairat*).

A partir du moment où les difficultés psychologiques et cognitives perturbent le fonctionnement du groupe, elles fragilisent celui-ci. Or c'est avec le groupe que l'enseignant a l'habitude de communiquer (« ma classe »). Comment alors être en situation sécurisée si le groupe est au bord de la rupture ? De tels contextes fréquents devraient contraindre l'enseignant, l'éducateur à multiplier et à différencier ses relations au sein du collectif. Cette approche est délicate et exige une pédagogie que peu d'enseignants maîtrisent aujourd'hui. **En outre, n'y a-t-il pas une tension entre enseignement collectif et individualisation des transmissions de savoirs ?** N'est-ce pas introduire une rupture dans le corpus de valeurs de l'enseignant ?

**La différenciation comportementale qui puise ses causes dans le champ sociologique, économique, social contrecarre le concept de savoirs et la maîtrise de leur transmission, qui dans notre système éducatif est centrale et sur lequel se fonde l'autorité du professeur** (*Omnubilés par le Savoir, et la République, nous passons souvent à côté des élèves en chair et en os – D7- Béranger et Pain*).

Avec le développement encore récent et constamment renouvelé des TICE, nombre d'enseignants s'écartent de la relation à entretenir avec les élèves. Cette déconnexion les fragilise parce qu'elle les met en dehors de l'acte de transmettre alors que c'est leur métier. **Beaucoup d'enseignants ne maîtrisent pas les technologies de communication et les réseaux sociaux par lesquels passent d'autres savoirs, qui ne sont pas moins utiles à l'insertion sociale et à l'ouverture culturelle de l'élève.**

Dans le domaine économique, l'effondrement d'un monopole est souvent dramatique pour ses pilotes et acteurs et l'ouverture à la concurrence fragilise des savoir-faire. Rien n'est plus incertain qu'un marché concurrentiel où la conquête, voire le maintien d'une part de marché exige performance et qualité du produit ou du service. N'en est-il pas de même, aujourd'hui pour l'école de la République ? **Alors que le monopole du savoir et de sa transmission protégeait les acteurs, ceux-ci sont exposés à d'autres modes de connaissances qu'ils doivent soit combattre soit assimiler.** La « culture des quartiers », la « culture du net », la culture « jeunes » peuvent venir en opposition à la culture scolaire qui se lit différemment. Cette opposition fait peur. A titre d'exemple, les registres du langage, qui exprime aussi les émotions, utilisés par les élèves et par les enseignants/éducateurs sont aujourd'hui sources d'incompréhension et d'insécurité. (*Il faut assurément que les élèves saisissent que les normes sociales toujours révisables et nécessaires à la vie sociale sont d'une autre nature que les normes symboliques structurant les champs de savoir – D9 – Prairat*).....

**2°) Quels sont les principes et les éléments qui permettent de passer d'une politique exclusivement sécuritaire à une culture de la sécurité au service de la réussite des élèves ? Quels sont, selon vous, les contenus de cette culture ?**

*Cf. Les Cahiers de la sécurité n°16 avril-juin 2011*

**Une culture de la sécurité c'est une culture qui met la responsabilité au cœur.** Wikipédia, dont le contenu doit être pris toujours avec distance, fournit une définition intéressante de la responsabilité : « *La responsabilité est le devoir de répondre de ses actes, toutes circonstances et toutes conséquences comprises, c'est à dire d'en assumer l'énonciation, l'effectuation, et par suite, la réparation voire la sanction lorsque l'obtenu n'est pas l'attendu* ». Un peu plus loin dans le texte, il est écrit que la « *responsabilité n'est pas seulement un fait mais aussi une valeur sociale, qui elle-même renvoie à des valeurs éthiques ou morales* ».

Ne sommes-nous pas ici au cœur des préoccupations de l'Ecole ? Si la responsabilité est un devoir c'est qu'elle n'est pas dans la nature des choses mais qu'elle doit se construire en référence à un attendu, érigé en normes sociales. Si ces dernières peuvent faire l'objet d'un débat, au moins dans leurs modalités d'expression voire d'évolution, elles reposent sur des principes qui ne sauraient être négociés. La Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen et le préambule de la Constitution de 1946 en déterminent notamment le cadre.

**Il revient donc à l'Ecole, elle-même acteur responsable, en vertu du principe d'égalité des chances, de concourir à la construction de cette responsabilité comme valeur sociale ancrée dans les valeurs de la République et de la démocratie, donc comme culture dans une démocratie.**

Dans ce contexte, émerge ainsi à l'école, **le double paradoxe de protéger l'individu et de mettre à l'épreuve l'élève d'une part, d'en appeler à la responsabilité de l'élève pour le**

**rendre acteur de ses apprentissages et construire avec lui les compétences pour qu'il devienne un citoyen responsable d'autre part.** A l'évidence, la tâche est particulièrement complexe !

Sous la pression de faits de violence ou de tensions internes fortes dues à une accumulation d'incivilités, face à la contestation croissante de normes dans lesquelles des élèves ne se reconnaissent plus, **l'École n'a d'autre alternative que d'amener l'élève à se reconnaître comme acteur de son propre projet tout en sécurisant l'outil qu'est l'établissement scolaire, les acteurs et les usagers qui le fréquentent.**

### **Des outils éducatifs, éléments d'une culture de la sécurité sont à développer**

Les textes D1, D3, D4 et D5 fournissaient des outils, des concepts, des *postures qui devaient être exploitées et dont le candidat devait faire émerger le sens pour contribuer à une culture de la sécurité.*

En matière de sécurité, l'établissement scolaire dispose de deux outils dont l'utilisation à des fins pédagogiques et éducatives peut rendre l'élève acteur mais est encore trop partielle : le règlement intérieur et le diagnostic de sécurité.

Comme le précise la circulaire n°2011-112 du 1er août 2011<sup>9</sup>, **le règlement intérieur précise les règles de vie collective applicables à tous les membres de la communauté éducative dans l'enceinte de l'établissement.** A ce titre, il ne concerne pas que les élèves.

Au fil du temps et à force d'impulsion et de rappels, il est devenu un **levier de l'apprentissage de la règle et de la délimitation des normes.** Sans s'affranchir de son caractère régulateur, il entre dans la sphère éducative si tous les acteurs de l'établissement scolaire s'en emparent collectivement et le font partager, par une identité de pratiques, dans le quotidien de l'élève, quand ils en déconstruisent les articles pour en faire appréhender les principes et en reconstruire le sens. Une référence fréquente et argumentée doit permettre à l'élève de prendre conscience de l'écart entre « l'obtenu et l'attendu », lui faire expliciter les raisons de cet écart et d'en mesurer les conséquences si l'écart n'est pas comblé. Le règlement intérieur est le détour pédagogique qui contribue à l'apprentissage de la citoyenneté. Sa présentation à l'élève est encore trop le fait des professeurs principaux dans le cadre d'un temps formel alors qu'il devrait y être fait référence de façon récurrente par tous. **La prise de conscience de ce qu'il représente et l'appropriation de ses vertus éducatives ne sont pas encore achevées. Il est pourtant présent dans les éléments qui déterminent le pilier 6 (compétences civiques et sociales) du socle commun de connaissances et de compétences.**

Dans la connaissance, certes incomplète, que nous pouvons avoir de son usage, l'élaboration du **diagnostic de sécurité** répond davantage à une commande institutionnelle qu'il ne constitue un véritable outil d'apprentissage de la sécurité et de ses contraintes. Pourtant, faire partager, non seulement aux personnels mais aux élèves, ou à leurs représentants – il y a là un véritable dossier pour le conseil des délégués à la vie lycéenne –, les caractéristiques de l'établissement scolaire, repérer collectivement les points faibles de la structure et de l'espace, les temps de fragilisation du climat scolaire et d'en extraire ensemble des pistes d'amélioration pour une meilleure sécurisation des lieux, participe d'un véritable travail éducatif. La présentation du processus, qui conduit de la préconisation à la réalisation, fait partie intégrante de cette culture de sécurité. Les personnels d'encadrement n'ont pas pris encore suffisamment la mesure de l'outil qui mériterait d'être reconstruit dans la double optique d'en faire un outil d'exploration de solutions en matière de sécurisation et **un instrument d'éducation à la culture de la sécurité et de la responsabilité.**

---

<sup>9</sup> Circulaire n°2011-112 du 1er août 2011 – BOEN spécial n°6 du 25 août 2011

Enfin, alors que le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) a pour compétence, entre autres, de traiter de la question de la sécurité dans l'établissement scolaire et de préparer le plan de prévention de la violence<sup>10</sup>, si nombreux sont les établissements qui utilisent l'instance pour y construire des actions partenariales en matière de santé ou de prévention des conduites à risque, il reste encore des marges de progrès pour faire émerger une véritable culture commune de la sécurité qui se traduise par une politique éducative globale et cohérente.

Si cette culture se nourrit du sens de la responsabilité à transmettre aux élèves, elle ne peut pas échapper aux acteurs de l'école. **Le chef d'établissement doit être le garant et l'animateur premier de cette culture. Le CPE en est l'animateur délégué.**

### **Introduire une culture de sécurité interroge les pratiques scolaires pour engager la responsabilité collective**

En appeler à la responsabilité des enseignants pourrait leur faire injure tant l'engagement et la volonté de faire réussir les élèves est forte chez la quasi-totalité d'entre eux. Si certains cèdent parfois au découragement, l'institution scolaire doit l'entendre, analyser les raisons, mettre en place les accompagnements nécessaires pour redonner confiance en réinstallant l'autorité du maître. Mais en matière de sécurité, la problématique est plus complexe. Le contexte nouveau, créé par des comportements violents, impose une **modification de la posture professionnelle et exige de passer de la réaction individuelle à une responsabilité collective**. Celle-ci relève d'une approche nouvelle d'autant plus difficile à appréhender qu'elle ne saurait se construire en opposition à l'humanisme républicain qui a toujours accompagné les transformations de l'Ecole.

Alors que la circulaire relative aux missions du professeur<sup>11</sup> indique qu'il « connaît et sait faire respecter les règles générales de sécurité dans l'établissement », il peut paraître surprenant qu'en 2010, les compétences attendues du professeur n'évoquent la sécurité qu'en référence à la connaissance qu'ils doivent avoir des textes relatifs à la sécurité des élèves et à la sûreté et non pas aux attitudes à développer<sup>12</sup>. **Une culture de la sécurité doit pourtant se traduire dans les attitudes et les comportements.**

De même, si la première des compétences de l'enseignant est d'agir en fonctionnaire loyal de façon éthique et responsable, il ne peut d'emblée rejeter les modalités de protection qui sont proposées avant d'en avoir fait l'analyse et perçu aussi bien les avantages que les inconvénients. **La vidéoprotection, qui ne représente qu'à peine plus de 15% de l'ensemble des préconisations de tous les établissements scolaires, les interventions des équipes mobiles de sécurité ne sont pas des modalités qui viennent s'inscrire en opposition à une éthique mais bien des moyens mis à la disposition des équipes d'établissement pour gagner en quiétude.** Les intégrer comme tels contribue à nourrir cette culture nécessaire au fonctionnement d'un établissement scolaire, sans pour autant contrevenir, à sa mission éducative première.

En matière de sécurité, à l'école, être responsable, c'est attacher de l'importance à **l'accueil de l'élève**. Si le jeune, enfant, adolescent, adulte parfois, est élève quand il entre dans l'espace scolaire, il n'en reste pas moins un individu à l'esprit façonné par son histoire, qui porte des bonheurs mais aussi des souffrances.

Il ne revient pas à l'enseignant, isolé dans sa discipline et dans sa classe, de s'en emparer. Seul, dans bien des cas, il court à l'échec. Mais il lui revient de respecter l'individu-élève et de partager ses particularités avec l'équipe éducative dont la composition et l'éventail des

<sup>10</sup> Circulaire n°2006-197 du 30-11-2006 – BOEN n°45 du 7 décembre 2006

<sup>11</sup> Voir supra

<sup>12</sup> Arrêté du 12-5-2010

compétences portent à des prises en charge adaptées. Encore faut-il bien connaître les porteurs de ces compétences (personnels sociaux et de santé, AED, CPE...). Mieux connus des personnels enseignants, ces acteurs et leurs compétences associées pourraient être mieux sollicités.

**Le travail en équipe pluridisciplinaire est un élément d'une culture de sécurité d'un établissement scolaire qui doit aussi se traduire dans la classe.**

**L'organisation de l'espace, l'accueil de début de cours, la forme avec laquelle le contrôle de présence est effectué, l'écoute et le dialogue avec l'élève ou un groupe d'élèves en constituent des facteurs favorables.**

Le choix des thématiques, des prétextes pour aborder les savoirs à transmettre et les compétences à construire, l'interdisciplinarité sont déterminants pour emporter l'adhésion de l'élève. Pour autant, ce choix ne doit pas être une prime donnée à la facilité tant de l'apprentissage que de son évaluation. **L'autorité pédagogique, qui dans la classe, ne saurait s'affranchir de la complexité, est constitutive de sécurité.** Au-delà de la maîtrise des contenus, elle repose à la fois sur l'explicitation précise des règles qui seront suivies dans le cours, et auxquelles il sera fait référence tout au long de l'année scolaire, et sur le respect de l'élève. Respecter l'élève n'est pas en faire un élève-roi mais au contraire un élève soumis aux exigences, clairement édictées par le maître, d'un apprentissage réussi et à une réussite valorisée : **communiquer de façon professionnelle avec l'élève et ses parents, s'interdire toute forme de vocabulaire à connotation négative, préparer les élèves aux contrôles, rendre les devoirs dans le temps indiqué dès le début (respect de la règle), s'attacher à mettre en place des évaluations formatives dans lesquelles l'élève est acteur; autant de principes simples qui peuvent pacifier une classe et sont constitutifs de la déontologie professionnelle de l'enseignant.**

Enfin, **une culture de la sécurité implique de s'entretenir avec ses pairs comme avec les personnels d'encadrement**, des difficultés conjoncturelles, ou plus pérennes, rencontrées dans l'exercice de son métier, de ses doutes et de sa propre perception de l'insécurité. **Avouer ses craintes, ses peurs, ses faiblesses, c'est être loyal à l'institution**, qui se doit de les prendre en compte.

