



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : **Concours externe**

Section : **Conseiller principal d'éducation**

Session 2016

Rapport de jury présenté par :

Michel REVERCHON-BILLOT
Vice-Président du jury

Sommaire

1- Avant-propos	3
2- Eléments statistiques.....	4
3 - Les épreuves d'admissibilité	7
3.1. Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 19 avril 2013)	7
3.2. L'épreuve de maîtrise des savoirs académiques :	7
3.2.1 Sujet :	7
3.2.2 Eléments de correction.....	8
3.3. La note de synthèse	22
3.3.1. Sujet.....	22
3.3.2 Eléments de correction.....	48
3.3.3 Observations des correcteurs.....	60
4. Les épreuves d'admission.....	62
4.1 Définition des épreuves	62
4.2 Epreuve d'entretien: 2 exemples de sujet.....	63
4.3 Epreuve d'entretien : observations des correcteurs.....	77
4.4 Epreuve de professionnalisation : exemple de dossier.....	78
4.5 Epreuve de professionnalisation: observations des correcteurs	78
Annexes:	
Bibliographie.....	.83

AVANT-PROPOS

Le présent rapport porte sur la session 2016 du concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

Les épreuves se sont déroulées en académies les 22 et 23 mars 2016. Les copies ont été remises aux évaluateurs le 13 avril à Paris et ont fait l'objet d'une double correction.

Pour la première année l'épreuve de maîtrise des savoirs académiques a été totalement dématérialisée, la correction s'est effectuée à distance à l'aide d'un logiciel adapté.

La délibération d'admissibilité a eu lieu le 18 mai au lycée Jean-Baptiste Say à Paris.

Les épreuves d'admission ont, elles, eu lieu du 23 juin au 30 juin 2016 au lycée Toulouse-Lautrec à Bordeaux. La délibération finale s'est tenue dans ce même lycée le 1er juillet au matin.

Je tiens à remercier les personnels de cet établissement au premier rang desquels Monsieur le proviseur, Madame la proviseure adjointe et Monsieur le gestionnaire qui ont su réserver, une fois de plus, aux candidats et aux membres du jury un accueil remarquable, unanimement apprécié. Cette qualité d'accueil a sans nul doute contribué au bon déroulement des épreuves.

Mes remerciements iront également au rectorat de Bordeaux pour son aide à l'organisation et à CANOPÉ pour le prêt gracieux (et précieux) des tablettes.

Je souhaite également exprimer ma gratitude aux membres du directoire du jury : Marie-Claude Fanthou, Aurore Fitoussi, Rachid Frihmat et mon collègue Patrick Guichard. L'excellence de leur travail, l'exigence dont ils ont fait preuve dans l'ensemble des activités de gestion et d'organisation tout autant que dans les relations avec les membres du jury et les candidats ont assuré une session 2016 particulièrement remarquable.

Mes plus vifs remerciements vont enfin à Priscilla Plateaux, de la Direction Générale des Ressources Humaines, dont la réactivité et la disponibilité ont une fois encore largement facilité notre tâche et parfaitement sécurisé le concours.

Les futurs candidats et les formateurs trouveront, je l'espère, dans ce rapport des observations et des recommandations pour la préparation de la session à venir. Est-il besoin de rappeler qu'une préparation solide est un facteur indispensable de réussite quand on considère l'excellent niveau du concours ?

Michel REVERCHON-BILLOT
Vice-président du jury
Inspecteur Général de L'Education Nationale

2.1- Bilan statistique de l'ADMISSIBILITE

Le nombre de postes mis au concours est de **340**. (310 en 2015, 300 en 2014, 300 lors de la session supplémentaire de 2013, 300 en 2013, 245 en 2012, 275 en 2011)

Le nombre de candidats inscrits (7710) était en progression par rapport aux sessions précédentes (6910 en 2015, 6399 en 2014, 5170 puis 5928 en 2013, 5187 à la session 2012, 3945 à la session 2011).

Seuls 3297 candidats ont, en fait, composé, soit 42% des inscrits. Pour mémoire, 3088 candidats s'étaient présentés à l'épreuve écrite d'admissibilité en 2015 soit 45% des inscrits, 2497 en 2014 (39,64%), 1882 (36,4%) en 2013, 2497 (39,64%) lors de la session exceptionnelle, 1800 en 2012 (34,7 %), et seulement 1374 candidats en 2011 (34,8 %).

L'augmentation considérable du nombre de candidatures constatée depuis la session exceptionnelle se confirme donc, assurant une véritable sélectivité au concours : **1 sur 10 est admis**.

Nombre de candidats inscrits :	7840
Nombre de candidats présents :	3297
Nombre de candidats absents :	4543 soit 57,94% des inscrits

Nombre de candidats admissibles : 720 soit 21,83% des candidats.

Seuil d'admissibilité : 11,1/20

Le seuil d'admissibilité s'établit à un bon niveau : il était de 11,03 en 2015, 10,9 en 2014, 9,2 en 2013, 9,6 en 2012 et 9,1 en 2011. Il ne peut être comparé à celui de la session exceptionnelle (12,9), puisque seuls les 321 meilleurs candidats étaient admissibles.

La moyenne des notes de l'ensemble des candidats se situe à 8,11/20 c'est-à-dire en légère augmentation par rapport aux moyennes constatées lors des sessions précédentes.

La moyenne des notes des candidats admissibles est de 13,16, là aussi en légère augmentation par rapport à celle de 2015 (12,96/20) et de 2014 (12,88/20) et plus d'1,5 point au-dessus des moyennes constatées en 2013 et 2014 (hors session exceptionnelle).

Eléments statistiques complémentaires :

Parmi les 720 admissibles : **571 soit 79,30%** sont des femmes et **149 hommes (20,7%)** ; Cette répartition (1 homme pour 4 femmes) varie peu depuis 5 ans mais accuse cependant cette année une légère augmentation de la proportion de femmes. Néanmoins la répartition des inscrits (5670 femmes et 2040 hommes) ainsi que des candidats ayant composé (3407F, 890H) reste plus conforme à la répartition des années précédentes (1 homme pour 3 femmes).

De plus cette année, les candidates féminines ont mieux réussi que les candidats masculins.

A noter que les **assistants d'éducation représentent 42% des candidats présents et 33% des admissibles**, les étudiants 31% des présents et 50% des admissibles. (45,75% en 2015)

Les plus jeunes admissibles ont **22 ans, le plus âgé 54**. La tranche d'âge comprise entre 23 et 30 ans représente 57,3% des présents et 44,37% des candidats.

Les académies de Limoges, Aix Marseille et Toulouse se distinguent enfin par leur taux important d'admissibles par rapport au nombre de candidats présents (36,8 pour Limoges, 34,8 pour Aix-Marseille et 32,4 pour Toulouse).

2.2 BILAN STATISTIQUE DE L'ADMISSION

Nombre de candidats retenus : 720
Nombre de candidats présents : 691
Nombre de candidats admis : 340 soit 49 % des présents.

Nombre de candidats admis : 340 soit 10,31 % des candidats.

Seuil d'admission : 11,81/20 de moyenne (coefficient 2 pour les 2 épreuves d'admissibilité et coefficient 4 pour les 2 épreuves d'admission).

Ce seuil ne varie guère d'une année à l'autre :

Pour mémoire : **2015** : 11,57 **2014** : 11,59 **2013** : 11,4 **2012** : 11,3 **2011** : 11,85

Moyenne des notes de l'ensemble des candidats admissibles : 11,03 (**11,65** en 2015, 11,45 en 2014, 10,74 en 2013)

Moyenne des notes des candidats admis : 14,63 **14,14** (en 2015 14,03 en 2014 et 2013, 14,11 en 2012)

Éléments statistiques complémentaires :

720 admissibles : **571 femmes** (79,30%), **149 hommes** (20,7%)

340 admis : **260 femmes** (76,47 %) et **80 hommes** (23,52 %)

Les **assistants d'éducation admis** sont au nombre de **99** soit **29,11 % des admis**, les étudiants sont **201** soit **59,11 %**. Ces deux catégories recouvrent donc 74% des candidats et plus de 88% des admis.

Les **seize plus jeunes** admis ont **23 ans**, le **plus âgé**, **54 ans**. La tranche d'âge comprise entre 22 et 30 ans représente les deux tiers des admis. (68,5 %)

Parmi les académies ayant compté plus de 20 admissibles, celles de Aix-Marseille, Caen, Limoges et Montpellier connaissent un excellent taux de réussite à l'admission (respectivement 63%, 58,8% et 58,6%).

3 - Les épreuves d'admissibilité

3.1. Définition des épreuves (annexe 1 de l'arrêté du 19 avril 2013)

Epreuve de maîtrise des savoirs académiques

L'épreuve consiste en une dissertation faisant 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 ou en sociologie. Elle fait également appel aux connaissances des grands enjeux de l'éducation et des évolutions du système éducatif ainsi que leurs conséquences sur le fonctionnement de l'établissement scolaire et sur les rapports des élèves aux apprentissages.

Elle mesure la maîtrise de savoirs académiques et l'aptitude à les mobiliser dans un contexte professionnel ainsi que la capacité de construction, d'argumentation et d'organisation du propos.

Durée : quatre heures ; coefficient 2.

Etude de dossier portant sur les politiques éducatives

A partir de l'analyse de documents d'origine et de statuts variés, le candidat élabore une note de synthèse répondant à un questionnement précis.

Cette épreuve vise à mesurer la pertinence de l'approche 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, de la conduite de projets et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement. Elle vise aussi à s'assurer de la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances du rôle du conseiller principal d'éducation au sein de l'institution scolaire, à manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs et à les mettre en perspective.

Elle évalue également les capacités d'analyse, de synthèse, de problématisation, de construction et d'organisation du propos, dans un contexte professionnel.

Durée : cinq heures ; coefficient 2

3.2 L'épreuve de maîtrise des savoirs académiques.

3.2.1 Le sujet :

« La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie internationalement (Cohen, 2006). Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre (Eccles et al., 1993 ; Goodenow et Grady, 1997), favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel et Anderson, 2003). Les recherches en Espagne montrent ainsi qu'une bonne *convivencia* scolaire est un facteur de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes (Ortega et alii, 2011). Bref, investir dans le climat scolaire est une nécessité pour la réussite scolaire. [...] La démocratie repose sur l'éducation ; c'est une manière de vivre ensemble, d'apprendre à coopérer, de réagir de manière non-violente, de participer au bien-être de tous. Promouvoir une formation citoyenne n'entre pas en conflit avec les autres buts éducatifs, mais au contraire les soutient. L'école s'est peu à peu enfermée sur ce qui est mesurable et

standardisé (les résultats scolaires), et l'éducation civique a tendance à se focaliser sur les connaissances plus que sur les compétences nécessaires au développement de la citoyenneté. Pourtant, des études révèlent qu'un apprentissage des compétences sociales entraîne sur une période de 3 à 5 ans une augmentation des résultats scolaires et une diminution de la violence (Cohen, 2006; Zins et al., 2004). Les compétences sociales, émotionnelles et éthiques favoriseraient en effet les capacités des élèves à apprendre et à résoudre les problèmes de manière non-violente (Berkowitz and Bier, 2005 ; Zins, Weissberg, Wang and Walberg, 2004). Cela serait particulièrement sensible à l'école élémentaire. Pour Cohen (2006), l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et scolaire est un droit de l'homme dont tous les élèves devraient bénéficier. L'ignorer équivaut à une injustice sociale. Le « climat scolaire » est un processus d'engagement, non une simple conversion des élèves par l'effet magique d'une « leçon de démocratie ». Si bien des arguments en faveur d'un « climat scolaire » positif se sont basés dans les années récentes sur la réussite des apprentissages, le « climat scolaire » possède une valeur en soi : une des fonctions de l'école est la création de valeurs démocratiques et civiques. Un climat scolaire positif peut créer un cercle vertueux par l'enseignement de compétences sociales, de coopération entre pairs et enseignants, en promouvant une stabilité émotionnelle ; tout ceci constitue des expériences de socialisation indispensables pour une société harmonieuse. La qualité du climat scolaire est une responsabilité collective, même si suivant les niveaux impliqués une responsabilité plus importante peut incomber à la direction et aux enseignants, par exemple en ce qui concerne les relations aux élèves, mais on ne saurait minimiser l'engagement des élèves et l'engagement parental. L'amélioration du climat scolaire nécessite bien une prise de conscience générale et des actions de remédiation. »

Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration, extrait du rapport du comité scientifique de la DGESCO (2012), sous la responsabilité d'Éric Debarbieux, professeur à l'Université Paris-Est Créteil et président de l'Observatoire de la Violence à l'École.

En vous appuyant sur vos connaissances historiques, philosophiques, sociologiques et réglementaires, ainsi que sur les réformes en cours au sein de l'Éducation nationale, vous analyserez l'évolution de la place accordée à la notion de climat scolaire dans les débats actuels. Vous exposerez plus particulièrement les raisons pour lesquelles l'instauration d'un climat scolaire serein constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour l'École et vous vous interrogerez sur le rôle et les missions dévolus au CPE et à la vie scolaire dans ce domaine.

3.2.2 Éléments de correction de l'épreuve de maîtrise des savoirs académiques fournis aux membres du jury :

Introduction

Un bon climat scolaire est essentiel à la qualité des apprentissages. Que pourrait-on opposer à cet énoncé, témoin de la bienveillance de regard que nous accordons tous à ce sujet lorsque les chiffres rappellent qu'en 2011 plus de 12,5 % de jeunes sortaient sans diplôme du système éducatif français et que 25% des élèves absentéistes le sont pour des raisons de harcèlement. Le rapport de la DGESCO placé sous l'autorité d'Éric Debarbieux nous alerte cependant sur le fait que ce qui peut sembler une évidence, relève aujourd'hui d'une révolution attendue des pratiques. A quelles conclusions les études

consacrées au climat scolaire sont-elles parvenues? Dans une sérénité de contexte, dans un climat de confiance ne concernant pas seulement la relation professeurs-élèves mais bien tous les acteurs et tous les services de l'EPLE, dans des espaces où les conditions d'accueil témoignent du respect que l'on a pour les usagers, alors les fragilités scolaires et les inégalités sociales se voient compensées. Cela nous semble évident et pouvant être aisément mis en œuvre à l'échelle d'une conscience individuelle ? Mais qu'en reste-t-il lorsque cette même évidence se trouve confrontée à la dimension d'un groupe de professionnels ?