**La culture de sécurité doit être aussi partagée par les collectivités territoriales compétentes en matière de fonctionnement des établissements.** Même si celles-ci ont assuré constructions, reconstructions, remises en état et restructurations rendues nécessaires par la massification scolaire ou la vétusté des locaux légués par l'Etat, trop d'établissements marquent des faiblesses en ce domaine. Les espaces de vie scolaire, les salles de travail (hors salles de classe), les halls d'accueil n'induisent pas toujours le désir de venir ou celui de rester. Si dans bien des restructurations ou constructions, la prévention situationnelle est intégrée par le maître d'œuvre<sup>13</sup>, la concrétisation des préconisations des diagnostics de sécurité ou des diagnostics de sûreté est souvent contrainte par des choix budgétaires quand ce n'est pas soumise à des orientations plus politiques.

**3°) En quoi le service Vie scolaire peut-il être un élément déterminant dans la mise en place de cette culture de la sécurité propice à la sérénité d'un établissement scolaire ? En quoi ce service peut-t-il faire autorité auprès des élèves et comment peut-il être connu et reconnu pour son expertise sur ce champ particulier auprès des autres membres de la communauté éducative ?**

<sup>13</sup> Le collège Les Escholiers de la Mosson à Montpellier est un bel exemple d'application du principe de prévention situationnelle



Il est question ici du service vie scolaire. Il s'agit donc de prendre en considération une équipe composée du ou des CPE et des assistants d'éducation.



Pour être connu et reconnu, il faut pouvoir afficher des compétences. C'est au CPE de faire connaître les apports possibles du service vie scolaire et au premier titre les missions du conseiller principal d'éducation. Elémentaire sans doute mais indispensable compte tenu de la méconnaissance que la communauté scolaire peut avoir des missions de quelques uns de ces membres

- référence à la circulaire de 1982 relative aux missions des CPE :

*Le cadre général de la "Vie scolaire" qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel*

*Ils assument les contacts avec les élèves sur le plan individuel et collectif.*

*Ces responsabilités se répartissent en trois domaines :*

*- Le fonctionnement de l'établissement : Il participe, pour ce qui le concerne, à l'application des mesures propres à assurer la sécurité, notamment des élèves.*

*- La collaboration avec le personnel enseignant : échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter..*

*- L'animation éducative : relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif (classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels);*

- référence à la circulaire 2003-092 relative aux missions des AED :

*[...]La mission des assistants d'éducation est distincte de la mission d'enseignement et ne peut s'y substituer [...]*

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

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

*Ils peuvent également participer au dispositif "École ouverte".*

Par leur responsabilité à l'égard des élèves, les relations qu'ils établissent avec les enfants et les adolescents ainsi qu'avec les divers partenaires du système éducatif, le rôle qu'ils jouent dans le domaine de l'animation, le climat de communauté qu'ils contribuent à créer dans l'établissement, et surtout par leur apport personnel, les conseillers principaux et conseillers d'éducation participent d'une manière décisive à l'organisation, à l'animation et à la rénovation permanente de la vie scolaire.

Dans la tension entre individualité et collectif, le CPE peut être le médiateur entre les enseignants et les élèves. Il est aussi un passeur de cultures, à l'interface de la culture scolaire

qu'il doit protéger et de la culture de l'environnement scolaire qu'il doit expliquer et aider à décoder.

Le service vie scolaire est à la double interface du dedans et du dehors de l'établissement d'une part, du dedans et du dehors de la classe.(cf D9 – Prairat). La communication avec les acteurs des autres pôles de l'établissement est ainsi essentielle : pôle enseignement, pôle social et santé, pôle gestion matérielle.

Les membres de l'équipe vie scolaire sont, encore plus que les autres, les garants de la règle et de son application : la règle doit être juste et comprise, la règle doit être appliquée avec rigueur ce qui ne signifie pas qu'elle doit être appliquée sans discernement. (application positive de la sanction – D5 – rapport Bauer)

Bien que le rapport Bauer ignore le rôle du CPE, tout au moins dans l'extrait qui est proposé, il apparaît clairement que les missions du CPE le portent à animer les actions qui sont proposées dans le document 5, en partenariat avec les professeurs principaux : formation des élèves délégués et animation du réseau des délégués, participation à la formation d'élèves-médiateurs

Pour développer une culture de la sécurité, il ne faut pas laisser le sentiment d'insécurité s'installer et par conséquent être positivement réactifs. Des procédures doivent être établies pour protéger contre l'incertitude ; elles doivent être expliquées aux élèves comme aux adultes de l'établissement. Les réponses doivent être rapides et lisibles.

Il importe que la veille se substitue à l'écoute ce qui signifie que les personnels d'éducation soient recrutés et formés sur cette aptitude à appréhender les transformations de l'environnement de l'établissement et de la classe pour mieux anticiper les marqueurs de l'insécurité.

CPE et AED doivent délibérément s'inscrire dans une posture éducative et s'affranchir des tâches comptables. S'ils jouent sur l'écoute, ils doivent aussi être présents aux instants et aux espaces névralgiques de l'établissement. Ils sont les garants de la présence adulte qui rassure.

La culture de la sécurité est fondée sur le respect. Cette qualité doit être recherchée chez chacun des membres de l'équipe. Cela signifie que doit être refusée la banalisation des propos de l'élève comme ceux de l'adulte.

Le service vie scolaire doit être pilote dans le diagnostic de sécurité, l'écriture de la règle, et la prévention de la violence. Il met en œuvre des actions éducatives spécifiques ;

- repérer les ressources internes et externes à l'établissement dans ce domaine ;
- y associer le conseil des délégués-élèves et/ou le CVL ;
- participer à la mise en place du plan de sécurité et de prévention de la violence et de la délinquance de l'établissement ;
- en cas de crise, collaborer avec l'équipe mobile de sécurité

Un plan de formation des membres de la VS doit être élaboré pour accompagner le projet du service sur ce domaine. C'est au CPE de le nourrir et de l'animer.

Agir dans le cadre des programmes d'éducation au développement durable ainsi qu'à la promotion de la santé et de la citoyenneté (CESC)

- repérer et analyser les éléments relatifs aux comportements des élèves ;
- mettre en place, animer, évaluer des actions à caractère éducatif avec les enseignants, les personnels sociaux et de santé ;

- créer des pratiques ou des activités qui mettent à l'épreuve des apprentissages effectués en classe (ex : site web, journal, expositions en concertation avec le professeur-documentaliste) ;
- prendre en charge la formation des délégués-élèves ;
- accompagner et conforter le rôle des délégués-élèves.

Enfin, les personnels d'éducation doivent contribuer à la sécurisation des parcours des élèves et être partenaires, sinon acteurs, du PDMF (renvoi aux Repères pour la mise en œuvre du PDMF)

Conclusion :

5 ou 6 lignes pour ouvrir la problématique et insister sur l'apprentissage de la sécurité par l'école :

Ce qui caractérise une école efficace et juste, c'est de savoir établir une convergence forte entre ses efforts d'accompagnement de chaque élève :

- au niveau de la sécurité de ses environnements ;
- au niveau de ses exigences comportementales, en liaison avec les règles de droit ;
- au niveau de l'instauration d'un nouveau rapport pédagogique fondé sur la validation réflexive des compétences et des connaissances ;
- au niveau de la mise en actes des principes et des valeurs de la république

#### 3.3.4. Commentaires

Les remarques formulées pour l'épreuve sur dossier lors de sessions précédentes se retrouvent à l'identique dans la composition et la difficulté à se détacher des documents, la propension à la paraphrase sont très souvent soulignées (copier-coller).

Trop de candidats semblent peu préparés à cette épreuve délicate.

Les questions sont traitées de façon inégale. La première question a davantage retenu l'attention des candidats qui semblent y avoir consacré beaucoup de temps compte tenu des réponses données aux deux autres groupes de questions et notamment au troisième.

Les candidats ont souvent eu du mal à définir l'autorité et à distinguer l'insécurité du sentiment d'insécurité. Les manifestations de déstabilisation de l'autorité scolaire et de l'insécurité ont été généralement listées sans que n'en soient analysés les causes et les facteurs. Des clichés médiatiques se sont substitués, de façon préjudiciable, à des analyses de situations.

Immanquablement les réponses au deuxième groupe de questions ont été discriminantes. Les réponses se sont souvent bornées à la sanction et à ses différentes formes sans entrer dans ce qui forge une culture, les valeurs, les processus mais aussi les outils. Les références aux instances de l'établissement (CESC, conseil de classe...) ou aux programmes et parcours divers (PDMF, élaboration du diagnostic de sécurité...) ont été insuffisantes. Peu ont envisagé de traiter de la sécurisation du parcours de l'élève.

Les réponses au troisième groupe de questions ont conduit trop souvent à lister les missions du CPE et il a manqué un lien entre celles-ci et la problématique du sujet. Des correcteurs ont été interpellés par le manque de connaissances de ces missions.

Les bonnes copies ont fait émerger qualité d'écriture, composition structurée, rédaction fluide et agréable. Elles ont mis en exergue une pensée logique et efficace et une utilisation pertinente des documents associée à une approche réaliste des situations auxquelles le thème renvoyait. Une fois de plus, preuve a été faite qu'il ne peut pas y avoir de réflexion construite si les connaissances ne sont pas maîtrisées. Une préparation solide a cet objectif.

## **4. Les épreuves d'admission**

### **4.1. Remarque générale**

Comme pour toute épreuve orale, la maîtrise de la langue, la forme utilisée, le niveau et la qualité du vocabulaire constituent des éléments sur lesquels porte également l'évaluation du jury. Celui-ci a porté une attention particulière à la clarté du propos et à l'appropriation des notions exposées au travers de la précision du vocabulaire

### **4.2. Première épreuve d'admission : l'entretien**

Définition de l'épreuve (arrêté du 28 décembre 2009 – Annexe I)

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

#### 4.2.1. Deux exemples de sujets

##### Sujet n°1

### LES NOUVEAUX DEFIS DE L'EDUCATION

Extrait de « PETITE POUCKETTE »  
par M. Michel Serres, de l'Académie française

« Avant d'enseigner quoi que ce soit à qui que ce soit, au moins faut-il le connaître ?  
Qui se présente, aujourd'hui, à l'école, au collège, au lycée, à l'université ? »

Ce nouvel écolier, cette jeune étudiante n'a jamais vu veau, vache, cochon ni couvée. En 1900, la majorité des humains, sur la planète, s'occupaient de labourage et de pâturage ; en 2010, la France, comme les pays analogues au nôtre, ne compte plus qu'un pour cent de paysans. Sans doute faut-il voir là une des plus immenses ruptures de l'histoire, depuis le néolithique. Jadis référée aux pratiques géorgiques, la culture change.

Celle ou celui que je vous présente ne vit plus en compagnie des vivants, n'habite plus la même terre, n'a donc plus le même rapport au monde. Il ou elle ne voit que la nature arcadienne des vacances, du loisir ou du tourisme. (...)

Alors que leurs prédécesseurs se réunirent dans des classes ou des amphis homogènes culturellement, ils étudient au sein d'un collectif où se côtoient désormais plusieurs religions, langues, provenances et mœurs. Pour eux et leurs enseignants, le multiculturalisme est de règle depuis quelques décennies. Pendant combien de temps pourront-ils encore chanter l'ignoble « sang impur » de quelque étranger ?

Ils n'ont plus le même monde mondial, ils n'ont plus le même monde humain. Autour d'eux, les filles et les fils d'immigrés, venus de pays moins riches, ont vécu des expériences vitales inverses.

Bilan temporaire. Quelle littérature, quelle histoire comprendront-ils, heureux, sans avoir vécu la rusticité, les bêtes domestiques et la moisson d'été, dix conflits, blessés, morts et affamés, cimetières, patrie, drapeau sanglant, monuments aux morts, sans avoir expérimenté dans la souffrance, l'urgence vitale d'une morale ?

#### **Voilà pour le corps ; voici pour la connaissance.**

Leurs ancêtres cultivés avaient, derrière eux, un horizon temporel de quelques milliers d'années, ornées par la préhistoire, les tablettes cunéiformes, la bible juive, l'antiquité gréco-latine. Milliardaire désormais, leur horizon temporel remonte à la barrière de Planck, passe par l'accrétion de la planète, l'évolution des espèces, une paléanthropologie millionnaire. N'habitant plus le même temps, ils entrèrent dans une autre histoire.

Ils sont formatés par les médias, diffusés par des adultes qui ont méticuleusement détruit leur faculté d'attention en réduisant la durée des images à sept secondes et le temps des réponses aux questions à quinze secondes, chiffres officiels ; dont le mot le plus répété est « mort » et l'image la plus reprise celle des cadavres. Dès l'âge de douze ans, ces adultes-là les forcèrent à voir plus de vingt mille meurtres. (...)

Nous, adultes, avons doublé notre société du spectacle d'une société pédagogique dont la concurrence écrasante, vaniteusement inculte, éclipse l'école et l'université. Pour le temps d'écoute et de vision, la séduction et l'importance, les médias se sont saisis depuis longtemps de la fonction d'enseignement.

Les enseignants sont devenus les moins entendus de ces instituteurs. Critiqués, méprisés, vilipendés, puisque mal payés. Ils habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de *Wikipedia* ou de *Facebook*, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent ni n'intègrent ni ne synthétisent comme leurs ascendants.

Ils n'ont plus la même tête. (...)

Il ou elle écrit autrement. Pour l'observer, avec admiration, envoyer, plus rapidement que je ne saurai jamais le faire de mes doigts gourds, envoyer, dis-je, des SMS avec les deux pouces, je les ai baptisés, avec la plus grande tendresse que puisse exprimer un grand-père, Petite Poucette et Petit Poucet. Voilà leur nom, plus joli que le vieux mot, pseudo-savant, de dactylo. (...)

Sur la lèvre aval de cette faille, voici des jeunes gens auxquels nous prétendons dispenser de l'enseignement, au sein de cadres datant d'un âge qu'ils ne reconnaissent plus : bâtiments, cours de récréation, salles de classe, bancs, tables, amphithéâtres, campus, bibliothèques, laboratoires même,

j'allais même dire savoirs... cadres datant, dis-je, d'un âge et adaptés à une ère où les hommes et le monde étaient ce qu'ils ne sont plus. (...)