Pourquoi ce constat qui paraît si fondé, si porteur de progrès a-t-il eu tant de difficulté à être reconnu par l'institution scolaire ? Parce que la part de responsabilité dans ce qui est mis en œuvre ou pas pour la réussite des élèves et la formation du futur citoyen, repose désormais sur chacun puisqu'elle repose sur tous les acteurs de l'École et que nul ne peut s'en affranchir. A cet égard, l'expertise et les pratiques professionnelles mises en œuvre vont constituer des appuis essentiels. Bien qu'à la convergence de ces nombreux facteurs et souvent positionné au premier plan de la lutte contre les violences et les incivilités, le conseiller principal d'éducation ne saurait néanmoins être considéré comme l'homme-orchestre, porteur à lui seul de toutes les réponses sur ces questions. Cependant il a vocation à travailler dans une logique partenariale. A cet égard, on étudiera la manière dont ses missions lui donnent des leviers pour se positionner institutionnellement et comment ses actions ont vocation à illustrer la pertinence de son positionnement.

I) Le « climat scolaire » : vers une évolution des pratiques au sein du système éducatif

A) Le climat scolaire : penser autrement les enjeux et l'espace de la scolarité

1 : Un regard nouveau sur l'École considérée dans une globalité de facteurs complexes

La notion de climat scolaire apparaît comme une notion de plus en plus prégnante aujourd'hui, parce que les enjeux et les valeurs dont elle est porteuse sont essentiels à l'efficacité des établissements scolaires. Entrée récemment dans les textes officiels du système éducatif français, elle fait cependant l'objet depuis trois décennies d'études internationales qui ont peu à peu permis d'en définir les éléments saillants. La recherche nord-américaine a ainsi été l'une des premières à en cerner les contours. Carolyn Anderson¹ a par exemple, établi au début des années 1980 que la notion de climat scolaire reposait sur un ensemble de facteurs complexes incluant l'engagement, la motivation, le plaisir. Elle est aussi l'une des premières à souligner le risque de voir la réflexion se concentrer sur le seul sujet de la sécurité scolaire.

En 2009, le National School Climate Center [Cohen, Mc Cabe et alii]² propose à son tour la définition suivante : « *Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à*

1 Anderson C., 1982, « The Search for School Climate : a Review of the Research », *Review of Educational Research*, vol. 52, p. 368-420.

2 Cohen J., Mac Cabe E.M., Michelli N. M., Pickeral T., 2009, « School Climate : Research, Policy, Teacher Education and Practice », *Teachers College Record*, vol. 111, n°1, p. 180-213.

l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » Loin de se réduire à quelques constantes auxquelles on pense initialement, tels la sécurité et le bien-être, il convient donc de considérer le climat scolaire comme l'expression d'un ensemble plus complexe de facteurs inter-agissants à la convergence desquels le rôle du conseiller principal d'éducation est déterminant.

Les travaux de recherche de l'OCDE³ confirment également cette approche du sujet et montrent que la qualité du climat scolaire est la corrélation de plusieurs éléments clairement identifiables. On observe ainsi que la qualité des bâtiments scolaires impacte le sentiment de valorisation des personnels comme des élèves. De même, le climat relationnel doit engager la réflexion de tous les acteurs de l'EPLE sur l'efficience engendrée par des relations professionnelles apaisées. Il est souligné qu'elles favorisent les apprentissages ainsi que le développement psycho-social. Le rapport d'Éric Debardieux confirme l'importance de ce point lorsqu'il affirme qu' *« un climat scolaire positif peut créer un cercle vertueux (...) en promouvant une stabilité émotionnelle. »*. De même, le travail coopératif pluri-catégoriel des équipes permet d'analyser et de considérer différemment les situations des élèves puisque les réponses et les prises en charge proposées s'inscrivent dans une responsabilité collective. A cet égard, l'importance de la lisibilité et de l'explicitation du cadre et des règles fait partie des constantes du climat scolaire. La vigilance de tous afin de répondre aux faits de violence, de harcèlement, de brimade prévient elle aussi la dégradation du climat scolaire. Enfin, l'implication des élèves dans tous les aspects de leur scolarité doit faire l'objet d'une attention toute particulière puisque l'on sait que l'absentéisme, le manque d'assiduité peuvent dégrader le climat scolaire des établissements.

En France, les deux dernières enquêtes de climat scolaire menées par la DEPP en 2011 et 2013 et analysées par Caroline Veltcheff témoignent des mêmes réalités. Tous ces éléments sont des facteurs *« de protection pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes. »* Chacun est donc acteur, dans son domaine de compétence professionnelle, de la prise de conscience qui doit se faire autour de ces notions. Sans que de lui seul dépende la réalisation de l'ensemble des objectifs précédemment énoncés, il incombe néanmoins au conseiller principal d'éducation une part de responsabilité et de savoir-faire dans l'atteinte de ces objectifs. La vie scolaire apparaît communément comme le centre névralgique de l'ensemble de ces sujets et symboliquement, les regards se posent sur le pilotage de son service.

2 : Des occurrences signifiantes dans les textes officiels

Le cadre réglementaire français légitime aujourd'hui l'ensemble des études menées par des mentions clairement énoncées du « climat scolaire » dans les textes. Ainsi, la loi du 8 juillet 2013 dans son rapport

3 OECD, *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS 2009*

annexé fixe-t-elle l'objectif d' « *améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité.* » Les textes régissant les missions du conseiller principal d'éducation vont à leur tour faire état du rôle essentiel qui est le sien sur ces questions. Une évolution est à lire cependant : le plaçant initialement et principalement comme le garant de la sécurité, le législateur insiste désormais sur la participation active du conseiller principal d'éducation à l'élaboration d'un sentiment d'appartenance. La pertinence de l'étroite articulation de l'action pédagogique et de l'action éducative est sans cesse soulignée. Enfin, dans la circulaire du 10.08.2015 fixant les fonctions et les missions des conseiller principal d'éducation, un paragraphe spécifique intitulé « *contribuer à la qualité du climat scolaire* » positionne le rôle du conseiller principal d'éducation dans ce domaine.

La question du climat scolaire a donc évolué dans l'analyse des pratiques et des leviers d'amélioration du système éducatif. Longtemps réduite en France aux seules dimensions du bien-être et de la sécurité, investie au libre souhait de chacun, elle est aujourd'hui reconnue comme un élément essentiel à la réussite des élèves, étudiée par le champ de la recherche et mentionnée par le législateur dans les attendus professionnels du conseiller principal d'éducation. La partition des domaines qui distinguait les volets pédagogiques et éducatifs des modes opératoires, s'efface peu à peu au profit de prises en charge globales.

Depuis 2011, la notion de « climat scolaire » est désormais mentionnée dans chaque circulaire de rentrée publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Les occurrences du terme sont de plus en plus nombreuses (jusqu'à cinq dans la circulaire de 2014). Elle est clairement un objectif fixé par la Nation. Dès 2011, le lien est établi entre la qualité du climat scolaire et la réussite des élèves : « *Lieu d'enseignement et d'apprentissage, l'école est aussi un lieu de vie dans lequel chaque élève doit se sentir en confiance. L'action sur le climat scolaire est déterminante pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves.* », L'année suivante un paragraphe entier invite à « *établir un climat scolaire propice à l'apprentissage* ». En 2013, une injonction à « *favoriser la réussite éducative et améliorer le climat scolaire, notamment en installant pour chacun des acteurs - élèves, familles et personnels - un cadre protecteur et citoyen dans tous les territoires* » établit des liens signifiants entre les facteurs suscités. Dès lors, chaque année, la circulaire de rentrée rappelle à tous les professionnels de l'Éducation Nationale l'impact du climat scolaire sur l'efficacité des EPLE : « *L'action sur le climat scolaire est déterminante pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves.*»(2014). Enfin, la dimension pluri-catégorielle du climat scolaire est mise en lumière par la circulaire de rentrée 2015 qui précise que « *Pour lutter contre toutes les formes de discriminations et de violences et pour favoriser une culture du respect et de l'égalité, l'approche globale par le climat scolaire est reconnue.* » Cette évolution dans les textes permet également de comprendre que le climat scolaire ne répond pas à une entrée définitionnelle unique qui la réduirait à la notion de « bien-être », cette relation pouvant être en partie tautologique. Sa seule finalité ne peut non plus se résumer à la lutte contre la violence et les incivilités.

« *La prise de conscience générale* » appelée de ses vœux par Éric Debarbieux semble donc actée. Le rapport se lit comme une invitation lancée à l'École à se repenser avant tout comme un groupe social agissant et acteur des relations qui s'y dessinent. « *L'école s'est peu à peu enfermée sur ce qui est mesurable et standardisé* » reprochent les auteurs. Cet écueil peut être combattu si l'on s'interroge sur les valeurs dont le climat scolaire est porteur.

B) Pourquoi la question du climat scolaire est-elle devenue aujourd'hui si prégnante, tant dans les réflexions sur les pratiques que dans les textes ?

1 : le climat scolaire : une responsabilité collective

Le rapport d'Éric Débarbieux insiste sur l'importance qui doit être accordée au principe d'une démarche concertée, facteur d'engagement professionnel fort parce que collectif. Les occurrences de cette idée sont prégnantes dans l'extrait proposé : « le « *climat scolaire* » est un processus d'engagement », « coopération entre pairs », « *La qualité du climat scolaire est une responsabilité collective* », « *L'amélioration du climat scolaire nécessite bien une prise de conscience générale* ». De cette démarche concertée découle un principe de responsabilité collective qui décloisonne les espaces et les enjeux de réflexion et d'action.

Les enjeux de l'amélioration du climat scolaire favorisent également l'amélioration des performances scolaires. « *Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre* » souligne Éric Debarbieux. Les recherches confirment en effet ces effets bénéfiques lorsque le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire a été considéré à sa juste mesure⁴. Enfin la lutte contre les inégalités se doit d'être mentionnée. Il est alors question d'une justice scolaire qui ne se résume pas à la prévention des violences mais qui doit établir des ponts intellectuels entre les notions pour les appréhender efficacement. L'absentéisme peut avoir un lien avec le harcèlement⁵. L'ambition scolaire des familles peut être mise en relation avec les difficultés économiques des familles. Les violences, comme la perception divergente de ce que chacun entend par « justice scolaire », peuvent être très intimement liées avec l'histoire personnelle parfois difficile et douloureuse que les parents ont eu avec le système éducatif français. Le climat scolaire parle de ces ponts sous-jacents. La reconnaissance de la complexité de ces facteurs, de leurs interactions dans les parcours de nos élèves ne peut plus être minorée : « *L'ignorer équivaut à une injustice sociale* ». Le conseiller principal d'éducation œuvre pour le climat scolaire toutes les fois où son action est sous-tendue par la mise en cohérence et en relation de l'ensemble de ces problématiques.

2 : Une invitation à faire évoluer les pratiques et les regards

4 DE PEDRO K., 2012, *School Climate Improvement in Schools : A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature*, Rossier School of Education, University of Southern California.

5 25% des élèves absents le sont pour des raisons de harcèlement (Blaya, 2009)

L'analyse d'Éric Débarbieux démontre que le climat scolaire se fonde sur des dimensions collectives et des valeurs éthiques essentielles au champ de l'école et à celui de la société dont elle forme les futurs citoyens. Le texte invite plus particulièrement à faire évoluer les regards, autant que les pratiques, à cesser d'opposer ce qui n'a pas lieu d'être, pour une plus grande efficacité de notions interdépendantes : un rappel de la bonne « *convivencia* » nécessaire à tout ce qui entoure et touche au quotidien la vie de l'élève. « *Promouvoir une formation citoyenne n'entre pas en conflit avec les autres buts éducatifs* » Le principe d'éducabilité de chaque élève, inscrit désormais dans la loi de 2013, implique de lire la situation de chaque élève dans la globalité de son parcours et non au seul prisme de ses résultats. Ce principe est un facteur essentiel de cohésion sociale. Ce sont donc des enjeux de citoyenneté.

Ce n'est donc pas la recherche de la performance scolaire qui est ici défendue mais plutôt le bien fondé d'une notion porteuse de toutes les valeurs de l'École. Elle est ainsi hissée au rang d'un des droits de l'homme. Le rapport n'hésite d'ailleurs pas à souligner qu'en sous-estimer l'importance fragilise la construction des valeurs citoyennes : « *« Le climat scolaire » possède une valeur en soi : une des fonctions de l'école est la création de valeurs démocratiques et civiques.* ». Nous passons donc de la notion un peu vague de « bien-être », « de lutte contre la violence », à la défense de ce qui garantit la cohésion sociale future et pourvoit au respect de la personne, élève aujourd'hui, futur citoyen de demain. L'École garantit ainsi les meilleures chances possibles et la protection des droits de chacun.

Le climat scolaire est complexe dans son diagnostic et sa mise en œuvre, car il ne peut être réduit à une visée purement éducative : il invite en effet à une réflexion éthique sur ce que les postures professionnelles de chacun disent de la place accordée à l'autre, à sa parole. Notion complexe ensuite car ses effets mesurables et quantifiables sont difficiles à saisir. Mais cette difficulté peut être combattue. A cet égard, la recherche offre aujourd'hui une lecture analytique de facteurs multiples. En sa qualité de conseiller du Chef d'établissement, le conseiller principal d'éducation peut proposer une évaluation du climat scolaire de son établissement en s'appuyant notamment sur les outils d'autodiagnostic spécifiques proposés par le site web collaboratif Climat Scolaire.

II) Le climat scolaire : un enjeu majeur pour l'École, porté par les missions et les actions du conseiller principal d'éducation

Les enjeux du climat scolaire, tels que définis dans le rapport d'Éric Debarbieux se lisent avant tout comme des enjeux de société, mais ils interrogent également la dimension éthique de nos choix professionnels, des orientations que nous donnons à nos missions, des stratégies de pilotage que nous adoptons. A cet égard, les actions conduites par le conseiller principal d'éducation doivent permettre une approche problématisée qui témoigne de la pertinence de son positionnement. A la lecture de ces éléments, il est possible de classer en trois grands domaines l'impact du conseiller principal d'éducation sur ces questions.

A) : Un enjeu de cohésion sociale, un enjeu de valeurs partagées

1) Des espaces et des temps propices à l'élaboration d'un climat scolaire serein

La circulaire du 10.08.2015 invite les conseillers principaux d'éducation à prendre « *toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble* ». Afin de développer ce sentiment d'appartenance et les valeurs de solidarité qui s'y rattachent, le conseiller principal d'éducation s'appuie notamment sur le travail qu'il conduit pour la formation des délégués et les instances participatives, en y incluant les projets citoyens, propres à inciter les élèves à travailler en équipe. En collège, par le biais de la mise en œuvre de la réforme, il inscrit son action dans une réflexion partenariale.

Le climat scolaire dépendant étroitement de la qualité de vie à l'école, le conseiller principal d'éducation sera force de propositions pour les questions ayant trait à l'organisation du temps et de l'espace. Comment penser la pause méridienne ? Quelle incidence les lieux ont-ils sur les projets envisagés ? Le conseiller principal d'éducation a-t-il anticipé l'impact de ses choix sur l'équipe vie scolaire et sur les autres services de l'EPL ? L'amélioration du cadre matériel doit en effet être discutée en partenariat avec les services de gestion et d'intendance. Il ne faut pas pour cela négliger l'appui que le cadre réglementaire offre au conseiller principal d'éducation en décloisonnant les sujets : « *Les conseillers principaux d'éducation peuvent également avoir un rôle de conseil auprès de l'adjoint gestionnaire de l'établissement sur l'organisation des lieux de restauration, d'hébergement pour les internats, de travail et de détente qui contribue au bien-être et à la qualité de vie des élèves.* ». Les questions de socialisation se jouent également dans les espaces de récréation et de restauration. A cet égard, le nouvel équilibre des temps de la journée de l'élève a-t-il été positionné dans le projet de vie scolaire ? En veillant à la qualité des temps et des espaces de vie proposés aux élèves, le conseiller principal d'éducation assure pleinement ses missions. La circulaire du 10.08.2015 rappelle la vigilance qui doit être la sienne sur ces aspects de la scolarité : « *Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective.* »

2) Une responsabilité en tant que cadre de l'Éducation Nationale

En tant que chef de service, le conseiller principal d'éducation est le premier garant du climat scolaire auprès des personnels placés sous sa responsabilité. Comment intégrer les assistants d'éducation nouvellement nommés ? Quels sont leurs besoins en formation ? Comment les mobiliser sur les problématiques de l'EPL ? Quels moyens se donne-t-on pour leur faire partager le diagnostic, le projet vie scolaire ? Les associe-t-on à sa rédaction ? Les réponses qui seront proposées par le conseiller principal d'éducation à ces problématiques auront un impact sur le climat scolaire. Comment reprocher le peu de mobilisation d'autrui si l'on a soi-même fait l'impasse de la réflexion nécessaire à consacrer à ce sujet ? Le législateur confie pourtant cette mission au conseiller principal d'éducation : « *Ils repèrent les besoins de formation de ces personnels et proposent des actions de formation au chef d'établissement*⁶. »

6 Circulaire du 10 août 2015.

Il est en effet indispensable pour le conseiller principal d'éducation de construire un modèle de professionnalité afin de favoriser la capacité de chacun à travailler en équipe autour d'objectifs partagés et de pouvoir analyser sa pratique et les effets de celle-ci sur le climat scolaire. La formation des assistants d'éducation aux bons gestes et postures fait partie des missions de pilotage et de gestion des ressources humaines qui incombent au conseiller principal d'éducation à l'échelle de son service. La pertinence des réponses apportées à chacun de ces éléments aura une incidence sur le climat scolaire de l'établissement.

B : Un enjeu d'égalité des chances et de respect des droits de chacun

1 : Une écoute bienveillante pour une meilleure justice scolaire

Le conseiller principal d'éducation concourt à faire respecter les droits de chacun à pouvoir apprendre dans des conditions sereines. Le législateur rappelle qu' « *ils sont en mesure de conduire une écoute bienveillante et active afin de mieux connaître les difficultés de toutes natures que peuvent connaître les élèves.*⁷ ». Afin de favoriser l'écoute et de développer un sentiment de sécurité, il convient que chacun soit partie prenante d'un climat coopératif. La politique de prévention est essentielle au maintien d'un bon climat scolaire. On prévient mieux les comportements problématiques lorsque chacun peut avoir le sentiment d'être entendu, quel que soit son statut dans l'EPLE, de « bon » ou de « mauvais » élève, de professeur débutant ou confirmé. C'est ce que l'on définit par la notion de justice scolaire et force est de constater qu'elle entre dans les composantes d'un bon climat scolaire. Reconnaître le ressenti de l'élève, lorsqu'il est reçu par le conseiller principal d'éducation après une situation conflictuelle dans l'établissement, prendre le temps de l'entendre sur sa version des faits, restaure, sans que l'on puisse parler de démagogie, la part de lien social nécessaire au vivre ensemble et cela est sous-tendu par une modification en profondeur de la relation éducative que nous entretenons avec nos élèves.

2 : Une politique décloisonnée de prévention des violences et du harcèlement

La pertinence des actions concertées du conseiller principal d'éducation dans le domaine de la lutte contre les violences, le harcèlement et toutes formes de discrimination garantit l'efficacité de son action. Si les enjeux du climat scolaire ont été pleinement investis par l'ensemble de la communauté scolaire, la politique de prévention s'inscrit tout naturellement dans des actions de partenariat, tant avec les enseignants, qu'avec des intervenants extérieurs. La « *coopération entre pairs et enseignants* » est l'illustration de la volonté de « *participer au bien-être de tous.* » mentionnée dans le rapport de la DGESCO. Ce point de la politique éducative du conseiller principal d'éducation trouve son prolongement lorsque ce dernier appuie sa démarche par des projets pédagogiques qui, en lien notamment avec les professeurs principaux, permettent à tous les élèves de s'approprier le règlement intérieur de l'établissement, dans un souci de reformulation. Quelle lecture un élève de 6^{ème} peut-il faire de lui-même de ce long texte commun aux quatre niveaux de son collège ? N'est-il pas plus judicieux, pour le bon

7 Circulaire du 10 août 2015.

maintien du climat scolaire, d'aider chacun à s'approprier dans ce texte ce qui est indispensable pour le vivre ensemble ? Le règlement intérieur régit les droits et devoirs des élèves dans l'établissement. Si le temps et l'évolution des indicateurs de l'EPLE rendent ce texte soudain inadapté, s'il est mal explicité et si les sanctions sont plus punitives qu'éducatives, comment s'étonner d'un climat scolaire dégradé ? Le règlement intérieur agit en miroir des exigences que chacun s'impose. Ponctualité, politesse, respect des lieux ne peuvent être l'apanage des seuls élèves. En sa qualité de conseiller du chef d'établissement, le conseiller principal d'éducation appellera la vigilance de l'équipe de direction sur ce point.

De même, la lutte contre les incivilités, contre le harcèlement ne peut se construire dans la seule perspective d'une démarche punitive. Le cadre symbolique du règlement intérieur doit permettre de rappeler que les décisions prises s'appuient sur des critères collectivement adoptés et que l'arbitraire n'a pas sa place dans le cadre de l'EPLE. Sur ce sujet également, on ne saurait enfermer le conseiller principal d'éducation dans le rôle de l'homme-orchestre chargé à lui seul de résoudre ces problématiques. Les conseillers principaux d'éducation jouent certes un rôle majeur dans ce domaine mais ils ne sauraient porter pas l'entière responsabilité des réponses qui sont élaborées ni être tenus pour uniques responsables de l'efficacité de l'EPLE sur ce point. « *Les conseillers principaux d'éducation ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative.*⁸ » La prévention des violences s'exerce donc dans un cadre collaboratif qui doit trouver son prolongement dans la classe, notamment durant l'heure de vie de classe qui pourra permettre au professeur principal de proposer au conseiller principal d'éducation une co-intervention sur ces sujets, de manière préventive ou à la suite d'un incident. Aujourd'hui envisagée dans de nombreux établissements scolaires, la médiation par les pairs, mobilisée dans la gestion des conflits est également porteuse de résultats car au-delà de l'apaisement du climat entre élèves, elle témoigne de la confiance de l'institution en la capacité des élèves à apporter d'eux-mêmes des solutions constructives à leurs pairs, sans que pour cela, les adultes se sentent dépossédés de cette responsabilité. Éléments forts d'une bonne « *convivencia* », appuyés par une solide formation pilotée par le conseiller principal d'éducation, les médiateurs y gagnent en confiance et en estime d'eux-mêmes. Enfin, les projets du CESC devront faire l'objet d'une consultation auprès du conseiller principal d'éducation afin d'y intégrer la question de la prévention du harcèlement et de la discrimination. Les stratégies d'équipe développées sur ces sujets sont particulièrement gagnantes pour le climat scolaire car elles sont également porteuses de sens pour les observateurs extérieurs.

3 : Agir pour le climat scolaire en luttant contre le décrochage scolaire et contre l'absentéisme

Si l'un des volets de causalité de l'absentéisme réside dans le harcèlement, l'autre motif fréquemment mentionné réside dans le décrochage scolaire. Or, en considérant que tous les élèves partagent la capacité d'apprendre et de progresser, le législateur invite le système éducatif français à reconsidérer sa

8 Circulaire du 10 août 2015.

manière d'appréhender la grande difficulté scolaire. Sans que l'on puisse y lire une volonté d'ostracisme, force est de constater qu'un certain nombre de paramètres, rappelés par le rapport de la DGESCO peinent à entrer dans les pratiques. « *Les compétences sociales, émotionnelles et éthiques favoriseraient en effet les capacités des élèves à apprendre (...)* » Or la difficulté d'un élève à trouver sa place au sein de la classe a des incidences sur le climat scolaire. En collaboration avec l'équipe pédagogique, le conseiller principal d'éducation peut être le garant de la continuité de formation de l'élève. Au-delà de la possibilité des signalements, dès les premières absences, il instaure un dialogue de confiance avec la famille en s'appuyant sur la connaissance que les autres services de l'établissement peuvent avoir de l'élève (infirmière, assistante sociale...). Si l'élève est en difficulté scolaire, il est attentif à son retour et veille à ce qu'il puisse rattraper ses cours en s'appuyant sur la solidarité de ses pairs.

La sensibilisation de tous les acteurs de l'établissement doit permettre une intervention plus rapide, contrant au plus tôt les risques de décrochage scolaire. Ainsi, la collaboration du conseiller principal d'éducation et du conseiller d'orientation psychologue, au-delà des projets conduits à l'année, s'avère particulièrement pertinente sur ce profil d'élèves. En valorisant la logique des mini-stages, des stages passerelles, en aidant le jeune à rédiger une lettre de candidature ou de motivation, on maintient un dialogue et une qualité d'écoute qui témoignent d'une réelle empathie pour sa personne. C'est cette même bienveillance qui doit conduire le conseiller principal d'éducation à réaffirmer le principe de la coéducation avec les familles, et tout particulièrement avec celles dont les fragilités économiques et sociales rendent le parcours au sein du système éducatif plus complexe. Les missions qui lui incombent dans ce domaine sont clairement définies dans la circulaire du 10 août 2015 : « *Les conseillers principaux d'éducation contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont le plus éloignées de l'école.* » Le dialogue avec les familles requiert toujours une bonne maîtrise des pratiques professionnelles mais cela s'avère encore plus prégnant lorsque les parents ont eux-mêmes subi une histoire douloureuse avec l'École.

Certes le rappel des attentes de l'Institution a toute sa pertinence mais en terme de climat scolaire, que propose-t-on pour aider les familles à développer une relation de confiance avec l'École ? Si l'on est toujours prompt à prévenir un parent de ce qui dysfonctionne, prend-t-on le temps de l'informer de ce qui est positif et de ce qui s'améliore ? L'associe-t-on aux réussites de son enfant qui sont autant les siennes que celles du système scolaire ? Comment comprendre et entrer dans les attentes du système éducatif français lorsque l'on est étranger et que l'on ne maîtrise pas la langue française ? Les rencontres parents-professeurs, les temps d'information organisés, l'attention portée aux familles les plus fragiles constituent autant d'espaces dont le conseiller principal d'éducation et son équipe peuvent se saisir pour instaurer des liens de qualité.

En luttant contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, le conseiller principal d'éducation agit avant tout contre l'isolement de l'élève au sein de la communauté éducative. Il favorise ainsi la diminution des inégalités scolaires et contribue au maintien d'un bon climat scolaire.

C) : Le climat scolaire : un facteur de réussite scolaire, d'égalité des chances et des droits

Le rapport d'Éric Debarbieux souligne à de nombreuses reprises le lien établi entre la qualité du climat scolaire et l'amélioration des résultats scolaires : « *La relation entre le climat scolaire positif et la réussite des élèves a été bien établie* ». La qualité du climat scolaire est au centre des enjeux de réussite scolaire : « *Les recherches en Espagne montrent ainsi qu'une bonne convivencia scolaire est un facteur de **protection** pour les apprentissages et le bon développement de la vie des jeunes.*

1 : Des stratégies d'équipe

Le conseiller principal d'éducation doit aujourd'hui trouver sa place dans un espace de pédagogie où traditionnellement, il n'intervient que très ponctuellement. La réflexion engagée sur le climat scolaire interroge l'idée de la persévérance scolaire. Comment le conseiller principal d'éducation peut-il développer un champ légitime d'actions dans le domaine de la pédagogie ? Lors de la constitution des classes, son expertise et sa bonne connaissance des élèves offre un éclairage complémentaire à celui des enseignants. Cet enjeu partagé sur ce qui se joue lors de la construction des apprentissages doit permettre un repérage conjoint des élèves en situation de grande difficulté. Lorsque l'on évalue l'importance d'un effet-classe sur la dynamique des apprentissages, il paraît essentiel que le conseiller principal d'éducation soit associé à cette réflexion. De même, la stratégie d'un travail en équipe pédagogique intégrant le service vie scolaire est au bénéfice de tous. Elle permet en effet d'apporter un soutien non négligeable aux professeurs susceptibles de rencontrer des difficultés dans leur gestion de classe. Elle offre surtout la possibilité d'afficher la politique de l'établissement dans une dimension unifiée, qui n'oppose pas les principes pédagogiques et éducatifs en sectorisant les domaines. Ainsi, lors des conseils de classe, le conseiller principal d'éducation pourra solliciter la présence de l'assistant d'éducation, responsable du suivi de la division. De même, dans une perspective toujours problématisée de son action, le conseiller principal d'éducation pourra, en collaboration avec l'équipe enseignante, s'interroger et se positionner sur « *l'après* ». Quelle réponse apportée aux situations évoquées lors de ce conseil de classe ? Quelle complémentarité proposer pour répondre à la grande difficulté scolaire ?