Trois questions, par exemple : Que transmettre ? À qui le transmettre ? Comment le transmettre ?

### **Que transmettre ? Le savoir !**

Jadis et naguère, le savoir avait pour support le corps même du savant, de l'aède ou du griot. Une bibliothèque vivante... voilà le corps enseignant du pédagogue. (...)

L'évolution historique du couple support-message est *une bonne variable de la fonction d'enseignement*. Du coup, la pédagogie changea trois fois : avec l'écriture, les Grecs inventèrent la *paideia* ; à la suite de l'imprimerie, les traités de pédagogie pullulèrent.

Aujourd'hui ?

Je répète. *Que transmettre ? Le savoir ? Le voilà, partout sur la toile, disponible, objectif. Le transmettre à tous ? Désormais, tout le savoir est accessible à tous. Comment le transmettre ? Voilà, c'est fait.*

Avec l'accès aux personnes, par le téléphone cellulaire, avec l'accès en tous lieux, par le GPS, l'accès au savoir est désormais ouvert. D'une certaine manière, il est *toujours et partout déjà transmis*. (...)

Mieux, en tous les lieux où vous vous déplacez ; de là étant, vous pouvez toucher vos collègues, vos élèves, où qu'ils passent ; ils vous répondent aisément.

L'ancien espace des concentrations – celui-là même où je parle et où vous m'écoutez, que faisons-nous ici ? – se dilue, se répand ; nous vivons, je viens de le dire, dans un espace de voisinages immédiats, mais, de plus, distributif. – Je pourrai vous parler de chez moi ou d'ailleurs, et vous m'entendriez ailleurs ou chez vous.

Ne dites surtout pas que l'élève manque des fonctions cognitives qui permettent d'assimiler le savoir ainsi distribué, puisque, justement, ces fonctions se transforment avec le support. Par l'écriture et l'imprimerie, la mémoire, par exemple, muta au point que Montaigne voulut une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine. Cette tête a muté. De même donc que la pédagogie fut inventée (*paideia*) par les Grecs, au moment de l'invention et de la propagation de l'écriture ; de même qu'elle se transforma quand émergea l'imprimerie, à la Renaissance ; de même, la pédagogie change totalement avec les nouvelles technologies.

Et, je le répète, elles ne sont qu'une variable quelconque parmi la dizaine ou la vingtaine que j'ai citées ou pourrais énumérer. Face à ces mutations, sans doute convient-il d'inventer d'inimaginables nouveautés, hors les cadres désuets qui formatent encore nos conduites et nos projets. Nos institutions luisent d'un éclat qui ressemble, aujourd'hui, à celui des constellations dont l'astrophysique nous apprend jadis qu'elles étaient mortes déjà depuis longtemps. Pourquoi ces nouveautés ne sont-elles point advenues ? J'en accuse les philosophes, dont je suis, gens qui ont pour métier d'anticiper le savoir et les pratiques à venir, et qui ont, comme moi, ce me semble, failli à leur tâche. Engagés dans la politique au jour le jour, ils ne virent pas venir le contemporain. Si j'avais eu, en effet, à croquer le portrait des adultes, dont je suis, il eût été moins flatteur. Je voudrais avoir dix-huit ans, l'âge de Petite Poucette et de Petit Poucet, puisque tout est à refaire, non, puisque tout est à faire. Je souhaite que la vie me laisse assez de temps pour y travailler encore, en compagnie de ces Petits, auxquels j'ai voué ma vie, parce que je les ai toujours respectueusement aimés.

## **Sujet n°18**

### ***UNE SANCTION NOUVELLE : LA MESURE DE RESPONSABILISATION***

**Extraits du Vademecum – Les mesures de responsabilisation dans les établissements du second degré**

**Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO) – mai 2012**

## **Une nouvelle sanction éducative : la mesure de responsabilisation**

[...]

Ce nouveau dispositif disciplinaire met l'accent sur l'individualisation de la sanction, la responsabilisation de l'élève et l'implication de sa famille dans un processus éducatif. La mesure de responsabilisation offre un palier supplémentaire avant une exclusion ou peut constituer une alternative à l'exclusion selon des modalités particulières.

Elle repose sur l'engagement de l'établissement à accompagner l'élève dans sa construction personnelle.

Cette nouvelle sanction vise à limiter les décisions d'exclusion qui peuvent conduire à un processus de déscolarisation.

## **1. Une nouvelle sanction éducative**

La mesure de responsabilisation est une sanction éducative. Si la sanction renvoie à la notion de «peine» en son sens premier, elle est distincte du contexte judiciaire lorsqu'elle s'applique à des enfants dans le cadre de l'école et de leur construction citoyenne.

Les actions que l'élève mènera dans le cadre d'une mesure de responsabilisation doivent être différenciées de celles réalisées dans le cadre d'une punition.

Cette mesure participe à l'amélioration du climat scolaire. En effet elle s'inscrit dans une démarche globale : établir des règles claires appliquées constamment et avec justice et créer une atmosphère de respect et d'attention pour toute la communauté, élèves, parents, professeurs et équipe éducative.

### **Principes d'une sanction éducative**

Encourager l'élève à s'inscrire dans une démarche constructive

La portée symbolique et éducative de la démarche dépasse le principe de la réparation matérielle du dommage causé aux biens ou du préjudice causé à un autre élève ou un personnel. En effet, la mise en œuvre d'une sanction éducative repose sur un principe qui ne se limite pas à la stricte « réparation » de la faute commise.

Une sanction éducative doit permettre à l'élève de s'engager dans une démarche constructive et réfléchie visant à lui faire prendre conscience des actes qu'il a commis ou auxquels il a participé. Elle doit permettre à l'élève de revenir dans la classe et l'établissement dont il s'est lui-même exclu par son acte ou sa transgression.

- ✓ Elle porte exclusivement sur des actes, ce qui permet à l'élève de s'améliorer.
- ✓ La sanction éducative doit être une privation d'un droit ou d'un avantage, en lien avec les règles transgressées.
- ✓ Dans sa dimension «restaurative», la sanction doit être accompagnée d'un geste vers le groupe ou l'élève victime.

Construire une mesure éducative positive qui vise à permettre à l'élève de comprendre ;

- la portée de ses actes au regard du règlement intérieur et des raisons qui ont prévalu à l'élaboration de ces règles ;
- ses possibilités de faire évoluer positivement son attitude ;
- prendre en compte la ou les victime(s) et reconnaître les préjudices quand les circonstances s'y prêtent ;
- inscrire le comportement de l'élève-auteur dans une dynamique constructive de responsabilisation ;
- favoriser le développement d'une image positive de soi chez l'élève-auteur en réalisant une activité demandant un effort (idée de dépassement de soi).

Associer sanction et intégration

La mesure de responsabilisation combine la sanction imposée qui comporte un aspect contraignant et la reconnaissance de l'effort ou de l'investissement produit par l'élève-auteur qui atteste de sa volonté de revenir dans la classe ou l'établissement sur de nouvelles bases.

La définition d'une mesure de responsabilisation :

La mesure de responsabilisation est inscrite dans la nouvelle échelle des sanctions qui peuvent être prononcées à l'égard d'un élève à la suite d'un manquement à ses obligations, rappelées dans le règlement intérieur. Elle peut être prononcée par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

Elle consiste pour l'élève à participer, en dehors des heures d'enseignement, à des activités de solidarité, culturelles ou de formation ou à l'exécution d'une tâche à des fins éducatives.

Elle est prononcée dans deux situations :

- ✓ comme sanction, elle s'applique indépendamment de la volonté de l'élève sanctionné ou de son représentant légal. Elle est effacée du dossier administratif à l'issue de l'année scolaire.
- ✓ comme alternative à une sanction d'exclusion temporaire de la classe ou de l'établissement.

## **2. La mesure de responsabilisation alternative aux sanctions d'exclusion temporaire**

À chaque fois que le chef d'établissement ou le conseil de discipline envisage de prononcer compte tenu de la gravité de l'infraction une sanction d'exclusion temporaire de la classe, de l'établissement ou de l'un de ses services annexes, il est nécessaire d'envisager l'opportunité d'une mesure de responsabilisation à titre alternatif.

Cette nouvelle mesure vise à limiter les sanctions d'exclusion temporaire de la classe ou de l'établissement.

Afin d'inciter l'élève et sa famille à opter pour cette voie, les modalités de sa mise en œuvre devront leur être clairement exposées.

### **Principes**

Examiner l'opportunité d'une mesure de responsabilisation

L'opportunité d'une mesure de responsabilisation s'apprécie notamment au regard du contexte familial : la famille de l'élève doit contribuer à l'encourager à effectuer une action constructive et à lui faire comprendre le sens de la mesure.

Il n'appartient pas à l'élève ou à sa famille de proposer une mesure de responsabilisation à la place d'une exclusion. Seul le chef d'établissement ou le conseil de discipline peut estimer que la mesure de responsabilisation sera plus constructive et que l'élève-auteur en bénéficiant de cette alternative pourra montrer sa volonté d'évoluer dans son parcours.

Il s'agit, par là-même d'éviter le processus connu et lent de déscolarisation, l'exclusion même temporaire étant souvent vécue comme un rejet du système scolaire par l'élève et sa famille. L'autorité qui a pris la sanction doit, pour proposer cette alternative, apprécier la réalité de l'engagement de l'élève et de sa famille.

Assurer un meilleur suivi de l'élève

Cette alternative à l'exclusion temporaire permet d'éviter les difficultés inhérentes à l'application d'une sanction d'exclusion temporaire de l'établissement, notamment le risque que l'élève ne soit livré à lui-même pendant la durée de l'exécution de la sanction correspondante.

Proposer clairement l'alternative à l'élève et à ses parents

La notification doit mentionner explicitement la sanction d'exclusion temporaire de la classe ou de l'établissement ainsi que la durée de l'exclusion prévue. Elle doit indiquer la proposition d'une mesure de responsabilisation en tant qu'alternative à la sanction initiale.

Rappeler les conséquences d'un éventuel renoncement en cours d'exécution

Si l'élève refuse de signer l'engagement à réaliser la mesure alternative ou renonce à l'achever, le chef d'établissement prévient l'intéressé ou son représentant légal, s'il est mineur, que la sanction initialement prononcée sera mise en œuvre et qu'elle sera inscrite dans son dossier administratif pour une durée de un an, de date à date.

Mettre en évidence les avantages liés à l'acceptation de la mesure alternative

Lorsque l'élève respecte l'engagement écrit, seule la mesure alternative est inscrite dans son dossier administratif. Elle est effacée à l'issue de l'année scolaire. Ces modalités de conservation peuvent être utilement rappelées à l'élève.

[..]

#### 4.2.2 Commentaires :

Ces deux exemples montrent la diversité des supports qui peuvent être proposés à la réflexion des candidats.

L'épreuve d'entretien est une épreuve difficile car elle exige à la fois des connaissances et de la méthode. Partagée en deux temps, la discussion avec le jury (25') constitue le moment où le candidat dévoile ses compétences pour l'exercice de la fonction.

En effet, si le texte est un prétexte à la discussion qui va suivre avec le jury, il ouvre sur des domaines qui touchent à des degrés divers les politiques éducatives et le métier de CPE. Les textes sont d'origines et de statuts divers, ce qui accroît le challenge.

Les candidats qui ont réussi cette épreuve ont su allier connaissances et méthode. Ils ont su replacer la fonction à laquelle ils candidaient dans la problématique portée. Le stress, le temps ont été bien gérés. La partie entretien avec le jury a été construite et conduite de façon rigoureuse. Le vocabulaire et l'expression ont démontré une vraie maîtrise de la langue en général et du discours professionnel en particulier.

Mais des faiblesses persistent, que les candidats doivent corriger ou anticiper s'ils veulent réussir : paraphrase fréquente, difficultés à s'extraire de connaissances livresques au détriment de la pratique et du bon sens. Certains candidats s'obstinent à vouloir montrer qu'ils ont des connaissances exhaustives au point de dresser un catalogue d'actions pas toujours en lien avec le thème ou la question posée. D'autres, pourtant déjà engagés dans les fonctions ne tirent pas profit de leur expérience professionnelle. Le plus fréquent malgré tout est l'absence de connaissances notamment sur le système éducatif ce qui est beaucoup plus grave.

Quant à la forme, la lecture des notes est un handicap maintes fois relevé comme le fait de ne pas utiliser la totalité du temps imparti. Pour la première fois, l'attente d'une tenue vestimentaire circonstanciée a été soulignée.

### **4.3. L'épreuve sur dossier**

Définition de l'épreuve (arrêté du 28 décembre 2008 – Annexe I)

Epreuve comportant deux parties. 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. Durée de la préparation : trois heures ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.

Première partie : soutenance d'un dossier, suivie d'un entretien avec le jury (présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes).

La première partie de l'épreuve prend appui sur un dossier n'excédant pas huit pages, relatif à une situation professionnelle concrète ressortissant à la fonction de conseiller principal d'éducation, suivi d'un entretien avec le jury.

Elle 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.

Deuxième partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » (présentation n'excédant pas dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes).

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document inclus dans le dossier qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Cette épreuve est composée de deux parties distinctes, la seconde prenant appui sur un document inclus dans le dossier.

La première partie (notée sur 14)

Les objectifs sont clairs. Se fondant sur un dossier présentant une situation professionnelle, elle place le candidat dans la posture du CPE et attend de lui qu'il agisse ou réagisse en se projetant dans les fonctions et les missions envisagées. L'exposé d'une part et l'entretien d'autre part doivent aborder les différentes facettes du métier : gestion de situations pratiques, proposition d'actions pertinentes, conseils au chef d'établissement et à la communauté scolaire, animation de dispositifs, déclinaison de la politique éducative de l'établissement au travers du pilotage du service vie scolaire.

Dans cette partie, le jury doit apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif et le fonctionnement de l'établissement scolaire, sa capacité à contextualiser les réponses et à prendre la mesure des évolutions en cours, sa capacité à se positionner dans la structure et son aptitude au travail en équipe (relations avec les enseignants et liaison éducatif-pédagogique), son sens des responsabilités et sa perception de l'apport de l'action des personnels d'éducation aux apprentissages de l'élève.