En établissant des liens clairs entre bienveillance et réussite scolaire, le conseiller principal d'éducation favorise les stratégies pédagogiques coopératives. Il peut ainsi s'associer, dans le cadre de la réforme du collège, à des temps ponctuels de co-intervention dans les enseignements pratiques interdisciplinaires si le sujet retenu lui permet d'apporter sa compétence à l'équipe pédagogique. Certes, le cœur de son quotidien ne réside pas là, mais il ne saurait s'interdire ce décloisonnement possible puisque le principe de sa participation au volet pédagogique est clairement acté par les textes : « (...) *ils sont aussi impliqués*

dans les conditions d'appropriation des savoirs par les élèves et associés à la construction de leur projet personnel, notamment en collaboration avec les professeurs principaux. »

2 : Un regard attentif porté aux conditions d'apprentissage

Le nouveau domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « apprendre à apprendre » va permettre au conseiller principal d'éducation de s'impliquer dans l'organisation des apprentissages. Le conseiller principal d'éducation veille ainsi pour ce domaine à ce que les temps d'étude de l'élève, hors de la classe, soient des moments privilégiés pour acquérir une méthodologie d'apprentissage des leçons, de compréhension des consignes, de relecture, d'approfondissement. Dans le cadre du pilotage de son service, il identifie les compétences des assistants d'éducation et les rend acteurs sur ce point en insistant sur la question de la persévérance scolaire et en sensibilisant ses collaborateurs au principe d'éducabilité : tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Par la diversité de ses missions, le conseiller principal d'éducation agit en première ligne et impulse une dynamique d'équipe qui ne se limite pas aux seuls contours de son service. La différenciation peut ainsi faire l'objet d'un projet conjoint « vie scolaire / équipes pédagogiques » mobilisable lors de ces heures d'études. De même, une proposition de tutorat entre élèves, portée par la dimension citoyenne du climat scolaire permet un travail entre pairs, luttant ainsi contre les inégalités sociales. Présentée en conseil pédagogique, elle témoigne de l'engagement du conseiller principal d'éducation et légitime son entrée dans le champ de la pédagogie.

Conclusion

S'il a longtemps été difficile de donner les caractéristiques précises de ce qu'est le climat scolaire, le champ de la recherche internationale a permis d'en cerner les contours et de définir des facteurs interagissants. On sait aujourd'hui que le climat scolaire concerne toute la communauté éducative et qu'il se définit notamment par un diagnostic du contexte de l'établissement. La qualité et le style de vie scolaire, le contexte de sécurité, le plaisir et la motivation des élèves face aux apprentissages constituent des leviers majeurs pour que l'on puisse instaurer un bon climat scolaire.

Les écueils de l'implicite ne sont cependant jamais loin. Lorsque l'on parle de climat scolaire, on parle aussi de valeurs, partagées ou non, d'appréciations portées sur ce qui est de l'ordre du juste ou de l'injuste. Pour travailler efficacement sur le climat scolaire, il faut parfois commencer par travailler sur ses propres représentations, en rendant explicite ce qui nous semble aller de soi mais qu'il faut confronter à la vision de l'autre, sous peine de désaccords qui dégraderont à terme le climat scolaire. Ainsi Emmanuel Lévinas écrivait-il dans *Éthique et Infini*⁹ : « *Il est banal de dire que nous n'existons jamais au singulier. Nous sommes entourés d'êtres et de choses avec lesquels nous entretenons des relations. Par la vue, par le toucher, par la sympathie, par le travail en commun, nous sommes avec les autres. Toutes ces relations sont transitives. Je touche un objet, je vois l'autre ; mais je ne suis pas l'autre.* » Quelles conceptions

9 Lévinas, E., *Éthique et Infini*, Biblio essais, 1982, p.50

communes minimales partage-t-on sur des sujets aussi indispensables que celui de la place des parents, de l'éducabilité de chaque élève, de la portée avant tout éducative de la sanction ? A la croisée des services, le conseiller principal d'éducation détient un espace professionnel facilitateur pour harmoniser l'ensemble de ces prérequis.

Si l'on considère que l'École est le premier espace au sein duquel les enfants font chaque jour l'expérience de ce qu'est la démocratie, l'autorité bienveillante, la relation harmonieuse à l'autre, alors le climat scolaire est donc bien porteur d'enjeux de société fondamentaux pour trouver sa place parmi les autres sans que l'acceptation de ce qui constitue la singularité de chacun n'ait été oubliée ni méprisée.

3.2.3 Observations des correcteurs :

Sur la forme :

La maîtrise des savoirs académiques nécessite que les candidats s'astreignent à une méthodologie rigoureuse. Cet exercice est encore parfois mal maîtrisé. Un déséquilibre entre les parties est trop souvent constaté, une absence de plan structuré regrettée. Une attention doit être portée à la présentation de la copie : introduction, parties et conclusion séparées par quelques lignes, qualité de l'écriture, absence de ratures.

La structuration de la copie est importante. L'introduction doit poser le sujet dans son contexte, le problématiser (la problématique est une reformulation de la question, elle ne peut consister en une succession d'interrogations.) et annoncer le plan. Ce dernier doit être respecté.

Les différentes parties, construites en sous parties seront argumentées et étoffées d'exemples. Elles doivent être reliées par des connecteurs logiques et des transitions afin de faire apparaître l'articulation entre les différentes idées.

La conclusion est nécessaire, elle synthétise le propos et présente des ouvertures sur d'autres perspectives, c'est un élément à part entière du devoir. Il est fréquent de constater des conclusions sommaires voire inachevées. Une absence de conclusion n'est pas envisageable.

Un soin particulier doit être apporté à la rédaction. Les copies présentent souvent une orthographe approximative, des fautes de syntaxe ou encore une absence de ponctuation et d'accentuation. Le candidat devra veiller à utiliser un registre de langue adapté à la future fonction qui sera la sienne ; trop de copies présentent un registre de langue courant voire familier.

Les normes en matière de citation d'ouvrages ou d'auteurs doivent être respectées : titre de l'œuvre souligné, nom de l'auteur après une virgule. Les citations doivent être transcrites entre guillemets (y compris celles issues du corpus transmis).

Sur le fond :

Les meilleurs candidats ont utilisé un vocabulaire approprié et précis, apportant des connaissances pertinentes dans les domaines historique, philosophique et sociologique. Ils ont proposé une analyse rigoureuse de la question du climat scolaire et du rôle du CPE, faisant ainsi preuve d'une solide culture du système éducatif et d'un bon positionnement face aux différents enjeux de ce système.

Ils ont su mettre en avant la dimension multifactorielle de la notion de climat scolaire et en définir les enjeux, ils ont en outre apporté des réponses adaptées au terrain, à savoir l'EPLÉ et ont su proposer des actions constructives et pertinentes au regard du rôle et des missions du CPE.

A contrario, pour les candidats qui ont le moins bien réussi, la notion de climat scolaire a été trop souvent réduite aux seules questions de la réussite scolaire ou des violences scolaires. Le maniement des concepts ou notions est trop souvent imprécis voire aléatoire. Des apports de la recherche internationale, la référence aux textes fondateurs du système éducatif ou des ressources disponibles sur la thématique (ÉDUSCOL, CANOPÉ) sont trop souvent absents.

Le jury tient à rappeler que les clichés sont à bannir autant que les raccourcis de pensée qui trahissent une absence de connaissances, de références et de réflexion : la mauvaise qualité du climat scolaire ne peut être uniquement associée à des établissements défavorisés ou réduite aux incivilités. Les candidats mettent souvent en avant la nécessité d'avoir un « bon climat scolaire » sans jamais expliquer comment l'obtenir dans l'exercice de leur pratique professionnelle.

Le jury rappelle que les connaissances acquises par les candidats doivent être mobilisées en fonction et au service du sujet de l'épreuve, un discours trop général, extérieur à la thématique de l'épreuve n'est d'aucun intérêt de même qu'un historique non contextualisé n'est pas utile. De la même façon, les lieux communs sont à proscrire. L'argumentation doit être étayée à partir de concepts scientifiques, une simple énonciation de « vérités » sans références n'est pas envisageable.

Faute de connaissances sur le sujet, de nombreux candidats ont eu trop souvent tendance à paraphraser le corpus de textes transmis ou encore à s'égarer vers du hors sujet, notamment en développant une présentation historique du système éducatif sans lien avec le sujet posé.

De même lorsqu'il s'agit de proposer des actions concrètes à mettre en place pour améliorer le climat scolaire, on se trouve face à un catalogue des possibles en omettant la phase de diagnostic, s'appuyant sur des indicateurs, des outils et une évaluation. Les instances devraient être mises en perspective et utilisées comme leviers pour l'action de la communauté éducative, elles ne peuvent être simplement énumérées. Des leviers essentiels comme le volet éducatif du projet d'établissement ou le pilotage du service de la vie scolaire sont insuffisamment exploités.

Enfin si les questions d'actualité peuvent avoir une incidence sur le fonctionnement des établissements, il est important que les candidats gardent une distance nécessaire à l'égard des événements récents.

Pour terminer, il est regrettable de constater que pour certains candidats les missions du CPE et les textes qui les régissent soient mal connus et absents de l'argumentation. Le CPE est souvent présenté comme un acteur isolé sur lequel reposerait toute la politique éducative de l'établissement. La dimension d'équipe inter-catégorielle, placée sous l'autorité du chef d'établissement, est à mettre en avant. Pour cette épreuve, le jury attend des candidats qu'ils soient en mesure de présenter avec pertinence une pratique professionnelle s'appuyant sur des apports théoriques et des textes réglementaires.

Conseils aux candidats :

- Les candidats veilleront à formuler leurs pensées et idées dans des phrases compréhensibles et courtes.
- La structuration de la copie est importante. Si le plan doit être clair, il ne doit cependant pas être formalisé sous forme de titres de parties et sous – parties : I-II-... , a), b).

- Les citations sont importantes pour étayer les connaissances et arguments du candidat, elles donnent de la force au point de vue énoncé, pour autant elles ne remplacent pas l'expression propre du candidat.
- Une attention particulière doit être portée à la calligraphie et au soin de la copie.
- Le temps doit être maîtrisé pour permettre la rédaction d'un devoir complet, non amputé de la conclusion. Il intègre un temps de relecture de la copie.
- Le jury insiste sur la nécessité pour les candidats de se nourrir de lectures, en particulier celles indiquées dans la bibliographie du concours. Les connaissances universitaires et scientifiques acquises tout au long de la préparation doivent être utilement ré exploitées dans la dissertation.
- Les candidats doivent être synthétiques, précis et engagés dans la réalité scolaire pour montrer qu'ils maîtrisent la complexité des enjeux du système scolaire éducatif contemporain. Ces connaissances attendues permettent de penser la vie scolaire et son importance quant à la réussite des élèves et à l'apprentissage de la citoyenneté.
- Le référentiel de compétences des métiers de l'enseignement et de l'éducation et celles spécifiques aux CPE ainsi que la circulaire de mission du 10/08/2015 sont à connaître et à exploiter dans la production. Afin de parfaire leur formation, les candidats gagneront à rencontrer des CPE et personnels de direction dans différents types d'établissements.
- Les candidats postulent à une fonction où le devoir de réserve est de mise et où la loyauté institutionnelle est une règle de fonctionnement. Ainsi, on ne peut retrouver dans les copies une vision polémique de l'institution ni une remise en question de la politique éducative, dont la mise en œuvre sera en partie à la charge du CPE.
- La transmission des valeurs de la République étant inhérente aux compétences attendues du CPE, elles doivent pouvoir être lisibles dans leur composition et portées par les candidats.

3.3 L'épreuve de note de synthèse.

3.3.1 : Le sujet

Thème du dossier : Le droit dans la vie scolaire, agir pour l'engagement des élèves et la justice au sein de l'école.

Contenu du dossier

- DOCUMENT 1 : Extrait de la circulaire de rentrée 2015 n° 2015-085 du 3-06-2015.
- DOCUMENT 2 : L'école face aux questions de droit. Eirick Prairat - André Legrand "Rue des écoles" France culture. 28 avril 2010.
- DOCUMENT 3 : Extrait du kit pédagogique : les semaines de l'engagement lycéen.
Annexe : chronologie de la mise en place de la vie lycéenne, 2013.
- DOCUMENT 4 : Extrait du rapport « Morale laïque, Pour un enseignement laïque de la morale », A. Bergounioux, L. Loeffel et R. Schwartz, 22-4-2013, pages 17-18.

DOCUMENT 5 : « L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regard croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation », Carrefour de l'éducation 2009/2 (n° 28), p. 53-64.

DOCUMENT 6 : Extrait de la circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014, Application de la règle, mesures de prévention et sanction.

DOCUMENT 7 : Extrait de l'arrêté du 12-6-2015, Programme d'enseignement moral et civique.

DOCUMENT 8 : Extrait de la circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, Missions des conseillers principaux d'éducation.

Travail demandé : à partir des documents composant ce dossier et dans l'optique d'une réunion du conseil pédagogique, vous produirez pour le chef d'établissement une note de synthèse mettant en évidence les enjeux du droit dans les pratiques éducatives et pédagogiques d'un EPLE.

Puis, en vous fondant sur cette note, vous présenterez de façon organisée des éléments de projet contribuant à favoriser l'engagement et l'expression des élèves et permettant de garantir la justice au sein du lycée polyvalent dans lequel vous êtes conseiller(e) principal(e) d'éducation.

DOCUMENT 1

Circulaire de rentrée 2015

NOR : MENE1512598C
circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015
MENESR - DGESCO A

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

Introduction

Troisième rentrée de la refondation de l'École de la République, celle de septembre 2015 ouvre une étape déterminante.

L'année scolaire 2015-2016 doit d'abord mobiliser tous les acteurs de l'école pour engager ou poursuivre l'évolution des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques au service de la lutte contre les inégalités et renforcer la transmission des valeurs de la République. C'est tout le sens, notamment, de la priorité au premier degré, mise en œuvre depuis deux ans et qui doit continuer à se déployer pour que chaque enfant puisse disposer, dès son entrée à l'école, des meilleures conditions pour nouer et développer ses apprentissages.

Dans la continuité de la mobilisation pour les valeurs de la République, le dialogue renouvelé avec les familles et les autres partenaires de l'école – élus locaux, acteurs du monde associatif et du monde professionnel – constituera un levier tout aussi essentiel pour faire réussir les élèves, transmettre les valeurs républicaines et lutter contre les inégalités.

.../...

II - Garantir l'égalité et développer la citoyenneté

Pour mieux assurer les missions que la République lui a confiées, l'école doit réduire les inégalités de réussite scolaire qu'elle peut produire et parvenir à être le creuset de la citoyenneté. Cette action sera d'autant plus efficace qu'elle prendra appui sur la mobilisation des partenaires de l'école.

.../...

2) Renforcer la transmission des valeurs de la République

Le rôle et la place de l'école dans la République sont inséparables de sa capacité à en faire vivre et à en transmettre les valeurs. L'école entend répondre avec pédagogie et fermeté à une double mission : transmettre des connaissances, des compétences et une culture commune d'une part ; être, d'autre part, un creuset de la citoyenneté.

Un **parcours citoyen**, appuyé notamment sur la mise en place à tous les niveaux d'enseignement à la rentrée 2015 de l'**enseignement moral et civique**, devra être organisé de l'école élémentaire à la terminale. Il doit permettre aux élèves de comprendre le **principe de laïcité**, en s'appuyant notamment sur la [Charte de la laïcité à l'École](#), qui sera présentée aux élèves et à leurs parents à la rentrée scolaire et signée par eux pour attester la reconnaissance par chacun de ses principes. Pour mettre en œuvre le principe de laïcité et promouvoir une pédagogie de la laïcité dans l'ensemble des temps de la vie scolaire, un livret dédié sera disponible dans toutes les écoles et les établissements du second degré. Le parcours citoyen vise aussi à expliciter le bien-fondé des valeurs et des règles qui régissent les comportements individuels et collectifs, à reconnaître le pluralisme des opinions (le travail sur la maîtrise de la langue pourra être ici pleinement mobilisé ; voir partie I) et à construire du lien social et politique. Il devra intégrer

pleinement la **participation** de l'élève à la vie de l'école et de l'établissement et les expériences et engagements qu'il connaîtra en dehors de l'école, notamment avec les partenaires associatifs. Il visera également à développer l'**éducation aux médias et à l'information**. Il pourra prendre appui sur des actions éducatives et favoriser l'implication active de chaque élève dans les journées (notamment la Journée nationale du 9 décembre dédiée à la laïcité) ou semaines spécifiques (notamment les Semaines de l'engagement lycéen), les campagnes nationales de solidarité, les concours et olympiades, et les commémorations patriotiques. Comme le prévoit la grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République, les écoles, collèges, lycées et lycées professionnels devront d'ailleurs intégrer à leurs **projets d'école et d'établissement** les modalités de la participation des élèves à ces différents temps, en lien avec les conseils à la vie collégienne et les conseils de vie lycéenne.

Le **respect de la liberté et de la dignité d'autrui**, le **rejet de toutes les discriminations**, l'engagement au service de la communauté et la **prévention du racisme et de l'antisémitisme** doivent fonder les projets éducatifs et s'inscrire au cœur de la vie scolaire. Autour de la Journée internationale du 21 mars, la Semaine d'éducation contre le racisme et l'antisémitisme sera un événement d'ampleur fédérant l'école et l'ensemble de ses partenaires, institutions républicaines, associations qualifiées, réservistes de l'éducation nationale.

.../...

La réussite de tous les élèves est subordonnée à l'installation durable d'une **culture de l'égalité entre les sexes et du respect mutuel** qui garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire, sa réussite et son bien-être. Les enjeux de mixité des filières et des métiers, d'insertion professionnelle et de prévention des comportements à caractère sexiste imposent de poursuivre la structuration du réseau des chargés de mission à l'égalité en académie et l'effort engagé en matière de formation de l'ensemble des personnels ainsi que de prendre en compte l'égalité dans toutes les dimensions, dans tous les enseignements, dans les processus d'orientation et à tous les niveaux de la politique éducative. Ces priorités pourront s'appuyer sur l'enrichissement régulier des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons.

Pour lutter contre toutes les formes de discriminations et de violences et pour favoriser une culture du respect et de l'égalité, l'approche globale par le climat scolaire est reconnue. Les groupes « climat scolaire », en articulation avec les comités départementaux d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), mis en place sur le sujet dans la plupart des académies, doivent poursuivre leur action d'accompagnement des écoles et établissements soucieux d'adhérer à cette approche systématique des questions éducatives et pédagogiques. C'est aussi dans cette perspective que la **lutte contre toutes les formes de harcèlement en milieu scolaire** est résolument menée par le ministère en lien avec la lutte contre les discriminations.

.../...

3) Développer les partenariats et la culture de l'engagement avec tous les acteurs de l'école

.../...

L'école se construit aussi grâce à la participation de **tous les parents**, dans le cadre de la **coéducation** ; le dialogue avec ceux-ci, notamment les plus éloignés de l'institution scolaire, devra être redynamisé. Pour cela, on pourra s'appuyer sur l'aménagement des **espaces parents** au sein des écoles et des établissements, la généralisation du dispositif de la Mallette des parents, le renforcement du dispositif Ouvrir l'École aux parents, la généralisation des environnements numériques de travail et les différentes actions de soutien à la parentalité (actions éducatives familiales, notamment). À la rentrée 2015, un **comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté** (CESC) sera mis en place là où il n'existe pas encore ; il conviera à ses travaux l'ensemble des partenaires soucieux et susceptibles d'apporter leur concours aux projets départementaux, notamment en matière d'éducation à la citoyenneté et de définition des actions du parcours citoyen. La semaine de la démocratie devra être un temps fort des écoles et des établissements pour valoriser les élections des représentants de parents d'élèves.

.../...

DOCUMENT 2

Eirick Prairat - André Legrand. "Rue des écoles" France culture. 28 avril 2010. L'école face aux questions de droit. ([MP3 de 51.2 Mo](#))

Source : Espace pédagogique de l'académie de Poitiers > Paideia, le site des CPE de l'académie de Poitiers > PAROLES. Blogs et conférences > Conférences > Sociologie <http://ww2.ac-poitiers.fr/paideia/spip.php?article166>. **Publié le 12/02/2012**

L'état de la question

Il convient de rappeler que le Droit a toujours existé dans l'école mais il est exact qu'on va plus souvent maintenant devant la justice.

Les premiers textes étaient destinés à protéger les individus en faisant de l'Etat l'objet de la plainte. Mais depuis les années 90, les individus sont attaqués au pénal.

On ne peut néanmoins affirmer qu'il s'agit d'un envahissement.

Cette judiciarisation est due à la désacralisation de l'école qui se traduit aussi par la montée de l'indiscipline (et non de la violence qui est très localisée).

L'école n'est plus d'emblée légitime. L'école doit dire comment elle fait et Le Droit est appelé pour garantir cette lisibilité.

Depuis 2000, la justice scolaire n'a plus une justice propre, elle a adopté un certain nombre de principes (pas tous d'ailleurs) du droit pénal (proportionnalité, contradiction...).

L'irruption du droit dans l'école est ambivalente et on voit se développer des procédés métajuridiques (médiateurs, chartes...) destinés à adoucir son application.

Le droit est aussi un enjeu de pouvoir et devient un instrument d'exacerbation des conflits au lieu d'une régulation de ceux-ci, parfois aussi de confort ou de cynisme.

On demande au Droit de réparer les inévitables dommages, tensions qui apparaissent dans la vie en société, les frustrations subjectives autant que les préjudices publics.

La spécificité de l'école

Il y a urgence à penser la spécificité de l'école :

- lieu de transmission du savoir écrit
- lieu intermédiaire (famille et milieu professionnel)
- lieu d'exercice (d'entraînement, l'école est à l'image du monde, elle a son sérieux mais n'a pas la dureté du monde)

Partout on est à la recherche d'un équilibre entre les droits des familles, des élèves et ceux de l'école. Celle-ci est différente, spécifique et ne doit pas être placée dans la seule continuité de l'espace public mais pas non plus dans un espace clôt.

La question est toujours : "la réaction à ce qui est inacceptable doit-elle passer par la justice ou par l'éducatif ?"

Sur ce sujet, l'école est seule, face aux valeurs contradictoires véhiculées souvent par la société.

Notamment le télescope axiologique entre l'école et l'extérieur, la nécessité de la "durée" éducative et celle, plus courte, de la réussite scolaire.

L'école est une institution mais non une agence ou un service d'éducation et doit le rester. Elle doit donc instituer et on peut penser que toute médiation infra-juridique qui évite le recours direct à la loi est bénéfique.

ANNEXE : CHRONOLOGIE DE LA MISE EN PLACE DE LA VIE LYCÉENNE

1925 : LE LYCÉE DOIT PROTÉGER LES LYCÉENS DE LA SOCIÉTÉ

Circulaire aux chefs d'établissement qui doivent « ne tolérer parmi vos effectifs scolaires (...) ni désignation de subdélégués mandatés par aucune organisation, ni remise de bulletins communistes ou de programmes électoraux. Vous ne devez admettre aucune caricature de nos querelles civiques auxquelles les adultes suffisent. »

1970 : ÉDUCATION DU CITOYEN

La circulaire du 28 avril 1970 précise : « la vie scolaire ne doit pas tendre à isoler les lycéens de la société dans laquelle ils sont appelés à vivre, mais à leur permettre progressivement la recherche de l'information objective et la pratique de la tolérance, conditions nécessaires à l'éducation du citoyen. »

1961 : CRÉATION DES FOYERS SOCIO-ÉDUCATIFS FSE

1968 : LES DÉLÉGUÉS DES CLASSES

1974 : LA MAJORITÉ À 18 ANS

« Le principe de la neutralité politique des établissements reste inchangé ; de même, le fait qu'un plus grand nombre d'élèves atteignent la majorité n'introduit aucun changement dans les modes de relation entre les élèves et l'établissement. »

1991 : DROITS ET OBLIGATIONS DES ÉLÈVES

Circulaire n° 91 91-052 du 6 mars 1991

3 droits :

- Le droit de réunion ;
- le droit d'association ;
- le droit de publication.

Et des obligations...

- « Dans leur propre intérêt, les élèves ont l'obligation d'accomplir les tâches inhérentes à leurs études. »
- L'article 3 3-5 du décret du 30 août 1985 modifié (article premier du décret du 18 février 1991) place au centre de ces obligations l'assiduité, condition essentielle pour que l'élève mène à bien son projet personnel.

1991 : CONSEILS ACADÉMIQUES DE LA VIE LYCÉENNE

« Il est créé dans chaque académie un conseil académique de la vie lycéenne. Ce conseil est présidé par le recteur. Il formule des avis sur les questions relatives à la vie scolaire et au travail scolaire dans les lycées et les établissements¹. »

¹ Décret n° 91 91-916 du 16 septembre 1991 modifié par les décrets n°2000 2000-621 du 5 juillet 2000 et n°2002 2002-368 du 18 mars 2002.

² Circulaire n° 91-075 du 2 avril 1991.

³ Décret n° 95 95-1293 du 18 décembre 1995 modifié par les décrets n°2000 2000-621 du 5 juillet 2000 et le décret n°2002 2002-368 du 18 mars 2002.

1991 : CRÉATION DES MDL

Les maisons des lycéens sont créées : l'établissement « pourra » remplacer son FSE par une MDL.²

1995 : CONSEIL NATIONAL DE LA VIE LYCÉENNE

Ce conseil peut être consulté par le ministre chargé de l'Éducation nationale sur les questions relatives au travail scolaire et à la vie matérielle, sociale, culturelle et sportive dans les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté. Il est tenu informé des grandes orientations de la politique éducative dans les lycées³.

1991-95 : DES FONDS POUR LA VIE LYCÉENNE

Institués en 1991 et réaménagés en 1995, ils donnent des moyens aux représentants lycéens.

- Le fonds de vie lycéenne sert à financer des actions ou des formations de délégués.
- Le fonds social permet d'apporter une aide financière aux élèves en difficultés.

2000 : LE CVL

Créé à titre expérimental en 1998, le CVL est officialisé par les textes de juillet 2000.

Le conseil des délégués pour la vie lycéenne exerce les attributions suivantes :

1 - Il formule des propositions sur la formation des représentants lycéens et les conditions d'utilisation des fonds lycéens.

2 - Il est obligatoirement consulté :

- sur les questions relatives aux principes généraux de l'organisation des études, sur l'organisation du temps scolaire et sur l'élaboration du projet d'établissement et du règlement intérieur ;
- sur les modalités générales de l'organisation du travail personnel et du soutien des élèves, sur l'information liée à l'orientation et portant sur les études scolaires et universitaires, sur les carrières professionnelles ;
- sur la santé, l'hygiène et la sécurité, sur l'aménagement des espaces destinés à la vie lycéenne et sur l'organisation des activités sportives, culturelles et périscolaires.

2010 : RÉFORME DU LYCÉE

Circulaire « responsabilité et engagement des lycéens ». Nouveaux textes sur les CVL : élections au suffrage universel, nouvelles attributions.

Remplacement obligatoire des FSE par des MDL.

Source du document diaporama « une histoire de la démocratie lycéenne »

http://cpe.paris.iufm.fr/IMG/pdf/Une_histoire_de_la_démocratie_lyceenne.pdf

DOCUMENT 4

Extrait du rapport « **Morale laïque, Pour un enseignement laïque de la morale** », A. Bergounioux, L. Loeffel et R. Schwartz, 22-4-2013, pages 17-18.