#### 4.3.1 Exemples de sujet

### SUJET n°3

<b>ÉLÈVES « AGITÉS » : QUELS DISPOSITIFS, QUELS PARTENARIATS ?</b>
--------------------------------------------------------------------

#### *Composition du dossier*

---

<b>Document n°1</b> : Collège x: extraits du PPRE et du bulletin de Julien	page 3/7
<b>Document n°2</b> : Rapport d'incident de Madame V., professeur d'histoire-géographie	page 4/7
<b>Document n°3</b> : Extraits du bilan vie scolaire collège x année n-1	page 4/7
<b>Document n°4</b> : Extrait de la circulaire n°2006-138 du 25-8-2006 . Programmes personnalisés de réussite éducative - Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège	page 5/7
<b>Document n°5</b> : Le film annuel des personnels de direction – site internet de l'ESEN. Fiche: Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Assurer la scolarisation de tous les jeunes en EPLE	page 6/7

#### **Questions**

---

##### **Première partie**

Vous êtes CPE chargé du suivi des élèves de 6° dans le collège x :

- 1) Quelle analyse de la situation faites-vous à la fin du premier trimestre ? Quel bilan tirer des mesures mises en place et des réactions des partenaires ?
- 2) Quels conseils allez-vous pouvoir donner pour tenter de remédier à cette situation, tant en direction du chef d'établissement, des professeurs que des parents ?
- 3) Quelles nouvelles actions ou nouveaux aménagements pourriez-vous proposer ? Quelles collaborations pourraient être développées ?

##### **Deuxième partie**

En vous appuyant sur le document n°5 vous répondrez à la question suivante :

Comment le CPE peut-il, dans le cadre de ses missions, contribuer à l'accueil et l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les établissements scolaires du second degré, tout en prenant en compte les contraintes liées à l'organisation des enseignements et des structures ?

### **Situation :**

Le collège x est situé en grande banlieue d'une ville moyenne (environ 200 000 habitants agglomération comprise). Il accueille les enfants des populations habitant les villages environnants et reçoit donc un public hétérogène plutôt favorisé.

L'effectif de ce collège est de 720 élèves répartis dans 29 classes : 6 classes par niveau en classes ordinaires, une classe par niveau en SEGPA et une classe ULIS recevant 10 élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives ou mentales. Environ 80% des élèves utilisent le transport scolaire pour se rendre au collège et 570 déjeunent chaque jour à la demi-pension.

Le service Vie scolaire est composé de deux CPE et de 12 assistants d'éducation pour 6,5 postes. La plupart d'entre eux sont employés à 50% sauf une personne à 80% ainsi qu'une autre à 70% (ces deux personnes ont relativement plus d'expérience que leurs collègues et se partagent notamment l'accueil au bureau de la Vie scolaire et la gestion quotidienne des absences tout au long de la semaine). Les CPE, tous deux dans l'établissement depuis 6 années, se sont partagés le suivi des élèves par niveau ; l'un suit les 6°, 4° (dont SEGP A) ainsi que la classe ULIS, son collègue les 5° et 3°.

L'élève prénommé Julien est inscrit en classe de 6°1 (classe ordinaire) ; il emprunte le transport scolaire depuis son village pour se rendre au collège et déjeune à la cantine chaque jour; il a 11 ans et n'a jamais redoublé. Il fut précédé dans l'établissement par une sœur partie en lycée professionnel et un frère, toujours inscrit en 3° dans ce même collège x. Ce grand frère a des résultats moyens et, s'il commet parfois quelques écarts (trois retenues l'an passé pour insolence, travaux non rendus et matériel oublié plusieurs fois), il respecte plutôt correctement les règles de vie au collège. Leurs parents habitent dans le village depuis plusieurs années et travaillent, le père comme ouvrier d'une entreprise du bâtiment, la mère comme femme de ménage chez des particuliers.

Assez rapidement après la rentrée scolaire, et de plus en plus souvent, Julien se fait remarquer par son comportement agité en classe, trouve avec difficulté ses affaires dans son sac (ne les ayant pas du tout parfois), se lève de sa chaise sans autorisation, intervient fréquemment durant les cours sans attendre d'être interrogé et rarement en rapport avec le cours présenté ; s'il trouve les remontrances d'un professeur injustifiées, il n'hésite pas à le faire savoir et se fait ainsi punir à plusieurs reprises dès les premières semaines (il s'agit au départ de remarques écrites dans le carnet de correspondance ou de travaux supplémentaires). Les professeurs rapportent au professeur principal, par ailleurs professeur d'EPS, ce comportement inadapté au bon déroulement de leurs cours. En EPS également, le respect des consignes est difficile malgré des capacités. Ses résultats sont faibles, à la fois en raison de difficultés déjà présentes en CM2 et d'un manque de travail régulier.

La Vie scolaire remarque également Julien dans la cour par son attitude agitée : il court fréquemment sans faire attention aux autres et les bouscule, entre parfois en conflit avec d'autres élèves et n'hésite pas à utiliser des insultes assez violentes lors de ces situations. A plusieurs reprises Julien, puni, restera dans le bureau du CPE chargé de son suivi pendant la récréation. Lors des entretiens avec lui, ce CPE retiendra que, si l'élève a du mal au départ à reconnaître ses torts et trouve que ce sont les autres élèves qui le rejettent, il finit cependant par reconnaître ses responsabilités et sa souffrance à être de plus en plus mis à l'écart par les autres. Il assure qu'il fera attention et tentera de régler autrement ses conflits ; mais rapidement de nouveaux faits seront rapportés.

Professeur principal et CPE échangent fréquemment sur cette situation: le professeur principal évoque assez rapidement au sujet de Julien l'hyperactivité, compte tenu de son agitation permanente, et de la nécessité de "traiter" ce trouble, les professeurs se sentant dépassés par ce comportement d'un élève n'étant encore qu'en sixième. L'infirmière scolaire rencontre l'élève et constate également l'agitation lors de l'entretien. CPE et PP décident de rencontrer la famille (déjà contactée plusieurs fois par téléphone et répondant à chaque appel) au début de la soirée de réunion parents professeurs de sixième : les parents, s'ils défendent leur enfant sur certaines situations arguant que celui-ci est provoqué, reconnaissent son agitation à la maison également; ils tentent de l'accompagner dans ses devoirs à la maison, mais cela prend beaucoup de temps ; enfin, ils expliquent que Julien se comporte particulièrement bien en présence des animaux, fréquente la ferme voisine de la maison et accomplit avec sérieux les tâches qui lui sont parfois confiées dans ce cadre. Le professeur principal évoque l'hyperactivité de l'enfant et la nécessité de rencontrer rapidement un spécialiste. Le CPE propose à ce sujet de rencontrer d'abord l'infirmière qui pourra les orienter vers les services compétents.

Une réunion du groupe de suivi des élèves en difficulté a lieu au début du mois d'octobre: y participent la Principale, le Principal-adjoint, la Directrice SEGPA, l'infirmière scolaire (présente trois jours dans l'établissement), l'assistante sociale, le COP (tous deux présents deux demi-journées par semaine) et les deux CPE. Le CPE chargé du suivi des 6° rapporte la situation de Julien, déjà connue du personnel de Direction et de l'infirmière. Celle-ci a rencontré les parents et un rendez-vous auprès d'un pédopsychiatre est pris afin d'effectuer un bilan.

Un PPRE est signé par la famille lors d'une deuxième rencontre en présence du Principal-adjoint. Une fiche de suivi quotidienne est mise en place. Le CPE proposera que Julien rencontre une surveillante deux fois par semaine après ses cours afin de l'aider dans son organisation et ses devoirs. Quelques

progrès seront remarquables: les devoirs sont rendus et les leçons apprises plus régulièrement, mais le comportement reste irrégulier et la fiche de suivi est fréquemment oubliée.

Les écarts de conduite continuent, des retenues les sanctionnent, et Julien, en chahutant dans la cour, poussera même violemment un camarade, le blessant à la tête, ce qui nécessitera un soin par un médecin. Julien sera sanctionné d'une exclusion avec présence dans l'établissement avec travaux d'intérêt collectif. Lors du conseil de classe du premier trimestre ayant lieu peu de temps après, les représentants des parents se joignent aux professeurs pour regretter l'agitation de cet élève perturbant la classe et s'inquiéter pour la sécurité de leurs enfants.

Quelques jours avant les vacances de Noël, l'infirmière est appelée par les parents pour lui annoncer, en l'autorisant à partager cette information, que le pédopsychiatre n'a pas diagnostiqué leur enfant comme souffrant d'un trouble de l'attention avec hyperactivité.

### **Document 1 : Collège x: extraits du PPRE et du bulletin de Julien.**

---

#### **Extrait du PPRE:**

Bilan école primaire à la fin du CM2 : *"a manqué de motivation et a fait preuve de mauvaise volonté durant toute sa scolarité primaire. Enfreint les lois par bravades et provocation. L'école l'ennuie. C'est regrettable car élève malgré tout attachant qui a besoin qu'on s'occupe de lui."*

Évaluations en classe de CM2 ; pourcentage ou évaluation de réussite : *français 27%, mathématiques 34%*

Compétences attendues non maîtrisées en français et/ou mathématiques par rapport au socle commun de connaissances et de compétences :

*Français : orthographe lexicale et grammaticale ; recherche d'informations dans un texte ; prise en compte des consignes.*

*Mathématiques : fractions décimales ; tables de multiplications ; problèmes ; conversions ; constructions géométriques à partir de consignes.*

Propositions d'aides dans le temps scolaire :

*aide et soutien en mathématiques le mardi de 8 à 9 heures et français le vendredi de 13 à 14 heures (objectifs : prise en compte des consignes, respect des consignes) ;*

*accompagnement éducatif le mardi de 16 à 17 heures (objectifs : travailler la méthodologie, organiser son travail) ;*

*Autre objectif : A tout moment de la vie au collège, se calmer en classe, dans la cour et se mettre au travail.*

Engagement de la famille : *contrôler les devoirs, signer la fiche de suivi.*

Date de mise en place du PPRE : *17/11/20\_\_*

Date de fin prévue : *15/02/20\_\_*

#### **Extrait du bulletin du premier trimestre:**

Demi-journées d'absence : *5 excusées ; retards : 3*

EPS : moyenne : *15, résultats corrects mais comportement à revoir.*

Histoire-géographie : moyenne : *5, des résultats catastrophiques dus à un manque de travail ; une grande agitation et d'énormes problèmes de concentration ; il faut modifier l'attitude et faire des efforts.*

Mathématiques : moyenne : *6, complètement dépassé par les exigences d'une classe de 6<sup>e</sup>; tant que Julien n'aura pas cessé de s'agiter et ne se mettra pas au travail, aucune réussite ne sera possible.*

Français : *4,6, aucun travail aussi bien en classe qu'à la maison ; peu concentré et agité ; doit absolument changer son comportement pour améliorer ses résultats.*

Note de vie scolaire : *10*

Observation du conseil de classe : *Résultats et travail insuffisants ; il faut absolument changer et revoir complètement le comportement et l'attitude face au travail, aux adultes et à ses camarades.*

### **Document 2 : Rapport d'incident de Madame V., professeur d'histoire-géographie**

---

*"Julien, qui sifflait bruyamment dans les couloirs puis lors de l'entrée en classe malgré mes remarques, est parti sans autorisation ! Je lui avais demandé d'attendre dans le couloir pour se calmer. Il m'affirme n'avoir pas son carnet. Hier, il n'avait pas ses affaires et ne les apporte que très rarement."*

### **Document 3 : Extraits du bilan vie scolaire collège x année n-1**

---

#### **"L'animation et la prévention :**

*La vie scolaire participe à l'animation du collège en collaboration avec le FSE de l'établissement pour la mise en place de plusieurs clubs. Cette année, les surveillants ont animé les clubs cirque, manga, peinture, baby foot, jeux de société, scrapbooking, foot (4 fois 1 heure) et cinéma d'animation. Un club échec fonctionne également au CDI chaque midi.*

*Par ailleurs, le foyer est ouvert chaque jour de 12 à 14 heures et accessible par les élèves cotisants au FSE et la permanence est en accès libre chaque jour de 13 à 14 heures.*

*Ces actions seront reconduites l'an prochain, les clubs adaptés aux propositions des surveillants et demandes des élèves. Nous sommes convaincus de l'impact positif de ces actions sur le climat de l'établissement, la relation adultes-élèves et sur le comportement individuel de certains élèves. Par ailleurs, si des dégradations dans les toilettes, les couloirs et sur les casiers sont à déplorer et nécessitent une surveillance accrue, les actions de prévention les limitent incontestablement.*

*Nous aimerions mettre plus en avant ces animations, en particulier en fin d'année, auprès des élèves, parents et adultes du collège (expo, démonstration) mais les modalités pratiques ne sont pas encore trouvées.*

*La Vie scolaire participe à plusieurs actions de prévention mises en place par le CESC (...) Une nouvelle action est en préparation sur le thème de la prévention de la violence : après un diagnostic avec les délégués, trois petits films ont été réalisés par des élèves volontaires (scenarii, réalisation, ...) accompagnés d'un assistant d'éducation et de la documentaliste. Les thèmes abordés sont les relations filles-garçons, le langage entre élèves et les discriminations. L'an prochain, ces films seront présentés aux classes lors d'une séquence de prévention de la violence en heure de vie de classe.*

*Nous avons participé au projet "bien être prévention alcool" et notamment l'atelier théâtre (...)*

*Nous avons par ailleurs pu développer notre partenariat avec les collectivités locales environnantes sur deux points : d'abord en accueillant régulièrement les animateurs des communes pour présenter leurs actions et exposer, avec les jeunes concernés, leurs travaux ; ensuite en participant au groupe de prévention mis en place par la communauté de communes.*

*Sur les risques et les problèmes dans l'établissement par l'utilisation des téléphones portables et autres jeux électroniques, une action avait été mise en place (débat dans chaque classe sur le portable et la santé, portable et vie sociale, portable et la loi, droit à l'image... et portable au collège) en 20\_\_-20\_\_ et avait permis de limiter les abus. A nouveau les élèves utilisent cet outil sans respecter les règles prévues au règlement permettant de réguler son usage; il est donc envisagé lors de la prochaine rentrée de renouveler cette action."*

#### **Document 4 : Extrait de la circulaire n°2006-138 du 25-8-2006 - Programmes personnalisés de réussite éducative - Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège**

"La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16, intégré au code de l'éducation par l'article L. 311-3-1, qu'"à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative."