I. La formation morale et civique de l'élève : état des lieux

La vie scolaire

La notion de vie scolaire s'entend généralement comme l'encadrement des élèves pendant les temps hors classe et la participation au suivi éducatif individuel et collectif des élèves, en collaboration avec les enseignants. Les conseillers principaux d'éducation en sont les artisans majeurs.

Le domaine « vie scolaire » fait l'objet du livre V du code de l'éducation qui définit notamment les droits et obligations des élèves comme « l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements » (article L-511-1).

Une réflexion et des évolutions sont aujourd'hui en cours pour penser la vie scolaire comme un élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble, qui ne serait pas seulement axée sur une politique de prévention autour d'actions ponctuelles en réaction à des faits (faits de violence par exemple), mais centrée sur des actions qui installent les savoirs de façon durable, les transforment en comportements pérennes adossés à un socle de valeurs reconnues par tous. En ce sens, la politique éducative est au cœur du projet d'établissement et sa mise en œuvre concerne l'ensemble des membres de la communauté éducative.

La vie scolaire est alors comprise comme l'ensemble des dispositifs et modalités qui organisent la vie des élèves dans l'établissement : elle ne se réduit pas au temps hors la classe.

Dans cette optique, le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative de l'établissement* de mai 2011, définit une politique éducative d'établissement comme devant permettre aux élèves de s'approprier les règles de la vie collective, du « vivre ensemble » mais aussi « de se préparer à exercer leur citoyenneté » en se comportant de manière de plus en plus autonome et en prenant des initiatives. La formation du futur citoyen se construit alors tant dans les disciplines ou dans des dispositifs pluridisciplinaires que dans la vie scolaire.

Le chef d'établissement joue un rôle majeur dans la conception et la mise en œuvre d'une politique éducative globale : il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement ; il pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires et est ainsi le garant de sa mise en œuvre autour d'actions collectives en cohérence avec le projet.

Dans la mise en œuvre de la politique éducative, les conseillers principaux d'éducation sont au premier plan, avec l'appui de l'ensemble des personnels de la vie scolaire. Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982, les responsabilités exercées par les conseillers principaux d'éducation se définissent ainsi : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel ». Ils contribuent à la définition, au pilotage et au suivi de la politique éducative, inscrite dans le projet de l'établissement.

Ils ont pour mission de piloter l'organisation de la vie des élèves dans l'établissement, d'assurer, avec les autres personnels, le respect par les élèves des règles de vie et du droit, d'assurer le suivi de l'élève, notamment dans sa formation à une citoyenneté participative, en l'aidant à accepter des responsabilités dans les instances de participation, en proposant des actions qui encouragent l'initiative et l'autonomie des élèves.

Les personnels qui ont la responsabilité de la vie scolaire hors temps de classe doivent nécessairement mener leurs actions en continuité avec le temps de l'enseignement dans la classe. Comprendre la nécessité de ne pas séparer les deux dimensions, pour les enseignants et pour les personnels de la vie scolaire, permet d'éloigner le risque que les initiatives prises par les acteurs de la vie scolaire ne fassent

pas sens pour les élèves. Ainsi, le rôle du chef d'établissement et des conseillers principaux d'éducation ne se conçoit qu'en articulation étroite avec les autres membres de la communauté éducative autour d'un projet qui donne sens à du collectif, condition de son appropriation.

DOCUMENT 5

L'implication des élèves dans la vie de l'établissement : regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation

[Sylvie Condette-Castelain](#)

« Carrefour de l'éducation » 2009/2 n° 28, pages 53 à 64

laboratoire CIREL-Profeor (EA 4354), université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

Depuis le début des années 1990, les lycéens français ont acquis des droits visant à faciliter leur participation à la vie de l'établissement. Leur rôle au conseil de classe et au conseil d'administration a été réaffirmé et de nouvelles instances participatives ont été créées (conseil de vie lycéenne, assemblée générale des délégués, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté...). La vie scolaire des établissements s'articule ainsi autour des activités organisées pendant le temps passé en classe et celles qui se déroulent en dehors des heures de cours, avec en principe une continuité des apprentissages dans ces différents espaces éducatifs. Si l'on constate que tous les élèves ne s'emparent pas des possibilités offertes, une minorité fait pourtant le choix de s'impliquer au quotidien, en particulier dans les instances consultatives ou délibératives qui orientent, en partie, les décisions politiques de l'établissement. Comment cette « minorité active » est-elle perçue par les personnels de l'établissement ? Ceux-ci partagent-ils une conception assez unifiée, homogène de la participation des élèves ? Ou au contraire, le statut, la formation, la pratique professionnelle sont-ils autant de variables qui interviennent dans la conception que ces adultes se font de l'implication possible des élèves ?

Pour répondre à ces questions, nous reprendrons une partie des résultats d'une recherche centrée sur la participation des lycéens, commencée en 1999 et qui se poursuit actuellement en s'élargissant à d'autres contextes et groupes scolaires. Notre analyse prendra également appui, à partir d'une série d'entretiens, sur la pratique professionnelle d'enseignants, de chefs d'établissement et de conseillers principaux d'éducation.

Nous constaterons tout d'abord que la participation des élèves n'est pas unanimement accueillie dans les lycées qui affirment pourtant valoriser la citoyenneté, et qu'elle fait l'objet de divergences, de tensions entre les personnels. Les conseillers principaux d'éducation (CPE) ont plutôt tendance à encourager les initiatives des élèves, même si celles-ci se heurtent aux réticences, voire aux résistances des autres adultes. Nous verrons alors qu'existe un lien étroit entre les missions du métier de CPE telles qu'elles se déclinent officiellement et se mettent en pratique, et la facilitation du processus de responsabilisation des élèves dans l'établissement scolaire.

La participation des élèves : un sujet de controverse au sein de l'établissement scolaire

La reconnaissance de la parole des élèves et des parents, leur possible participation à la vie de l'établissement, officialisées dès novembre 1968¹⁰, ont modifié en profondeur l'organisation scolaire car il s'agissait pour la première fois d'associer les bénéficiaires du système scolaire à la prise de décisions. Cette ouverture aux « usagers » s'est heurtée à de nombreuses oppositions de la part des personnels qui ne souhaitaient pas, pour un grand nombre, expliquer, clarifier le fonctionnement de l'école et informer les élèves et les familles des choix réalisés, notamment en matière pédagogique. Inégalement mise en œuvre, la participation des élèves et des parents s'est vue institutionnellement limitée et a progressivement perdu son enthousiasme et sa force, tombant parfois même quelque peu dans l'oubli,

¹⁰ Décret n° 68-968 du 8 novembre 1968.

avant d'être réaffirmée en 1989 dans une loi d'orientation sur l'éducation¹¹ qui accorde à l'élève une place centrale dans le système éducatif. À partir de là, de nombreux textes officiels vont promouvoir l'implication des élèves et favoriser leurs initiatives, à la fois en classe mais aussi en dehors.

Des obligations mais aussi des droits

C'est le décret du 18 février 1991 qui octroie aux élèves, en particulier aux lycéens, de nouveaux droits, assortis d'obligations¹². Si ces dernières ont permis aux équipes d'établissement de redéfinir, de réactualiser un certain nombre de règles inhérentes à la scolarité de chaque élève, inhérentes également à la vie collective, en rénovant en particulier le règlement intérieur, les droits accordés ont suscité des réactions, parfois vives, de la part des personnels, notamment de certains chefs d'établissement et d'enseignants qui ont vu, dans ce texte, une possible atteinte à l'exercice de leur autorité. Ces droits restent pourtant assez encadrés, dans la mesure où l'on se situe dans un établissement scolaire et donc sous l'autorité et la responsabilité de son chef d'établissement, et que la plupart des élèves sont mineurs.

Les lycéens disposent en effet d'un droit d'expression individuelle et collective, mais il ne s'exerce pas de n'importe quelle manière : tout élève a le droit d'exprimer son opinion à l'intérieur de l'établissement scolaire, à condition qu'il en use dans un esprit de tolérance et de respect d'autrui.

Une association composée d'élèves, réunissant éventuellement d'autres membres de la communauté éducative de l'établissement, est autorisée à fonctionner à l'intérieur d'un lycée, après le dépôt préalable d'une copie des statuts de l'association, si le conseil d'administration a donné son accord, et sous réserve que l'objet et l'activité de l'association soient compatibles avec les principes du service public de l'enseignement (en particulier, elle ne peut avoir un objet ou une activité à caractère politique ou religieux). Les lycéens ont un droit de réunion dont les modalités d'exercice sont précisées dans le règlement intérieur de l'établissement.

Le droit de publication est également accordé aux lycéens, dans le respect des règles correspondant à la déontologie de la presse. En effet, même à l'intérieur d'un lycée, les élèves sont soumis à des règles strictes et ne peuvent s'autoriser à tout écrire et tout diffuser, leur responsabilité individuelle pouvant être mise en cause.

Deux types de publication sont possibles : les publications de presse, se référant à la loi du 29 juillet 1881, présentent de lourdes contraintes, comme la désignation d'un directeur de publication qui doit être majeur, la déclaration du titre du journal et de son mode de publication auprès du Procureur de la République, et le dépôt légal de deux exemplaires à chaque publication.

Le deuxième type de publication n'entre pas dans le cadre de la loi de 1881 et ne concerne que les publications diffusées à l'intérieur de l'établissement. Dans ce cas, les lycéens peuvent être mineurs mais ils doivent indiquer au chef d'établissement le nom d'un responsable ; ils restent bien évidemment soumis à un certain nombre de règles (les écrits ne doivent pas être diffamatoires, etc.), doivent respecter les principes de neutralité et de pluralisme, et ne pas porter atteinte aux droits d'autrui.

Les droits des élèves, en particulier des lycéens, trouvent leur application et leur concrétisation dans des instances officielles qui leur permettent de s'exprimer. Le conseil de classe organisé chaque trimestre, le conseil de la vie lycéenne (CVL) réunissant à parité dix élèves et dix adultes et consulté avant chaque conseil d'administration, le conseil d'administration dans lequel les élèves délégués ont voix délibérative, sont autant d'espaces de participation offerts aux élèves dans l'établissement scolaire.

Les possibilités d'expression existent donc bien mais on voit nettement que les droits accordés restent sous le contrôle vigilant des adultes de l'établissement, ce qui permet en principe de prévenir, d'éviter les éventuelles difficultés ou dérives.

Les formes de participation encouragées ou simplement tolérées

¹¹ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

¹² Décret n° 91-173 du 18 février 1991 relatif aux droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré.

Lorsque l'on interroge les lycéens sur ce que signifie la participation, ils font en tout premier lieu et très majoritairement référence à la participation orale pendant les cours. Celle-ci fait partie des obligations auxquelles l'élève doit se soumettre, en lien avec le respect de l'assiduité et dans le prolongement des travaux écrits exigés. La participation orale est valorisée par les enseignants car elle vient étayer l'avancée du cours. Ce sont en effet les enseignants qui en sont les maîtres d'œuvre : ils en fixent les règles et l'organisent. Cette participation orale fait d'ailleurs souvent l'objet d'une évaluation régulière pour laquelle chaque enseignant impose des critères qu'il a lui-même préalablement établis.

Des dispositifs pédagogiques mis en œuvre dès la rentrée 2000, comme les travaux personnels encadrés (TPE) et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) apportent aux lycéens de nouvelles modalités d'expression, le premier par l'autonomie relative accordée aux élèves dans la réalisation du projet, le second par l'introduction du débat à visée argumentative (Billouet, 2007).

Hormis ces formes de participation proposées dans le cadre de la classe, les élèves ont la possibilité de participer à d'autres activités, à caractère associatif ou dont l'objet apparaît plus politique, organisées cette fois en dehors des heures de cours.

Si la vie associative (foyer socio-éducatif, union nationale des sports scolaires, etc.) est plutôt considérée favorablement de la part des adultes, perçue comme un temps de détente, un espace de rencontres et d'échanges, une ouverture culturelle, la participation aux instances politiques du lycée, depuis le mandat du délégué de classe jusqu'à celui de membre du conseil d'administration, est nettement plus problématique.

Plusieurs points sont ici à relever, en particulier la nette distinction entre instances consultatives et instances délibératives. Tant que l'avis des élèves n'est que consultatif, les oppositions adultes se font peu sentir car l'enjeu reste modeste : il s'agit surtout d'écouter les remarques, éventuellement les doléances des élèves et d'accepter d'y être attentif. Par contre, quand l'avis formulé a une portée décisionnelle, délibérative, certains adultes de l'établissement craignent ne pouvoir maîtriser les débats et rétablir si besoin la situation en leur faveur (Condette, 2007). Lorsque l'on observe le déroulement du conseil d'administration, on constate clairement que les possibilités d'expression accordées aux élèves lors de ces réunions formelles sont rapidement limitées, circonscrites, cadrées par un rituel qui vient dérouter les élèves non initiés, étouffant alors toute volonté participative. C'est un monde que les élèves élus qualifient volontiers « d'étrange », de « complexe », dans lequel ils disent ne pas vraiment se sentir à l'aise. Dans une certaine mesure, on peut en dire autant du fonctionnement du conseil de classe, instance dans laquelle les élèves délégués sont invités à prendre brièvement la parole pour évoquer quelques considérations générales qui, de toute façon, ne remettront pas en cause l'organisation interne de la classe et le travail des enseignants. C'est d'ailleurs la consigne que donnent généralement le chef d'établissement et/ou le professeur principal, en tout début de conseil de classe :

« Au préalable, je précise toujours aux personnes présentes, aux élèves délégués mais aussi à l'ensemble des autres membres du conseil, et ceci, vous comprenez, pour éviter toute forme de dérapage... je dis donc qu'il ne peut y avoir une remise en cause de qui que ce soit pendant le conseil... N'oublions pas que nous sommes là pour juger le travail des élèves, il ne faut donc pas s'y tromper¹³. »

On touche ici au point névralgique sur lequel se cristallisent toutes les discussions au sujet du bien-fondé de la participation des élèves. Si l'on se réfère aux textes officiels, on peut lire que les élèves délégués ont la possibilité de s'exprimer sur toutes les questions portant sur la vie de la classe. Pourtant, dans les faits, les choses en vont autrement car la vie de la classe ne peut inclure les relations élèves/enseignants et doit nécessairement se limiter au travail fourni par les élèves, à leur comportement, aux éventuelles perturbations, avec parfois le droit d'intervenir sur l'élaboration du planning des devoirs surveillés ou sur la répartition des devoirs à effectuer à la maison. Autrement dit, la vie de la classe ne peut être abordée que sous l'angle du travail et de l'évaluation de l'élève, l'enseignant et sa pédagogie étant formellement exclus de ce processus.

¹³ Extrait d'un entretien avec le proviseur d'un LEGT.

La thématique de la participation revient ainsi à s'interroger sur la véritable part de pouvoir que détiennent les élèves dans l'établissement. La question du pouvoir, et en particulier la question du pouvoir des usagers de l'école (parents et élèves), apparaît en effet comme un enjeu majeur dans les débats internes qui animent la vie de l'établissement.

La participation des élèves et la question du partage du pouvoir dans l'établissement

La demande de participation à l'organisation et au fonctionnement de l'établissement peut alors venir faire irruption dans un monde relativement fermé et ordonné qui souvent se méfie du regard extérieur et rechigne à la fois à rendre des comptes aux usagers de l'école, et à envisager le changement ou l'évolution des normes établies depuis déjà un certain nombre d'années, des normes stables et partagées par une grande partie de la communauté des personnels.

La participation des élèves, notamment des délégués, introduit ainsi un bouleversement possible dans l'organisation scolaire. Si les collégiens ont tendance à s'autolimiter quand ils sentent que leur parole est accueillie avec une certaine froideur, quand ce n'est pas de l'hostilité, les lycéens – et c'est ce qui fait leur spécificité – sont plutôt disposés à défendre leur point de vue, même s'ils estiment que cela peut éventuellement leur porter préjudice. L'organisation scolaire semble davantage reposer au lycée sur un ordre négocié, et il devient difficile pour les personnels d'imposer une décision sans la moindre concertation, sans la moindre explication, ou il faut s'attendre à des réactions d'opposition, parfois vives, de la part des élèves. Celles-ci peuvent aller de la réclamation individuelle (pour un devoir qui n'aurait pas été « justement » évalué) jusqu'à des perturbations graves, collectives, parfois anonymes, s'accompagnant alors souvent dans ce dernier cas de dégradations et se prolongeant en dehors de la classe.

Ces élèves, parfois avec violence, se réclament d'un principe de justice (Kellerhals, 2008), s'appuyant sur des points précis du règlement intérieur qui n'auraient pas été appliqués ou sur une interprétation subjective de certaines règles. En tout cas, ils demandent réparation, estimant que la parole leur a été confisquée et qu'ils sont victimes d'un préjudice.

Le développement de ces formes de juridicisation dans l'espace scolaire interroge le fonctionnement de l'école (Toulemonde, 2006). Cela signifie en effet que les règles de droit doivent impérativement remplacer le droit coutumier construit sur des habitudes, des « traditions » propres à un établissement, et par conséquent il n'est plus impossible pour les personnels de devoir rendre des comptes, d'apporter des justifications si elles sont demandées. Les textes officiels de juillet 2000¹⁴ relatifs pour les deux premiers aux punitions et sanctions dans l'établissement scolaire et pour le troisième à l'élaboration et l'application du règlement intérieur vont d'ailleurs tout à fait dans ce sens et ne manquent pas de créer des tensions, d'autant que les élèves et leur famille ont une bien meilleure connaissance de leurs droits et qu'ils entendent s'en servir si besoin. Si ces textes permettent de limiter les éventuels abus de pouvoir de la part des personnels, ils les obligent également à être prudents : « penser juridiquement devra devenir un réflexe¹⁵. »

Dans cette perspective, la relation inégalitaire traditionnellement non discutée et non discutable tend quelque peu à se transformer, notamment entre enseignants et élèves. L'autorité ne va plus de soi, même pour des professeurs expérimentés ne rencontrant en principe pas de problèmes de discipline, mais devient au contraire une quête voire une conquête permanente. Elle est sans cesse à reconstruire ou à rééquilibrer, ce qui n'est pas sans déstabiliser nombre d'adultes, en particulier les enseignants qui voient là une atteinte à l'exercice de leur activité professionnelle, et même, pour certains, une atteinte à leur statut d'enseignant. Certains, à ce sujet, incriminent les pratiques démocratiques qui se sont développées en faveur des élèves, ces dernières années :

¹⁴ Décret n° 2000-620 du 5 juillet 2000 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement ; Décret n° 2000-633 du 6 juillet 2000 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale ; circulaire 2000-106 relative au règlement intérieur dans les EPLE

¹⁵ Buttner Y., Maurin A., Thouveny B., *Le droit dans la vie scolaire*. Dalloz, 4^e édition, 2007.

« Je crois qu'on est allé trop loin... parce qu'on a laissé croire aux élèves qu'ils pouvaient discuter de tout, d'une manière complètement égalitaire ; c'est une grave erreur ; et à présent on en subit les conséquences¹⁶. »

La participation effective des élèves peut apparaître, au quotidien, comme un puissant perturbateur des relations entre élèves et adultes.

Des regards divergents sur la participation des élèves

Si une partie des enseignants, et parfois aussi des chefs d'établissement, s'interroge sur la réelle mise en œuvre, voire le bien-fondé, de la participation des élèves, les conseillers principaux d'éducation semblent porter un regard sensiblement différent.

Le statut professionnel et les missions inhérentes à la fonction exercée

Les chefs d'établissement, même s'ils se déclarent dans l'ensemble plutôt favorables à la participation des lycéens, gardent souvent tout de même une certaine méfiance à l'égard des nouveaux droits accordés. La difficulté majeure, selon eux, réside dans le fait de « savoir canaliser toutes ces énergies » : « *Il faut éviter tout dérapage, j'ai encore à l'esprit les dernières manifestations [lycéennes]. Notre responsabilité est aussi de protéger les élèves.* » (Entretien avec un proviseur). Un autre chef d'établissement déclare : « *Si on leur laisse vraiment la parole, il est fort à penser qu'ils ne nous la rendront plus... ou alors difficilement, après des négociations à n'en plus finir !* » La crainte vient ici du fait que ces nouveaux droits, en particulier le droit d'expression, peuvent s'exercer au plus haut niveau (comme au conseil d'administration) et sont susceptibles de perturber le fonctionnement interne de l'établissement basé sur une faible remise en cause des décisions des adultes, et par conséquent de mettre à mal la réputation du lycée fondée essentiellement sur des critères de performance scolaire et de respect des règles. Et l'on sait que les revendications et manifestations lycéennes sont souvent perçues dans l'opinion comme des formes d'inscription de la jeunesse dans l'espace public, pour reprendre les propos d'A. Vulbeau¹⁷, mais elles sont aussi souvent interprétées comme le signe, pour l'établissement (et *a fortiori* pour celui qui le dirige), d'une faible capacité à garantir l'ordre ou à le rétablir rapidement.

Pour leur part, les conseillers principaux d'éducation (CPE) encouragent les élèves à participer aux différentes instances institutionnelles, l'objectif visé étant de les inciter à prendre des initiatives dans la vie lycéenne, mais aussi de contribuer à former de futurs citoyens responsables et actifs dans la société. Les missions qui définissent leur fonction les y invitent fortement¹⁸. En effet, l'animation éducative, troisième champ d'activité professionnelle, porte sur la responsabilisation des élèves à travers la préparation des diverses élections des délégués, l'accompagnement et la formation de ces élèves mandatés par leurs pairs. Les missions des CPE répondent donc tout à fait aux demandes officielles formulées dans divers décrets ou circulaires relatifs à la vie scolaire et à la participation des élèves.

Mais les conditions d'exercice de ces missions facilitent sans conteste la prise en compte effective de l'implication des élèves. En effet, le CPE ne fait pas cours, et à ce titre, il a une certaine latitude dans l'organisation de son travail, et peut inclure assez facilement dans un emploi du temps qui n'est pas figé, des séances de formation des délégués, des réunions d'élèves, des heures de vie de classe portant sur des questions de vie scolaire... En outre, sa relation aux élèves diffère considérablement de celle de l'enseignant. Le CPE a rarement en face de lui et pour une durée relativement longue des groupes d'élèves. Il les rencontre plutôt de manière ponctuelle, en fonction des informations qu'il a à leur transmettre ou des conseils qu'il souhaite leur prodiguer. Son statut au final l'expose moins que celui de l'enseignant.

S'ils sont pour la plupart favorables aux instances participatives, les CPE se disent néanmoins limités dans leur champ d'action par les autres adultes de l'établissement et en particulier les enseignants qui, selon leurs propos, « *ne travaillent pas dans le même sens* ». Ils regrettent notamment le peu d'intérêt et d'implication de ces personnels lors des séances de formation des délégués qu'ils organisent.

¹⁶ Extrait d'un entretien avec un enseignant de lycée.

¹⁷ Vulbeau A., *Les inscriptions de la jeunesse*. L'Harmattan, 2002.

¹⁸ Circulaire 82-482 relative au rôle et aux conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

Les enseignants semblent en effet assez partagés sur la question de la participation des élèves. Certains se déclarent favorables à la valorisation de la parole de l'élève parce qu'ils défendent « *des valeurs et des pratiques de citoyenneté* » (entretien avec un enseignant de LEGT) ; « *c'est la démocratie qui est en jeu* », affirme un enseignant de lycée professionnel. D'autres, au contraire, ne voient pas l'intérêt de ces nouveaux droits et de leur mise en œuvre (« *c'est une réforme de plus...* »). Deux raisons majeures peuvent expliquer cette méfiance ou ce refus : les enseignants peuvent craindre de « *se laisser déborder* » car l'animation de groupes requiert des capacités qu'ils ne possèdent pas forcément ; ils disent d'ailleurs qu'« *ils n'ont pas été formés pour cela* » ; mais surtout ils souhaitent, selon les propos qu'ils utilisent, « *préserver l'essentiel* », c'est-à-dire mettre l'accent sur l'apprentissage des savoirs disciplinaires, d'autant que, régulièrement, les cours sont interrompus, perturbés par un certain nombre de tâches ou d'interventions qui « *n'ont rien à voir avec l'enseignement et qui font perdre beaucoup de temps* » : distribution ou ramassage de documents administratifs, informations à donner oralement ou à faire écrire dans le carnet de correspondance, intervention de différents collègues (assistants d'éducation, infirmière scolaire, conseiller d'orientation psychologue, CPE, etc.). Les enseignants, pour une grande part, considèrent que la seule participation « *utile et efficace pour les élèves* », pour reprendre leurs propos, reste la participation en classe car elle est, selon eux, un adjuvant à la réussite scolaire.

En outre, les professeurs, en conformité avec leur statut, sont constamment placés devant des groupes d'élèves. Cela explique que tous ne partagent pas cette conception d'un élève actif, futur citoyen, car certains craignent que l'élève actif ne devienne trop réactif. C'est sans doute pour cette raison qu'ils préfèrent cantonner le jeune dans un rôle d'élève placé sous contrôle, ne lui accordant alors que de maigres marges de manœuvre.

Pourtant le statut de l'enseignant et les missions qu'il doit exercer incluent la prise en compte de cette dimension participative : la circulaire de 1997¹⁹ précise en effet les missions des enseignants, indiquant explicitement qu'elles ne peuvent se limiter à la transmission d'un savoir mais doivent aussi initier les élèves à la prise de responsabilités au sein de l'établissement. C'est en partie le message que la formation générale professionnelle tente de diffuser.

Conclusion

La thématique de la participation lycéenne permet d'éclairer des conceptions différentes de l'élève et d'éventuels *a priori* sur l'exercice de ses droits. Si l'implication dans des activités associatives ou directement liées au fonctionnement de la classe ne semble pas poser problème, il n'en va pas de même dès lors que l'on s'intéresse aux possibilités et modalités de participation à l'organisation de l'établissement. La question du partage du pouvoir émerge alors inévitablement et génère des débats qui peuvent se montrer constructifs mais elle fait aussi et surtout apparaître des divergences entre des personnels qui pourtant travaillent ensemble en établissement et sont censés poursuivre les mêmes buts. À travers le statut et la pratique professionnelle, on voit se dessiner différents profils d'éducateurs, certains privilégiant la responsabilisation de l'élève, d'autres se montrant plus réticents face à des jeunes qui pourraient remettre en cause leur autorité. En cela, la formation professionnelle est un levier utile pour appréhender de manière collective les difficultés inhérentes à l'ensemble des métiers de l'éducation et tenter d'y apporter non pas des recettes, mais des outils pour que chacun puisse se construire progressivement une professionnalité qui ne soit pas incompatible avec l'implication et la responsabilisation des jeunes.

¹⁹ Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 relative à la mission du professeur exerçant en collège, lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

Application de la règle, mesures de prévention et sanctions

NOR : MENE1406107C
circulaire n° 2014-059 du 27-5-2014
MENESR - DGESCO B3-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement du second degré

Face aux actes d'indiscipline, l'établissement scolaire doit prendre les mesures appropriées afin de sanctionner les actes et comportements contraires au règlement intérieur et au bon climat scolaire. Mais il doit aussi mettre en œuvre une politique de prévention impliquant la communauté éducative (personnels, élèves, parents) qui puisse limiter la nécessité de recourir aux sanctions les plus graves. Il s'agit-là d'un volet essentiel de la politique éducative de l'établissement permettant d'inscrire les procédures en vigueur dans une perspective nouvelle : tout doit être mis en œuvre pour sensibiliser et responsabiliser la communauté éducative sur les comportements inadaptés et les moyens d'y répondre. Cela passe par un travail de présentation et d'explicitation de la règle, qui ne peut pas être détaché de l'action pédagogique. Les modifications apportées par le décret n° 2014-522 du 22 mai 2014 relatif aux procédures disciplinaires dans les établissements d'enseignement du second degré visent à situer les procédures disciplinaires à la fois dans une perspective de prévention et de sanction.