Ce dispositif définit un projet personnalisé fondé sur les compétences acquises et les besoins repérés, qui doit permettre la progression de l'élève en associant les parents à son suivi. Il prend place dans un ensemble de moyens que l'école met en œuvre pour aider les élèves à surmonter les obstacles propres aux apprentissages. Il vient renforcer les efforts des enseignants en matière de différenciation pédagogique au sein de la classe au profit des élèves pour lesquels la maîtrise des compétences et connaissances du socle commun n'est pas assurée.

Les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ont fait l'objet, durant l'année scolaire 2005-2006, d'une expérimentation à l'école et au collège dont la synthèse a largement contribué à l'élaboration de ce texte qui sera complété par deux "Guides pratiques" pour la mise en œuvre des PPRE respectivement à l'école et au collège. Ces guides, ainsi qu'un ensemble de ressources, sont disponibles en ligne sur le site Éduscol.

##### **1- Le programme personnalisé de réussite éducative**

Le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) insiste dans sa dénomination même sur la dimension de programme : il est constitué d'une action spécifique d'aide et, le cas échéant, d'un ensemble d'autres aides coordonnées. Pour en garantir l'efficacité, cette action spécifique est intensive et de courte durée.

La vocation du PPRE est tout autant de prévenir la difficulté que de la pallier. Sa mise en œuvre est assortie d'un système d'évaluation permettant de dresser un état précis des compétences acquises par l'élève au regard des objectifs à atteindre à la fin du cycle et de les situer au regard des exigences du socle commun.

##### **2 - Les élèves concernés**

Les élèves qui risquent de ne pas maîtriser les connaissances et compétences identifiées comme indispensables par les repères du socle commun à la fin d'un cycle relèvent d'un PPRE. Il s'agit d'élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages. Les difficultés prises en compte sont prioritairement d'ordre scolaire, en français, mathématiques ou langue vivante ;

elles peuvent aussi concerner les autres compétences du socle commun.

Les élèves rencontrant des difficultés graves et durables bénéficient au collège d'une prise en charge spécifique. De même, à l'école, des dispositifs de type "regroupements d'adaptation" peuvent répondre aux besoins de ces élèves (circulaire n° 2 002-113 du 30 avril 2002, B.O. n° 19 du 9 mai 2002).

Les protocoles nationaux d'évaluation diagnostique, notamment au CE1 et en 6ème, associés aux ressources de la "banquoutils" en ligne à l'adresse suivante ➤ <http://www.banquoutils.education.gouv.fr>, permettent aux enseignants de repérer les connaissances, les capacités et les attitudes à acquérir constituant des étapes incontournables dans la construction des apprentissages et d'identifier les élèves devant bénéficier d'un PPRE.

Ces protocoles favorisent des analyses approfondies des compétences visées. Les données ainsi recueillies sont à compléter par des informations faisant converger des regards différents sur l'élève : observations, indications sur le parcours scolaire et les aides déjà mises en œuvre, entretien avec l'élève et avec sa famille...

### 3 - Un travail d'équipe associant l'élève et sa famille

Le PPRE est constitué d'actions qui ciblent des connaissances et des compétences précises. C'est un programme adapté aux besoins de chaque élève, qui s'appuie sur les compétences acquises. Il est en outre modulable : son contenu et son intensité évoluent en fonction de l'élève concerné. Il est enfin temporaire : sa durée est fonction de la difficulté rencontrée par l'élève, ainsi que de ses progrès.

Le PPRE est fondé sur une aide pédagogique d'équipe qui implique l'élève et associe sa famille. L'adhésion et la participation de l'enfant et de sa famille sont déterminantes pour la réussite du programme.

À l'école, les aides sont mises en œuvre par une équipe pédagogique dont le premier acteur est le maître de la classe. Le directeur d'école, garant de la pertinence du dispositif, prend en charge, avec l'enseignant de la classe, les relations avec la famille. Les enseignants spécialisés du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) de la circonscription, les maîtres des classes d'initiation (CLIN), ainsi que, le cas échéant, les maîtres supplémentaires sont également appelés à apporter leur concours à la mise en œuvre des PPRE. L'appui des assistants d'éducation et des emplois vie scolaire peut également être sollicité.

Au collège, la mise en œuvre des PPRE concerne l'équipe pédagogique dans laquelle le professeur principal joue un rôle essentiel. Dans les collèges "ambition réussite", les professeurs principaux et les enseignants supplémentaires des premier et second degrés, affectés au titre du réseau, travaillent en collaboration pour coordonner et mettre en œuvre les PPRE. Si les assistants d'éducation interviennent, c'est de façon ponctuelle à la demande des professeurs responsables de la mise en œuvre. Le chef d'établissement assure la coordination de l'ensemble. Les modalités organisationnelles relèvent de la politique de l'établissement et de ses contraintes, le PPRE s'inscrivant au cœur du projet d'établissement.

Enfin, il est essentiel que les corps d'inspection soient fortement mobilisés pour soutenir l'action des équipes enseignantes et de circonscription afin notamment de dispenser les formations nécessaires.

### 4 - Un programme formalisé

Pour chaque élève concerné, un document clairement organisé présente le plan coordonné d'actions que constitue le PPRE. Les "Guides pratiques" aideront à sa conception.

Un document, rédigé par les enseignants, précise la situation de l'élève, les objectifs de fin de cycle sur lesquels seront basés les bilans individuels, les objectifs à court terme liés à l'action d'aide identifiée, le descriptif de cette action ainsi que les indicateurs d'évaluation qui y sont associés, l'échéancier des aides et des bilans intermédiaires et, enfin, les points de vue de l'enfant et de sa famille.

Ce document devra présenter l'ensemble des informations mentionnées ci-dessus. Conçu pour être lisible par tous, il est signé par l'élève et sa famille. L'équipe pédagogique y adjoint tout support de travail complémentaire qu'elle estime nécessaire. (...)"

## **Document 5 : Le film annuel des personnels de direction – site internet de l'ESEN**

---

### **Fiche: Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers**

#### **« Assurer la scolarisation de tous les jeunes en EPLE**

**Mots-clés** : adaptation, APAD, ASH, AVS, AVSI, AVSCO, CASNAV, CDAPH, CDOEA, CLA, CLIN, CLIS, EGPA, ENAF, enseignement adapté, EREA, ERS, ESAT, handicap, IME, IMP, IMPro, inclusion, ITEP, MDPH, MECSA, MECSE, PAI, PPS, RASED, SEGPA, SESSAD, SIFPro, ULIS, UPI

La notion de "scolarisation des élèves à besoins éducatifs spécifiques" est récente. Elle recouvre une population d'élèves très diversifiée : handicaps physiques, sensoriels, mentaux ; grandes difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ; enfants intellectuellement précoces ; enfants malades ; enfants en situation familiale ou sociale difficile ; mineurs en milieu carcéral ; élèves nouvellement arrivés en

France (ENAF) ; enfants du voyage... Les prises en charge par l'institution scolaire sont elles-mêmes diverses et évolutives.

Certains thèmes et structures sont développés dans des fiches spécifiques. Il s'agit de la [Scolarisation des élèves porteurs d'un handicap en milieu scolaire ordinaire](#), des [SEGPA](#), des [ULIS](#), du [PAI](#) et de l'[APAD](#).

## **1 – Adapter l'offre éducative à la diversité des élèves et individualiser leur parcours scolaire**

C'est le défi pour réussir la scolarisation du maximum d'élèves en EPLE voulue par la loi.

### **• L'adaptation**

Les réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) ont pour finalité de prévenir les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés dans les structures scolaires ordinaires.

Dans les collèges, les enseignements généraux et professionnels adaptés sont dispensés aux élèves connaissant de graves difficultés scolaires. Ils visent une qualification professionnelle. Ils sont mis en œuvre dans les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA – [Voir la fiche spécifique](#)). Ils peuvent aussi être dispensés dans les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA), avec internat (car si dans la majorité des cas les élèves accueillis manifestent des difficultés comparables à ceux des SEGPA des collèges, leurs conditions sociales sont souvent telles qu'elles justifient une éducation en internat).

D'autres dispositifs d'adaptation spécifiques figurent dans le [fichier annexe aux textes officiels](#).

### **• L'intégration et l'inclusion**

*Nouveaux arrivants et enfants du voyage*

Aux termes de la loi, les enfants et adolescents qui arrivent en France pour un temps plus ou moins long sont obligatoirement scolarisés s'ils ont entre 6 et 16 ans. L'inscription au sein de l'établissement ne peut être subordonnée à la présentation d'un titre de séjour. Chaque élève est évalué par un conseiller d'orientation (évaluation pédagogique). Les élèves ne parlant pas français sont orientés vers une CLIN (classe d'initiation pour non francophone) pour le premier degré (enfants de 6 à 12 ans) ou une CLA (classe d'accueil) pour le second degré. Ceux qui ont un rudiment de langue sont intégrés dans un dispositif spécifique. S'il n'y a ni CLA, ni dispositif d'accueil, les élèves sont alors intégrés en classe ordinaire (signalement et demande d'aide au CASNAV – Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage).

Les enfants de parents non sédentaires sont, comme tous les autres enfants, soumis à l'obligation scolaire entre six et seize ans. Ils ont droit à la scolarisation quelles que soient la durée et les modalités du stationnement, et dans le respect des mêmes règles, d'assiduité notamment.

*Élèves porteurs d'un handicap : leur accueil*

L'accueil des enfants porteurs d'un handicap dans les classes ordinaires est favorisé par la présence des auxiliaires de vie scolaire (AVS individuels ou collectifs), avec l'appui des services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), par l'utilisation de matériel adapté.

Mais parfois, il y a lieu d'accueillir les enfants dans des structures d'accueil spécialisées :

- dans les écoles maternelles et élémentaires, les classes d'inclusion scolaire (CLIS) ont pour vocation l'intégration collective d'enfants atteints d'un handicap physique, sensoriel, mental, ou de troubles cognitifs ;
- les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS, ex-UPI) permettent des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap, y compris des élèves atteints de déficiences sensorielles ou motrices et de maladies invalidantes compatibles avec une scolarisation dans le second degré. *Voir la fiche spécifique sur la [scolarisation des élèves porteurs d'un handicap en milieu scolaire ordinaire](#), ainsi que la fiche spécifique sur les [ULIS](#).*

## **2. Les cadres de la concertation inter-institutionnelle : PPS et PAI**

Le **projet personnalisé de scolarisation (PPS)** définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales, paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève handicapé.

Il est élaboré à la demande de la famille par une équipe pluridisciplinaire, qui évalue les compétences, les besoins et les mesures mises en œuvre dans le cadre du parcours de formation, en s'appuyant notamment sur les observations réalisées dans ces domaines par l'équipe de suivi de la scolarisation, qui comprend la famille, l'enseignant référent de secteur, et les enseignants qui ont en charge l'élève. L'équipe de suivi facilite la mise en œuvre et assure le suivi du PPS, procède, au moins une fois par an, à l'évaluation de ce projet et de sa mise en œuvre, propose les aménagements nécessaires à la garantie de la continuité du parcours de scolarisation.

La CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées), instance de décision, peut accorder des prestations d'accompagnement du PPS.

Si l'équipe éducative d'un établissement scolaire souhaite qu'un PPS soit élaboré pour un élève, le chef d'établissement en informe la famille pour qu'elle en fasse la demande. Le chef d'établissement lui propose de s'informer auprès de l'enseignant référent du secteur (dont la liste est généralement disponible sur les sites internet des inspections académiques). Si la famille ne donne pas suite dans un délai de 4 mois, l'inspecteur d'académie informe de la situation la maison départementale des personnes handicapées (MPDH), qui prend alors toutes mesures utiles pour engager un dialogue avec la famille.

En cas de maladie ou si la scolarisation d'un élève présentant un handicap ou un trouble invalidant de santé ne nécessite pas le recours aux dispositions prévues dans un PPS, **un projet d'accueil individualisé (PAI)** est élaboré avec le concours du médecin scolaire, à la demande et avec la participation de la famille, par le chef d'établissement. Hormis les aménagements prévus dans le PAI, la scolarité de l'élève se déroule dans des conditions ordinaires. *Voir à ce sujet la [fiche spécifique "PAI"](#), accessible également par la [fiche portail "La santé au collège et au lycée"](#).*(...)

### **3. L'appui des autres services de l'État et des collectivités**

Du fait de la très grande hétérogénéité des cas particuliers, le cadre scolaire, même très aménagé, ne peut pas toujours répondre aux besoins. D'autres services publics interviendront alors, le plus souvent en partenariat avec l'Éducation nationale.

#### **• 3.1. Le secteur sanitaire**

Concernant les enfants malades ou souffrant de troubles de la santé, la scolarisation dans les structures ordinaires est privilégiée. Cependant, si l'état de santé ne le permet pas, un enseignement est dispensé dans les structures placées sous la tutelle du ministère chargé de la santé.

Les maisons d'enfants à caractère sanitaire (MECSA) accueillent en internat les jeunes nécessitant un suivi médical constant. Chaque établissement est spécialisé dans le traitement d'un type de pathologie mentale ou physique.

L'assistance pédagogique à domicile peut être organisée en faveur des enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue durée. *Voir la fiche spécifique [APAD](#).*

À noter : le chef d'établissement peut être conseillé par l'enseignant référent. Spécialement formé, désigné par l'inspecteur d'académie, son rôle est primordial pour déterminer s'il est nécessaire ou non de saisir la MDPH, ce qui à son tour détermine tout le reste du parcours scolaire.

#### **• 3.2. Le secteur médico-éducatif**

Les instituts médico-éducatifs (IME) regroupent les anciens instituts médico-pédagogiques (IMP) et les anciens instituts médico-professionnels (IMPro). Ils accueillent les enfants et adolescents atteints de déficiences mentales.

Les dispositifs et structures de ce secteur s'adressent à de jeunes porteurs d'un handicap et relèvent du ministère en charge des affaires sociales. L'orientation vers ces établissements dépend de la commission des droits et de l'autonomie mise en place par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées).

La scolarisation des enfants et adolescents qui y sont admis est en revanche placée sous le contrôle du ministère de l'Éducation nationale (*voir la fiche spécifique sur la [scolarisation des élèves porteurs d'un handicap en milieu scolaire ordinaire](#)*).

#### **• 3.3. Le secteur socio-éducatif**

Ce secteur vise d'une part la protection de jeunes momentanément privés de soutien familial et d'autre part la protection judiciaire de jeunes en danger ou de délinquants pour lesquels des mesures d'assistance éducative ont été prononcées par le juge des enfants. Il est placé principalement sous la tutelle du ministère chargé des affaires sociales.

Les élèves présentant des difficultés de comportement ou d'intégration en collège peuvent être accueillis en classe-relais de façon temporaire pour favoriser leur resocialisation et leur rescolarisation.

Les foyers de l'enfance assurent au niveau départemental l'accueil en urgence, l'observation et l'orientation des enfants bénéficiant d'une mesure de protection. Les maisons d'enfants à caractère social (MECSO) assurent quant à elles l'hébergement et la prise en charge éducative des jeunes.

Les établissements sous tutelle du ministère de la justice sont sollicités lorsque des mesures judiciaires ont été prononcées à l'encontre de jeunes délinquants.

Selon les cas, l'enfant est scolarisé :

- en milieu pénitentiaire ;
- dans un dispositif éducatif renforcé ;
- dans un foyer ou un centre d'action éducative.

On notera la mise en place à la rentrée 2010 des ERS (établissement de réinsertion scolaire), destinés à accueillir des élèves particulièrement perturbateurs ([voir le site du ministère](#) ainsi que [l'annexe aux textes officiels](#) ci-après).

[...] »

## Sujet n°12

MIXITE
--------

### *Liste des documents composant le dossier*

<b>Document n°1</b> : Extrait du projet d'établissement du lycée M.C.	p. 3
<b>Document n°2</b> : Extrait du règlement intérieur du lycée M.C	p. 4
<b>Document n°3</b> : Rapport d'activité n°1295 de l'Assemblée nationale (2007-2008)	p. 4
<b>Document n°4</b> : Extrait de la convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif signée le 29 juin 2006	p 5
<b>Document n°5</b> : Extrait de la circulaire n°2006-197 du 30 novembre 2006 " protection du milieu scolaire : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté"	p 6

### QUESTIONS

#### **Première partie**

- 1. Quelle analyse faites-vous de la situation décrite et quelles propositions formulez-vous pour la gérer ?*
- 2. Que pourriez-vous proposer comme nouvelles pistes d'actions au sein des classes, auprès de l'élève Sandra et même auprès de sa famille ? Quelle collaboration allez-vous solliciter ?*
- 3. Comment allez-vous mettre en œuvre ces actions et impliquer les élèves, les familles ? Quel partenariat pouvez-vous proposer au chef d'établissement ?*

#### **Deuxième partie**

En vous appuyant sur le document n°5, vous répondez à la question suivante :

Comment le CPE peut-il favoriser l'accueil et développer l'égalité entre les filles et les garçons dans un EPLE tout en précisant les valeurs et les principes qu'il se doit de respecter et de mettre en œuvre dans sa pratique en tant que fonctionnaire de l'Etat ?

## SITUATION

Vous êtes conseiller(e) principal (e) d'éducation, nommé(e) depuis deux ans au lycée M.C. qui est composé de filières générales et technologiques : les filières proposées sont les séries ordinaires du baccalauréat général (L, ES, S), une filière technologique STG et une section post bac BTS MUC (*management des unités commerciales*). Le lycée accueille 750 élèves : 8 secondes, 8 premières et 8 terminales. S'ajoute une section d'enseignement professionnel (SEP) née de la fusion entre le lycée général et technologique et d'un lycée professionnel voisin (140 élèves du CAP au diplôme des métiers d'art).

Vous êtes 2 CPE à plein temps et un à 50% avec une équipe de 11 assistants d'éducation. L'équipe de direction est composée d'un Proviseur, de deux Proviseurs adjoints et d'un gestionnaire, également agent comptable.

Cet établissement est localisé en zone rurale. Il dispose d'un internat qui jouit d'une bonne réputation et toutes les demandes d'inscription ne peuvent pas être satisfaites. En effet, cet internat accueille les élèves du lycée général ainsi que ceux de la section professionnelle dont le recrutement est large du fait de la présence de filières rares et attractives telles que sculpture, marqueterie, ébénisterie, tourneur sur bois.

Vous avez en entretien une élève qui est scolarisée dans une des classes de première S, vous êtes à la fin du premier trimestre. Elle souhaite changer d'orientation. Elle n'y arrive pas, elle ne se sent pas bien dans cette filière qui ne lui correspond pas. Vous rencontrez le professeur principal et échangez sur la situation de cette élève qui semble avoir toutes les capacités pour réussir dans cette orientation choisie en fin de seconde en premier choix. Vous contactez la famille : la maman (dont le fils en terminale S a moins de compétences que sa sœur) vous dit : « si Sandra souhaite changer de filière, je n'y suis pas opposée, le principal pour elle est d'avoir un Baccalauréat, ce n'est pas grave si elle est moins douée que son frère qui lui aura besoin d'une vraie profession. »

Par ailleurs, la classe de première S de Sandra est agitée : les professeurs font rapports sur rapports, demandent des punitions voire des sanctions, sollicitent l'intervention des CPE et de l'équipe de direction car les élèves s'amusent pendant certains cours (jets d'encre sur la chemise du professeur de mathématiques, vidéo sur la professeure d'anglais et le professeur d'histoire géographie qui se découvrent sur un Blog...) Il est devenu difficile d'enseigner dans ces conditions. Cette situation en 1<sup>S</sup> s'observe depuis quelques années : beaucoup de bruit, de bavardages, les élèves ne pensant qu'à s'amuser, au détriment de leur travail.

De façon plus globale, cette attitude se ressent aussi à l'internat à l'étage des élèves garçons des sections générales du lycée : de nombreuses dégradations et des chahuts constants sont dénoncés par les assistants d'éducation et les agents d'entretien.

En dernier lieu, le Proviseur et les enseignants font remarquer que la section S est désertée par les filles depuis quelques années. Par exemple, elles ne sont que 4 dans la classe de première S de Sandra. Plus globalement, les filles représentent à peine 35% de l'effectif de l'ensemble de la filière scientifique. Le Proviseur vous sollicite afin de l'aider à résoudre ce problème. Il veut que ces classes de première S soient plus attractives pour les filles qui ne semblent pas y trouver leur place.

**LYCEE GENERAL ET TECHNOLOGIQUE M.C. / PROJET D'ETABLISSEMENT 2010-2013.**

Le projet d'établissement se révèle donc un instrument dont l'ambition est de produire de la cohérence

- entre l'échelon national, l'échelon académique et l'établissement autour d'objectifs et d'actions élaborées collectivement au service des élèves,
  - entre l'établissement et son environnement dans un contexte rural singulier,
  - entre les objectifs communs à tous et la responsabilité de chacun dans ses propres missions.
- Le projet d'établissement du lycée M.C. cherche donc à apporter sa contribution dans la réalisation d'objectifs nationaux de réussite des jeunes en assurant la convergence des pratiques éducatives, par une cohérence des activités mises en œuvre.

**AXE 1 : LA REUSSITE DE TOUS LES ELEVES.**

**Les indicateurs retenus :**

- Le taux de passage en fin de seconde.
- Les taux de réussite des filles dans toutes les filières
- Les taux de réussite des néo-étudiants.
- Les écarts des PCSD (pourcentage des catégories socio-professionnelles défavorisées) entre les différents niveaux.

La réussite scolaire du lycéen reste par l'accès aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, un moyen d'émancipation. Son épanouissement personnel passe par une confiance en lui, en développant au mieux ses compétences et ses talents, afin qu'il ait le maximum de chance pour sa future insertion sociale et professionnelle.

La formation de son esprit critique passe aussi par la maîtrise de ces notions de base, avec des approches éthiques et esthétiques du monde dans lequel nous vivons, pour donner du sens au vivre ensemble et partager un avenir commun.

**Les leviers d'actions :**

- Des compétences transversales prises en compte dans toutes les disciplines
- Des démarches concertées sur l'accueil des élèves
- Des pratiques réflexives au service de pédagogies différenciées mise en œuvre par le travail d'équipe,
- L'accompagnement personnalisé et l'aide aux élèves,
- Le PDMF (parcours de découverte des métiers et des formations) pour travailler sur la motivation, le sens de la présence au lycée et se placer dans une perspective de poursuite d'études. Les enseignements d'exploration apporteront leurs contributions au niveau des classes de seconde.
- L'ENT (environnement numérique de travail) mis à la disposition de tous les membres de la communauté éducative.

**AXE 2 : L'EDUCATION A L'AUTONOMIE, A LA RESPONSABILITE ET A LA CITOYENNETE.**

L'adolescent est souvent en période de construction de son identité et a besoin de repères pour dépasser ses doutes, ses interrogations et trouver des réponses qui lui permettent de devenir un lycéen autonome qui assume ses choix, tout en préparant son entrée dans l'enseignement supérieur.

La société, dans le cadre de la mondialisation et des enjeux écologiques, interpelle chaque citoyen sur le développement durable par une prise de conscience de nos modes de vie et de la nécessité de les adapter afin de préserver la planète terre pour les générations futures.

Le lycée doit contribuer à répondre à ces enjeux en offrant un lieu de vie où les liens entre les membres de la communauté éducative créent du sens par des réponses collectives et par la formation des citoyens qui doivent apprendre à « penser global » et « agir local » autour de nos valeurs républicaines.

**Les leviers d'actions.**

- Les dispositifs scolaires (Education Civique Juridique et Sociale, Travaux Personnels Encadrés, Heure de Vie de Classe, Accompagnement Personnalisé mis en place à la rentrée 2010),
- La formation des délégués,
- Le Comité à l'Education Sociale et à la Citoyenneté,
- Le Forum santé,
- La vie associative : l'Association Sportive et le foyer Socio-éducatif.
- La solidarité du plan local au niveau international,

- La démarche pour devenir un éco-lycée et la poursuite de mise en œuvre d'une restauration plus respectueuse de l'environnement.

## **DOCUMENT 2 : Extrait du règlement intérieur du Lycée M.C.**

---

### **B - OBLIGATION DES ELEVES**

#### **B1 - Respect des personnes et des biens**

L'esprit de tolérance et la notion de respect entre les membres de la communauté scolaire sont essentiels dans l'enceinte de l'établissement. Ils constituent la condition première d'une atmosphère de travail sereine et donc, d'une scolarité épanouie et réussie pour les lycéens.

C'est pourquoi, les élèves sont priés de respecter l'ensemble des membres de la communauté éducative tant dans leur personne (personnalité, conviction, intégrité physique) que dans leurs biens. Tout manquement à ce principe fondateur sera immédiatement sanctionné.

De même, par respect pour le personnel d'entretien, et pour leur propre cadre de vie scolaire, ils veilleront à ne jeter ni papiers, ni débris hors des poubelles, tant à l'intérieur des locaux que dans les espaces extérieurs.

Vols et dégradations sont inadmissibles. Afin de se préserver des vols, il est recommandé :

- aux élèves, de ne laisser ni argent, ni objet de valeur dans un vêtement ou dans un sac laissé dans les couloirs ou vestiaires. Il est possible de déposer des sommes d'argent aux services d'Intendance.
- aux familles, de ne laisser à leur enfant que le minimum d'argent nécessaire et d'éviter l'introduction d'objets de valeur dans l'enceinte scolaire
- à quiconque, de remettre tout objet trouvé au bureau Vie Scolaire où il pourra être réclamé.

Il appartient à chacun de demeurer vigilant et de respecter ces consignes. Aucune assurance n'existe pour couvrir les vols et les pertes subis dans l'établissement, qui ne peut être tenu pour responsable. Sa seule tâche sera de vous aider à recouvrer le bien disparu dans la mesure de ses moyens(...)

#### **C6 – Sanctions**

En cas de manquement aux dispositions de ce contrat, les élèves s'exposent aux punitions et sanctions suivantes :

##### **Punitions scolaires :**

- ☞ excuse orale ou écrite
- ☞ devoir supplémentaire assorti ou non d'une retenue
- ☞ retenue en cas de non retour du cahier de textes au bureau la Vie scolaire par l'élève responsable.
- ☞ rattrapage obligatoire le mercredi après-midi en cas d'absence à un devoir sans justification valable.
- ☞ exclusion ponctuelle (et exceptionnelle) d'un cours avec information écrite aux Conseillers Principaux d'Education et au Chef d'établissement
- ☞ -mesure de réparation à caractère éducatif (travail d'intérêt général) en particulier en cas de dégradation ou de manque de propreté.

##### **Sanctions disciplinaires :**

- ☞ avertissement
- ☞ blâme
- ☞ exclusion- inclusion temporaire de l'établissement qui ne peut excéder une semaine, avec sursis
- ☞ comparution devant le Conseil de Discipline qui peut prononcer l'exclusion définitive (assortie ou non d'un sursis) ou prendre toute autre sanction prévue par le règlement intérieur.

Un élève peut être exclu temporairement ou définitivement de la demi-pension ou de l'internat par le Proviseur, si sa conduite est contraire au bon fonctionnement et/ou risque de perturber gravement la vie scolaire. (...)

## **DOCUMENT 3 : Informations issues du rapport d'activité n°1295 de l'Assemblée Nationale "AU NOM DE LA DÉLÉGATION AUX DROITS DES FEMMES ET À L'ÉGALITÉ DES CHANCES ENTRE LES HOMMES ET LES FEMMES" (Juillet 2007 – Novembre 2008)**

---

### **Filles - garçons : disparité d'orientation et ségrégation professionnelle**

Les filles réussissent mieux à l'école que les garçons : elles achèvent leur scolarité plus diplômées que les garçons : 25 % des femmes de 25 à 34 ans ont un diplôme supérieur à bac +2 contre 19 % des garçons du même âge (*source : enquête emploi de l'INSEE, 2006*). Cependant, à profil identique, ce sont bel et bien les hommes qui évoluent le plus rapidement.

Même si les filles représentent désormais 47,3 % des bacheliers de la série S (chiffres de 2007), elles optent moins souvent que les garçons pour les filières les plus sélectives comme les classes préparatoires aux grandes écoles (10 % des filles contre 13 % des garçons). Elles choisissent plutôt

des études longues à l'université et se tournent encore moins que les garçons vers les filières scientifiques.

Les femmes représentent 56,7 % des étudiants en université, elles sont très majoritaires en lettres (+ de 70 %), très présentes en droit, sciences humaines et dans les formations de santé. On les retrouve à part égale en sciences économiques et gestion. Elles sont au contraire très peu présentes dans les filières scientifiques (un quart des effectifs) sauf quand il s'agit des sciences de la vie et de la terre.

En ce qui concerne les écoles d'ingénieurs, les femmes sont faiblement représentées même si elles sont de plus en plus présentes. Leur place y est en progression, de façon lente mais continue. On compte désormais 25 % de femmes parmi les diplômés alors qu'elles ne représentaient que 15 % des effectifs en 1985.

Dans les formations professionnelles courtes, 80 % des filles sont concentrées sur quatre spécialités qui relèvent toutes de l'économie de service : le commerce, le secrétariat, la comptabilité et le secteur sanitaire et social. Elles sont, en revanche, quasiment absentes des sections industrielles et globalement du secteur de la production. Dans une première étape, filles et garçons suivent des formations initiales diverses, ce qui engendre une répartition différente selon les professions.

Puis, dans une seconde étape, sur le marché du travail, la répartition est influencée par d'autres mécanismes indépendants de la qualification scolaire acquise : représentation des métiers, rejet de certaines conditions de travail, autocensure dans l'accès à certaines fonctions, contraintes familiales et géographiques...

Il y a des métiers de femmes, vers lesquels les hommes ne veulent pas aller et des métiers d'hommes vers lesquels les jeunes filles ne se tournent pas, bien qu'ils soient plus valorisés et rémunérateurs.

Les professions où les effectifs masculins et féminins s'équilibrent à peu près (autour de 50 %) représentent moins de 2 % de l'emploi total. Trois groupes professionnels y dominent : les formateurs et éducateurs ; les patrons d'hôtel, café, restaurants ; les professionnels du droit.

Une fois dans l'emploi, les évolutions de carrière ne se font pas de manière identique entre hommes et femmes, ces derniers accédant moins souvent que les hommes à des postes de responsabilité ou de direction.

Le cinquième rapport de la Commission européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes pour 2008 insiste une nouvelle fois sur la nécessité, pour réaliser une égalité effective des hommes et des femmes, d'accorder une attention particulière à la lutte contre les stéréotypes dans l'éducation, l'emploi et les médias et ce dès le plus jeune âge.

#### DOCUMENT 4 : L'ÉGALITE DES CHANCES

---

Source :   [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr)

#### **Égalité des filles et des garçons**

L'égalité des filles et des garçons constitue une obligation légale et une mission fondamentale pour l'éducation nationale. Si les écoles et les établissements sont devenus mixtes dans les années 70, trop de disparités subsistent dans les parcours scolaires des filles et des garçons. L'éducation à l'égalité est nécessaire à l'évolution des mentalités.

(...)

#### **Une situation contrastée**

##### **Les filles réussissent mieux que les garçons**

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.

##### **...mais n'ont pas les mêmes parcours scolaires**

**À la fin du collège**, quels que soient leur milieu social d'origine ou leur réussite scolaire, les filles s'orientent plus vers l'enseignement général et technologique que vers l'enseignement professionnel (et très rarement dans les sections industrielles).

Dans l'enseignement général et technologique, elles délaissent plus facilement les filières scientifiques et techniques. Elles choisissent aussi des options différentes des garçons.

**Après le baccalauréat**, dans les classes préparatoires aux grandes écoles, 75 % des élèves des filières littéraires sont des filles, pour 30 % des élèves scientifiques. Seulement 26 % des diplômés d'ingénieurs sont délivrés à des femmes.

#### **Les différences d'orientation entre filles et garçons ont des conséquences sur leur insertion dans l'emploi.**

##### **Filles et garçons intériorisent les stéréotypes**

**Filles et garçons continuent à se conformer à ce qui est reconnu comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socioprofessionnels.** La persistance des choix

sexués est autant le fait des garçons que des filles : ils anticipent des rôles adultes en fonction de représentations stéréotypées.

Par exemple :

- quand ils se jugent très bons en mathématiques, huit garçons sur dix vont en filière scientifique
- quand elles se jugent très bonnes en mathématiques, six filles sur dix vont en filière scientifique

#### **Un objectif ambitieux : rééquilibrer les filières**

- En Europe, le processus de Lisbonne s'est fixé un objectif : l'excellence scientifique et technologique. Augmenter la part des femmes dans ces métiers est un des moyens d'y parvenir.

#### **L'outil : une convention entre huit ministères**

Une convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif est signée pour la période 2006-2011.

Elle **réaffirme la nécessité de développer une approche globale dans la démarche éducative**, notamment dans le cadre de l'orientation et de l'éducation à l'égalité des sexes. **Huit ministères associent leurs efforts** : éducation nationale, emploi, justice, transports, agriculture, culture, cohésion sociale, enseignement supérieur.

La convention dégage trois grands axes de travail :

- améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi
- assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes et mettre en œuvre des actions de prévention des comportements et violences sexistes
- intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des actrices et des acteurs du système éducatif

#### **L'éducation à l'égalité à l'école**

**C'est à l'école, et dès le plus jeune âge, que s'apprend l'égalité entre les sexes.** L'apprentissage de l'égalité entre les garçons et les filles est une condition nécessaire pour que, progressivement, les stéréotypes s'estompent et d'autres modèles de comportement se construisent. Basée sur le respect de l'autre sexe, cette éducation à l'égalité implique aussi la prévention des comportements et violences sexistes.

Dans le cadre des Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), **les établissements développent des actions de sensibilisation et de formation pour apprendre le respect de l'autre.** Le socle commun de connaissances et de compétences identifie précisément le respect de l'autre sexe et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir. Les établissements sont incités à inscrire cette préoccupation dans leur règlement intérieur.

#### **Socle commun des connaissances et des compétences**

Le cadre législatif

"Les écoles, les collèges, les lycées (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. 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".

Cet article 121-1 du code de l'éducation reprend l'article 5 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

#### **DOCUMENT 5 : Extrait de la circulaire n°2006-197 du 30 novembre 2006 : protection du milieu scolaire : comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté**

---

(...)

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école réaffirme le rôle fondamental de l'école dans l'acquisition des savoirs et des compétences indispensables, ainsi que dans la transmission des valeurs de la République.

Elle renforce le pilotage de l'établissement scolaire, notamment en :

- redéfinissant les objectifs et le contenu du projet d'établissement (code de l'éducation, article L. 401-1) ;
- permettant au conseil d'administration de déléguer certaines de ses compétences à la commission permanente, afin de pouvoir se recentrer sur ses missions essentielles (code de l'éducation, article L. 421-4) ;
- favorisant la mise en place d'une politique partenariale au niveau des bassins de formation (code de l'éducation, article L. 421-7).

Cette évolution vise à simplifier, à rendre plus cohérente et plus opérationnelle la politique éducative et les partenariats noués par l'éducation nationale.

Dans ce cadre, le décret n°2005-1145 du 9 septembre 2005 modifiant le décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux EPLE inscrit le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) dans le pilotage de chaque établissement scolaire du second degré et l'intègre à la politique globale de réussite de tous les élèves : ses missions sont redéfinies, sa composition clairement précisée, la contribution des partenaires organisée en fonction des problématiques éducatives à traiter.

#### 1 - Les missions

L'évolution de la société, la volonté de mieux faire partager les valeurs de solidarité, de respect mutuel et de laïcité nécessitent que soit résolument mise en place, poursuivie, ou renforcée une véritable éducation à la citoyenneté de tous les élèves, mobilisant l'ensemble des acteurs de la communauté scolaire.

Cette exigence se traduit clairement dans les quatre missions définies à l'article 30-4 du décret du 30 août 1985 modifié. Ainsi le CESC :

- contribue à l'éducation à la citoyenneté ;
- prépare le plan de prévention de la violence ;
- propose des actions pour aider les parents en difficultés et lutter contre l'exclusion ;
- définit un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques.

Le CESC constitue pour ces missions une instance de réflexion, d'observation et de veille qui conçoit, met en œuvre et évalue un projet éducatif en matière de prévention, d'éducation à la citoyenneté et à la santé, intégré au projet d'établissement. Cette démarche globale et fédératrice permet de donner plus de cohérence et de lisibilité à la politique de l'établissement.

Ainsi, la dynamique du CESC vient renforcer efficacement le rôle éducatif de chaque collège, lycée, EREA.

#### 2 - Les domaines concernés

L'acquisition des compétences sociales et civiques, déclinée à tous les niveaux de la scolarité dans le cadre des contenus disciplinaires, constitue l'un des piliers du Socle commun de connaissances et de compétences défini dans le décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

Le CESC doit ainsi viser à mieux préparer les élèves à l'apprentissage de la vie en société, à la construction d'attitudes et de comportements responsables vis-à-vis de soi, des autres et de l'environnement. Il est une instance qui fédère des démarches et différents types d'actions, coordonne leurs apports spécifiques et complémentaires pour une approche transversale de la citoyenneté. Il assure la préparation de leur mise en œuvre et la construction des partenariats nécessaires. Le CESC permet de mettre en cohérence différents dispositifs, visant tous un même objectif : préparer les élèves à agir, à vivre ensemble, dans le respect de l'égalité entre les femmes et les hommes (1), à opérer des choix et à exercer leur citoyenneté.

C'est dans cette continuité éducative que doit être engagée une démarche permettant aux élèves de développer des comportements de responsabilité individuelle et sociale. Ainsi seront appréhendés, de manière globale, les parcours civiques (2), la formation aux premiers secours (3), l'éducation à la sécurité routière (4), à l'environnement pour un développement durable (5), à la défense (6) et l'éducation à la sécurité et aux risques (7).

Afin de contribuer le plus efficacement possible à la construction de la citoyenneté des élèves, ces modalités d'action devront s'articuler avec les enseignements et les différents prolongements de la vie scolaire : association sportive, foyer socio-éducatif, maison des lycéens...

##### 2.1 Prévention de la violence (...)

##### 2.2 Aide aux parents en difficultés et lutte contre l'exclusion

Le renforcement du rôle des parents dans l'école est affirmé dans le décret n°2006-935 du 28 juillet 2006. C'est dans ce cadre, qu'à partir de problématiques identifiées, le CESC doit être en capacité, sans pour autant traiter de situations individuelles, de proposer aux parents des actions à même de les conforter dans leur rôle éducatif et leur permettre de mieux faire face aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec la scolarité de leurs enfants (12).

Les différents domaines d'action peuvent être les suivants : accueil des familles notamment lors de la première inscription, sensibilisation à l'assiduité, essentielle à la réussite scolaire et aux enjeux des enseignements, information sur l'importance d'une bonne hygiène de vie, accompagnement des parents pour une meilleure compréhension du système éducatif (règlement intérieur, lecture des bulletins, parcours scolaires, principe de la laïcité...), éventuellement, organisation de cours d'alphabétisation...

Ces actions s'inscrivent nécessairement dans une démarche partenariale, en lien avec les fédérations de parents d'élèves et s'appuient, en tant que de besoin, sur les différents dispositifs existants, notamment dans le cadre de la politique de la ville ou des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP).

Lorsque l'établissement se situe dans le champ de l'éducation prioritaire (13), ces actions s'articulent nécessairement avec le projet de réseau et sont inscrites dans le "contrat ambition réussite" ou le contrat "d'objectifs scolaires". Leur mise en cohérence est de la responsabilité du chef d'établissement, à la fois président du CESC et membre du comité exécutif du réseau "ambition réussite" ou du réseau "de réussite scolaire".

2.3 Éducation à la santé et à la sexualité, et prévention des conduites à risques (...)

#### 4.3.2. Commentaires

L'épreuve de dossier conduit le candidat au cœur de la méthodologie du métier de conseiller principal d'éducation. Si la quasi-totalité des commissions ont clairement repéré les candidats qui ont suivi une solide formation, leurs membres font les mêmes constats que lors des sessions précédentes :

- Propension à la paraphrase induisant de réelles difficultés à prendre de la distance par rapport au dossier ;
- Manque de rigueur dans l'argumentation proposée et faiblesse des analyses;
- Difficulté à gérer le temps imparti tout en considérant que l'organisation de l'épreuve rend délicate cette gestion ;
- Incapacité parfois à se mettre en situation ;
- Difficulté à s'extraire des notes rédigées durant le temps long de préparation ;
- Difficultés à poser des hypothèses et à trouver des réponses pertinentes. Le catalogue d'actions tient parfois lieu de solutions sans qu'on ait fait le lien avec la situation proposée, conduisant parfois à des contresens ou à des omissions fâcheuses ;
- Quand les cas proposés exposaient la posture prise par un CPE, difficultés pour faire la critique de la posture prise ou des choix opérés ;
- Absence de référence au chef d'établissement et pourtant il faut rappeler que l'action du CPE se déroule sous l'autorité du chef d'établissement ; absence de mention du travail en équipe.

Le jury a souvent fait le constat que le temps imparti tant pour la préparation (3 heures) que pour l'exposé de la situation et de la manière de l'aborder (20 minutes) a été insuffisamment utilisé.

Les candidats qui ont perçu les exigences de l'épreuve, qui ont su exprimer des solutions avec pragmatisme et bon sens tout en conservant un regard attentif au cadre institutionnel ont réussi l'épreuve.

La deuxième partie (notée sur 6) : Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable a été souvent traitée rapidement par les candidats. Le temps d'exposé (10') a rarement été utilisé s'approchant davantage de 3 ou 4'. Cependant, force est de constater que les candidats se sont généralement préparés à cette épreuve à tel point que les réponses sont désormais formatées plus que spontanées. Elles ne permettent pas toujours de mettre en avant l'appropriation des valeurs portées par notre École.

Des pistes à retenir pour réussir cette épreuve (comme celle de l'entretien):

- Etre capable de prendre de la distance par rapport au cas proposé, de poser une problématique et de l'élargir ;
- Enoncer un plan clair et cohérent et le respecter ;
- Proposer des réponses adaptées et pertinentes en évitant le catalogue ;
- S'affranchir de réponses « formatées » et laisser place au pragmatisme et au bon sens ;
- Etre capable d'instaurer un véritable dialogue avec les membres du jury en suscitant l'intérêt ;
- Avoir un niveau de connaissances élevé et une bonne culture générale ;
- Savoir gérer ses émotions.

Les membres du jury ont reconnu nombre de ces qualités chez des candidats qui ont fortement investi la formation.

De l'avis général, le niveau master est un atout indéniable pour exercer ce métier exigeant.

# ANNEXES

## Programme et bibliographie session 2013

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

### Psychologie

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

### Pédagogie

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

### Sociologie

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

### Histoire de l'éducation

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

### Philosophie

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

### Connaissance du système éducatif

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

### Bibliographie indicative

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

- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Gardou Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Eres, 2006.
- Gauchet Marcel, *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.
- Giordan André, Souchon Christian, *Une éducation pour l'environnement, Vers un développement durable*, Delagrave, 2008.
- Harendt Hannah, *La crise de l'éducation in La crise de la culture*, 1961, 1968
- Héritier Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Éditions le Pommier, 2005.
- Hil Olivier, *Le Mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Gallimard Essais, 2007.
- Jeamment 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](http://www.education.gouv.fr)

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

**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. »

## Composition du jury 2012



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, de la jeunesse et de la vie associative

- Vu l'arrêté du 4 mai 2011 autorisant au titre de l'année 2012 l'ouverture du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires en vue de l'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation,

- Vu l'arrêté du 7 juin 2011 nommant le président du jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires ouvert au titre de la session 2012,

- Vu les propositions du président de jury,

**ARRETE**

Article 1 : Le jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation est constitué comme suit pour la session 2012 :

### Président

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

Académie de PARIS

### Vice-Président

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

Académie de NANCY-METZ

### Secrétaire Général

M. Philippe BALLE  
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Académie de VERSAILLES

M. Rachid FRIHMAT  
Personnel de direction

Académie de VERSAILLES

M. David KOESTEL  
Conseiller principal d'éducation

Académie de CAEN

Mme Dominique NATTA  
Personnel de direction

Académie de VERSAILLES

Mme Evelyne RAMOS  
Conseiller principal d'éducation

Académie de PARIS

### Membres du jury

M. Gioacchino ALBRIZIO  
Conseiller principal d'éducation

Académie de MONTPELLIER

M. Philippe ALCHOURROUN  
PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE

Académie de CRETEIL

M. Eric ALEXANDRE  
Personnel de direction

Académie d' AMIENS

M. Jean-Marie AMEL  
Personnel de direction

Académie d' ORLEANS-TOURS

Mme Imanne ANANE AGHA  
Conseiller principal d'éducation

Académie de VERSAILLES

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

Académie de CAEN

Mme Mélanie ATTENON  
Conseiller principal d'éducation

Académie de MONTPELLIER

M. Philippe AUDIBERT Conseiller principal d'éducation	Académie de NICE
Mlle Jamila AZZAB Conseiller principal d'éducation	Académie de REIMS
Mme Catherine BABIC Personnel de direction	Académie de DIJON
Mme Isabelle BACKES Personnel de direction	Académie de NICE
Mme Catherine BAKOUAN Conseiller principal d'éducation	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Sébastien BAUBY Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
M. Xavier BAYLE Conseiller principal d'éducation	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Michel BEIGBEDER PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de BORDEAUX
M. Miloud BEN AMAR Conseiller principal d'éducation	Académie de REIMS
Mme Salima BENKHEROUF-ALOUACHE Conseiller principal d'éducation	Académie d' AMIENS
Mme Audrey BENOIT - GONIN Conseiller principal d'éducation	Académie de BESANCON
Mlle Nadia BENZAAMA Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
M. Christian BERREHOUC PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de REIMS
M. Patrick BERTHELOT PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de CRETEIL
Mme Michèle BLAKELY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de la GUYANE
M. Jean - François BLANC PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de GRENOBLE
Mme Anne-Caroline BLESSIG PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de NANCY-METZ
M. Fabrice BLONDEL Conseiller principal d'éducation	Académie de ROUEN
M. Didier BLONDEL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de REIMS
M. Bruno BOBKIEWICZ PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de CRETEIL
M. Claude BOSSU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
Mme Estelle BRIET Conseiller principal d'éducation	Académie de NICE
Mme Isabelle BROCHARD PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de PARIS
M. Arnaud BROSSARD PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de NANCY-METZ
Mme Sophie BRUNEL Conseiller principal d'éducation	Académie de DIJON
M. Jean-Louis BUANNIC Personnel de direction	Académie de RENNES
M. Arnaud CADY Conseiller principal d'éducation	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Michelle CARDIN Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mlle Isabelle CATALANO Conseiller principal d'éducation	Académie de NANTES

M. Fabien CATTEZ Conseiller principal d'éducation	Académie de LILLE
M. Christophe CAZE PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de BORDEAUX
M. Michel CERVONI PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de PARIS
Mlle Dominique CHARRAZAC PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de BORDEAUX
M. Serge CHAUVIN Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Michel CHESNE PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Christiane CHOCAT Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Martine CIBOIS PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de ROUEN
M. Jean Ronan COADOU Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de la GUADELOUPE
Mme Florence COTTET Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
M. Matthieu COURT Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Laurence CUVELIER Conseiller principal d'éducation	Académie de BORDEAUX
Mme Alexandra D'HAeyer-STEEN Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
Mme Valérie DAUTREVAUX Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
M. Jean DAYET PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de MONTPELLIER
Mme Martine DELATTRE Conseiller principal d'éducation	Académie de LILLE
M. Xavier DELAUBERT Conseiller principal d'éducation	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Didier DELERIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
M. Francis DELPEYRAT PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de TOULOUSE
M. Silvio DE OLIVEIRA PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de NANCY-METZ
M. Eric DESPLAT Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Philippe DIRY PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de DIJON
M. Gérard DONEZ Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de DIJON
Mme Béatrice DUBOIS PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de PARIS
Mlle Lucie DUBOURDIEU Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Agnès DUHEM Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
M. Roland DUMAS Conseiller principal d'éducation	Académie de GRENOBLE
M. Jean - Louis DUNAND Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON
M. Patrick DUPRAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX

Mme Carine DURY Conseiller principal d'éducation	Académie de LYON
Mme Anne EBERLE Conseiller principal d'éducation	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Martine EMO PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mlle Ghislaine ERVEDOZA Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
Hélène ERZEN Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
Mme Béatrice ESTIVALS AUSSET Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
Mme Valentine EVAIN - ROUSSEAU Conseiller principal d'éducation	Académie de LILLE
Mme Ginette EXBRAYAT PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de LYON
Mme Amélie FABREGA Conseiller principal d'éducation	Académie de GRENOBLE
M. Sylvain FAILLIE Personnel de direction	Académie de NANTES
Mme Nadette FAUVIN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Vincent FEVRIER PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de NANTES
Mlle Aurore FITOUSSI Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Virginie FLEURANT Conseiller principal d'éducation	Académie de ROUEN
Mme Laurence FOLCH DISTINGUIN Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
Mme Caroline FOURCADE Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Sandrine FRESCAL PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de LILLE
M. Pascal FREUND PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de STRASBOURG
Mme Marie GALERA PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de PARIS
M. Bertrand GARDETTE Conseiller principal d'éducation	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Yannick GARNIER PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de BESANCON
M. Bernard GARNY PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de DIJON
Mme Christine GERARDIN PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de LILLE
Mme Stéphanie GHERARDI Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
Mme Frédérique GOBARDHAN Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mlle Delphine GOURIER Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
Mme Barbara GREGOIRE Conseiller principal d'éducation	Académie de ROUEN
Mme Gaëlle GRENIER PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de BESANCON
Mme Nicole GUIDICELLI PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de LYON

Mme Isabelle GUILLAUMIN PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de POITIERS
Mme Michèle HARTMANN Conseiller principal d'éducation	Académie de STRASBOURG
M. Lassad HASNI Conseiller principal d'éducation	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Anne-Valérie HIERNAUX Conseiller principal d'éducation	Académie de GRENOBLE
M. Ivan HUART Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Irène ILEF-PENHOUE Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AMIENS
M. Sébastien JAMBOIS PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de NANCY-METZ
Mlle Nathalie JEAN Conseiller principal d'éducation	Académie de BORDEAUX
M. William JONOT Conseiller principal d'éducation	Académie de CAEN
M. Roger KEIME Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
M. Eric KOLODZIEJCZYK PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de LILLE
M. Olivier LAGAHUZERE PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de VERSAILLES
Mme Nathalie LALANNE PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de BORDEAUX
Mme Christiane LANDRY PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de NICE
M. Jean - François LAROUMAGNE 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 DE 1ERE CLASSE	Académie de ROUEN
M. Serge LE CALVEZ PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de VERSAILLES
Mme Marie-Ange LECHAT PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de PARIS
Mme Martine LEFILLIATRE PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de CAEN
Mme Marianne LE FUSTEC Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
M. Elisabeth LEHUP Conseiller principal d'éducation	Académie de DIJON
M. David LEMASSON PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de NANCY-METZ
M. Philippe LENDORMY Conseiller principal d'éducation	Académie de RENNES
M. Bruno LE NEDIC Conseiller principal d'éducation	Académie de BORDEAUX
Mme Brigitte LE PENVEN DUVAL Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
M. Franck LIECHTI Conseiller principal d'éducation	Académie d' ORLEANS-TOURS
Mme Bernadette LIGNAC PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de STRASBOURG

M. Abdelbasset LOUALI Conseiller principal d'éducation	Académie de REIMS
Mme Viviane MAGNIN-FEYSOT PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de BESANCON
M. Jean-Louis MARCHAL PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de ROUEN
Mlle Isabelle MARIAGE Conseiller principal d'éducation	Académie d' AMIENS
Mme Maryline MARIOTTO - WEBER PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de BESANCON
M. Didier MARMOT PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de BORDEAUX
M. David MARTINACHE Conseiller principal d'éducation	Académie de LILLE
Mme Maria MARTINO KEUSCH PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie d' AIX-MARSEILLE
M. Michel MATEAU Conseiller principal d'éducation	Académie de POITIERS
Mme Annie MENARD Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Christa MERLET Conseiller principal d'éducation	Académie de POITIERS
Mme Nathalie MEYER Conseiller principal d'éducation	Académie de STRASBOURG
M. Jacques MEYNIEL Personnel de direction	Académie de RENNES
Mme Odile MILLUY PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de LILLE
Mme Nathalie MINNE Conseiller principal d'éducation	Académie de TOULOUSE
M. Jean-Luc MIRAUX Inspecteur général de l'éducation nationale	Académie de PARIS
Mme Valérie MORAND PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de PARIS
M. Etienne MOREL Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie d' AIX-MARSEILLE
Mme Djamila NAKIB Conseiller principal d'éducation	Académie d' AMIENS
Mme Gladys NURY Conseiller principal d'éducation	Académie de GRENOBLE
M. Gaëtan ODIAUX PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie d' AMIENS
Mme Isabelle OSSEMOND Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
M. Jean-Noel PALLEZ PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de NANCY-METZ
Mme Claire PELISSON PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de LYON
Mme Aude PENELLE Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
M. Bernard PENFORNIS Conseiller principal d'éducation	Académie de RENNES
Mme Anne-Monique PETITJEAN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Vincent PHILIPPE PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de CRETEIL
Mme Carole PIZZAGALLI PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de GRENOBLE

M. Nicolas PORTRON Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
Mme Sara QUERTINIER Conseiller principal d'éducation	Académie de VERSAILLES
M. Eric RAFFIN Conseiller principal d'éducation	Académie de BESANCON
M. Stéphane RAGUENET PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de LILLE
M. Hugues RAYS Conseiller principal d'éducation	Académie de NANTES
M. Jean-François REMY Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Colette RIOUFFRAIT PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de VERSAILLES
M. Pierre RIVANO Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
M. Florent ROGIE PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de VERSAILLES
Mme Kathy ROPERS-DARET Conseiller principal d'éducation	Académie de CAEN
M. Denis ROUSSEL PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de POITIERS
Mme Marie RUSCH Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Catherine SANDMEIER Conseiller principal d'éducation	Académie de BESANCON
M. Jacques SCHINDLER Conseiller principal d'éducation	Académie de STRASBOURG
M. Nicolas SCHNEIDER PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de PARIS
M. Philippe SERIEYS Conseiller principal d'éducation	Académie de CRETEIL
M. Olivier SERY Conseiller principal d'éducation	Académie de ROUEN
Mme Michèle SEYCHAL PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Virginie SPARTA Conseiller principal d'éducation	Académie de DIJON
Mlle Corinne SUBILEAU PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de VERSAILLES
Mme Myriam SUDRE Conseiller principal d'éducation	Académie d' ORLEANS-TOURS
M. Sébastien TAVERGNE PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de VERSAILLES
Mme Joëlle TEILLER PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de REIMS
Mme Françoise TERRYN Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Jean-Marie THERON PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE	Académie de TOULOUSE
Mlle Karen THEVENET Conseiller principal d'éducation	Académie de PARIS
Mme Sandrine THOURON PERSONNEL DE DIRECTION DE 2EME CLASSE	Académie de STRASBOURG
Mme Florence TONUS-PATRICOLA Conseiller principal d'éducation	Académie de NANCY-METZ
Mme Valérie TOURNADRE-LONDICHE Conseiller principal d'éducation	Académie de CLERMONT-FERRAND

M. Grégory VAJS  
Conseiller principal d'éducation

Académie de BESANCON

M. Yann VALENTINI  
Conseiller principal d'éducation

Académie de LYON

Mlle Isabelle VAURETTE  
Conseiller principal d'éducation

Académie de PARIS

M. Etienne VAUTIER  
Personnel de direction

Académie de LYON

M. Sergio VELHO  
PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE

Académie de VERSAILLES

Mme Maryse VIARD  
Conseiller principal d'éducation

Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Bernard VINCENT  
PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE

Académie de CRETEIL

M. Arnaud VITTE  
Conseiller principal d'éducation

Académie d'AMIENS

M. Régis VIVIER  
PERSONNEL DE DIRECTION DE 1ERE CLASSE

Académie de CLERMONT-FERRAND

Mme Karine VOLTZ  
Conseiller principal d'éducation

Académie de DIJON

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

Paris, le 25 octobre 2011

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



Philippe SANTANA