Depuis le décret du 24 juin 2011, les compétences du conseil de discipline ne se distinguent plus du pouvoir disciplinaire du chef d'établissement que par la possibilité de prononcer la sanction d'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes. Cette répartition des compétences peut expliquer l'évolution de ces conseils : si le nombre de décisions qu'ils ont rendues est en baisse depuis l'année scolaire 2010-2011, le nombre d'exclusions définitives augmente légèrement dans le même temps, ce qui se traduit par une augmentation importante du pourcentage des exclusions définitives dans les décisions rendues. Il apparaît qu'en réalité les chefs d'établissement utilisent pleinement leurs compétences disciplinaires et prononcent la plupart des sanctions.

Cette évolution amène à rappeler que la sanction prise par le chef d'établissement seul est une procédure disciplinaire au même titre que la convocation d'un conseil de discipline, et donc qu'elle doit s'inscrire dans une perspective éducative et respecter les mêmes principes.

Il convient aussi, dans cette optique, d'installer la commission éducative dans la plénitude de ses fonctions en fixant les modalités de son fonctionnement dans le règlement intérieur de l'établissement. Les précisions relatives au régime des sanctions prononcées avec sursis apportées par cette circulaire s'inscrivent dans la même perspective et doivent permettre au chef d'établissement et au conseil de discipline d'y recourir davantage.

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

.../...

1 - Pour des sanctions réellement éducatives

L'établissement est un lieu régi par des règles qui doivent être intériorisées par l'élève. Conçues à l'usage de tous, elles imposent des obligations et confèrent des droits et garanties. L'article R. 511-12 du code de l'éducation demande que, préalablement à la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure utile de nature éducative. L'avis des personnels de santé et sociaux peut apporter un éclairage sur certains comportements inadaptés aux règles de vie dans l'établissement.

Quand une procédure disciplinaire s'avère nécessaire, elle doit être engagée selon des modalités précises et dans le respect des principes généraux du droit. Il convient d'accompagner un chef d'établissement qui informe de la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire conduisant à la réunion d'un conseil de discipline. La personne désignée par le recteur ou l'IA-Dasen pourra veiller au respect de la légalité de

cette procédure. À cette fin, le Guide pour l'application de la règle joint en annexe à cette circulaire est disponible sur le site Éduscol.

Enfin, la sanction n'a une portée éducative que si elle est expliquée et si son exécution est accompagnée, ce que favorisent la mesure de responsabilisation et la possibilité de prononcer une sanction avec sursis. De façon générale, le caractère éducatif de la sanction suppose que les parents soient pleinement associés au processus décisionnel pendant et après la sanction. Ils doivent être mis en situation de s'approprier le sens et la portée de la sanction prononcée.

a) Les modalités de la procédure disciplinaire

Le respect des principes généraux du droit, garantie d'équité

.../...

Le recours à l'ensemble des sanctions réglementaires

La volonté d'apporter une réponse adaptée à tout manquement au règlement intérieur suppose le recours effectif à l'ensemble du panel des sanctions réglementaires fixé à l'article R. 511-13 du code de l'éducation et reproduit dans le règlement intérieur (cf. annexe).

S'ils constituent les sanctions les moins lourdes, l'avertissement et le blâme ne doivent pas être négligés pour autant, dès lors qu'ils peuvent être appropriés à la nature de la faute commise. La décision de les prononcer doit obéir à des règles formelles, compréhensibles par tous. Le conseil de discipline, cadre solennel permettant une prise de conscience et une pédagogie de la responsabilité, doit pouvoir se prononcer sur ces sanctions et pas seulement sur l'exclusion définitive.

Il convient de rappeler la distinction à faire entre l'évaluation du travail scolaire et le comportement de l'élève. Le conseil de classe peut éventuellement « mettre en garde » l'élève mais il ne peut prononcer d'avertissement.

.../...

b) La mise en œuvre des moyens d'une action éducative : la mesure de responsabilisation, les mesures alternatives et le sursis

.../...

c) Vers une démarche restaurative

La mesure de responsabilisation et la sanction avec sursis doivent permettre de donner tout son contenu au caractère éducatif des sanctions et de développer, dans la communauté scolaire, une « approche restaurative ».

La solution collectivement consentie doit à la fois rétablir l'estime de soi de la victime, réinsérer l'auteur du manquement par sa capacité à redresser la situation, restaurer les liens entre les personnes et apaiser toute la communauté éducative.

Pour plus d'information sur la démarche restaurative, des outils pédagogiques sont disponibles sur le site du Centre national de documentation pédagogique : www.cndp.fr/climatscolaire.

.../...

3 - Des mesures de prévention à privilégier

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

.../...

Annexe

Guide pour l'application de la règle dans le second degré

I - Les sanctions disciplinaires et les mesures alternatives à la sanction

Les sanctions disciplinaires concernent les manquements graves ou répétés aux obligations des élèves et notamment les atteintes aux personnes et aux biens. Les sanctions sont fixées de manière limitative à l'article R. 511-13 du code de l'éducation. Elles sont inscrites au dossier administratif de l'élève.

A - Échelle et nature des sanctions applicables

L'échelle des sanctions fixée à l'article R. 511-13 du code de l'éducation est reproduite dans le règlement intérieur. Toutefois, le juge administratif (CE, 16 janvier 2008, MEN c/Mlle A, n° 295023) considère que,

même en l'absence de toute mention dans le règlement intérieur, l'échelle des sanctions réglementaires est applicable de plein droit.

.../...

B - Les titulaires du pouvoir disciplinaire

.../...

1 - Le chef d'établissement

Le chef d'établissement peut prononcer, dans le respect de la procédure disciplinaire, toutes les sanctions qu'il juge utiles, dans la limite des pouvoirs propres qui lui sont reconnus aux termes des dispositions de l'article R. 511-14 du code de l'éducation : avertissement, blâme, mesure de responsabilisation, exclusion temporaire de la classe, de l'établissement ou de l'un de ses services annexes d'une durée maximale de huit jours.

Si le chef d'établissement peut prononcer seul toutes les sanctions autres que l'exclusion définitive, il a néanmoins la possibilité de réunir le conseil de discipline en dehors des cas où cette formalité est obligatoire.

2 - Les conseils de discipline

Le conseil de discipline de l'établissement doit être distingué du conseil de discipline départemental qui est réuni dans des circonstances particulières. Les règles de fonctionnement du conseil de discipline sont permanentes quelles que soient les modalités selon lesquelles il est réuni. Le conseil de discipline détient une compétence exclusive lorsqu'un personnel de l'établissement a été victime d'atteinte physique. Par ailleurs, il est seul habilité à prononcer les sanctions d'exclusion définitive de l'établissement ou de l'un de ses services annexes.

Les différentes modalités de réunion du conseil de discipline sont les suivantes.

.../...

II - La procédure disciplinaire

Les principes généraux du droit s'appliquent quelles que soient les modalités de la procédure disciplinaire : saisine ou non du conseil de discipline.

A. Une procédure soumise au respect des principes généraux du droit

.../...

C - Les modalités de la prise de décision en matière de sanctions

1 - Les étapes de la prise de décision

Les modalités de la procédure disciplinaire, tant devant le chef d'établissement que devant le conseil de discipline, sont détaillées dans le règlement intérieur.

a) Information de l'élève, de son représentant légal et de la personne éventuellement chargée de le représenter

La communication à l'élève, à son représentant légal et à la personne susceptible de l'assister, de toute information utile à l'organisation de sa défense doit toujours être garantie, conformément au principe du contradictoire.

En application des articles D. 511-32 et R. 421-10-1 du code de l'éducation, l'élève doit être informé des faits qui lui sont reprochés.

Lorsque le chef d'établissement se prononce seul sur les faits qui ont justifié l'engagement de la procédure, il fait savoir à l'élève qu'il peut, dans un délai de trois jours ouvrables, présenter sa défense oralement ou par écrit et se faire assister de la personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin qu'il puisse présenter ses observations. Dans l'hypothèse où le chef d'établissement notifie ses droits à l'élève à la veille des vacances scolaires, le délai de trois jours ouvrables court normalement.

Lorsque le conseil de discipline est réuni, le chef d'établissement doit préciser à l'élève cité à comparaître qu'il peut présenter sa défense oralement ou par écrit et se faire assister par une personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin qu'il puisse présenter ses observations. Le représentant légal de l'élève et, le cas échéant, la personne chargée de

l'assister, sont informés de leur droit d'être entendus à leur demande par le chef d'établissement ou le conseil de discipline.

.../...

Programme d'enseignement moral et civique

École élémentaire et collège

NOR : MENE1511645A

arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015

MENESR - DGESCO MAF1

Vu code de l'éducation, notamment article D. 311-5 ; décret n° 2013-682 du 24-7-2013 ; arrêté du 9-6-2008 ; arrêté du 15-7-2008 modifié ; avis du CSE du 10-4-2015

Article 1 - Le programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

.../...

Annexe

Programme d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège (cycles 2, 3 et 4)

Principes généraux

Articulés aux finalités éducatives générales définies par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée se fondent sur les principes et les valeurs inscrits dans les grandes déclarations des Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la Constitution de la Ve République.

1. L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.

2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.

3. Les connaissances et compétences à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes aux autres. Elles s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique.

4. L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).

5. L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges.

6. L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages

scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement.

7. Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et son développement psychologique et social. Cela nécessite la reprise des objets enseignés et la consolidation des acquis en suivant des démarches diversifiées et adaptées à l'âge des élèves, afin que l'équipe puisse construire sur chacun des cycles une progression définie autour de quelques repères annuels.

8. Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires ; cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.

Finalités

Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques.

Valeurs

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.

Savoirs

Cet enseignement requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes.

Pratiques

Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement. Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...).

Architecture

La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique.

La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

Le droit et la règle

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

Le jugement

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix. Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans

des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

.../...

Cycle 3

.../...

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

Objectifs de formation

1. Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.

2. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.

Connaissances, capacités et attitudes visées	Objets d'enseignement	Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement
1/a - Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer.	<ul style="list-style-type: none"> - Les droits et les devoirs : de la personne, de l'enfant, de l'élève, du citoyen. - Le code de la route : initiation au code de la route et aux règles de prudence, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper). - Le vocabulaire de la règle et du droit (droit, devoir, règle, règlement, loi). - Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, les sanctions. 	<ul style="list-style-type: none"> - EPS : jeux et sports collectifs. - Conseils d'élèves, débats démocratiques. - Définir et discuter en classe les règles du débat ou celles du conseil d'élèves. - Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions). - Le handicap : discussion à visée philosophique. La loi sur le handicap de 2005.
1/b - Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.	<ul style="list-style-type: none"> - L'égalité entre les filles et les garçons. - La mixité à l'école. - L'égalité des droits et la notion de discrimination. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes. - Exercices de hiérarchisation et de clarification des valeurs.
2/a- Reconnaître les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne.	<ul style="list-style-type: none"> - Les principes de la démocratie représentative en France et en Europe. - Les valeurs : la liberté, l'égalité, la laïcité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma. - La citoyenneté municipale : comprendre les différents domaines d'action de la commune.
2/b - Reconnaître les traits constitutifs de la République française.	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire des institutions. - Le fondement de la loi et les grandes déclarations des droits. - La notion de citoyenneté nationale et européenne (l'identité juridique d'une personne). 	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion et débats sur les articles 1, 4, 6, 9, 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. - Convention internationale des droits de l'enfant.

- Le droit à l'éducation.
- Les institutions à travers leurs textes fondateurs et leur histoire.

Cycle 4

.../...

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

Objectifs de formation

1. Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.
2. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.

Connaissances, capacités et attitudes visées	Objets d'enseignement	Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement
1/a - Expliquer les grands principes de la justice (droit à un procès équitable, droit à la défense) et leur lien avec le règlement intérieur et la vie de l'établissement.	<ul style="list-style-type: none">- Le rôle de la justice : principes et fonctionnement.- Le règlement de l'établissement et les textes qui organisent la vie éducative.	<ul style="list-style-type: none">- Du duel au procès, à partir d'exemples historiques ou littéraires.- L'usage d'Internet dans la vie sociale et politique.
1/b- Identifier les grandes étapes du parcours d'une loi dans la République française.	<ul style="list-style-type: none">- La loi et la démocratie représentative. Leur lien avec la Constitution et les traités internationaux.	<ul style="list-style-type: none">- Sensibilisation aux risques d'emprise mentale.- Élaboration d'un projet de règlement intérieur ou d'une modification de celui-ci.
2/a - Définir les principaux éléments des grandes déclarations des Droits de l'homme.	<ul style="list-style-type: none">- Les différentes déclarations des Droits de l'homme.- Le statut juridique de l'enfant.	<ul style="list-style-type: none">- Évolution de la perception de la place de l'enfant dans l'histoire.- La question du dopage à partir de plusieurs entrées relevant de la physiologie, de l'analyse des pratiques sociales et de la question du droit.- Participation à des audiences au tribunal.

Fonctions, missions

Missions des conseillers principaux d'éducation

NOR : MENH1517711C
circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015
MENESR - DGRH B1-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'academie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale

Les missions générales des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont définies à l'article 4 du décret n° 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation : « Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation exercent leurs responsabilités éducatives dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance. Ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants et d'orientation, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation. »

La circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 est abrogée par la présente circulaire qui actualise les missions des CPE au regard du référentiel de compétences du 1er juillet 2013 et de l'évolution du fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

.../...

Les CPE sont concepteurs de leur activité qui s'exerce sous l'autorité du chef d'établissement en lien avec le projet d'établissement. Leurs responsabilités se répartissent dans trois domaines : la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

1 - La politique éducative de l'établissement

a) La participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement
La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. Le projet d'établissement en fixe les priorités à partir d'un diagnostic partagé qui tient compte de la diversité des contextes. Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent s'articuler de façon cohérente dans le projet d'établissement.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- de s'approprier les règles de vie collective ;
- de se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- de se comporter de manière plus autonome et de prendre des initiatives ;
- de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle.

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement. Lorsque l'établissement dispose d'un internat, le CPE veille à ce que le projet éducatif contribue à la réussite et au bien-être des élèves qui le fréquentent. Tous les CPE de l'établissement participent à l'organisation et à l'animation éducative de l'internat. Il en résulte qu'aucun ne peut être spécialisé dans les responsabilités d'internat. En outre, comme pour les autres personnels dans cette situation, le bénéfice d'un logement de fonction accordé par nécessité absolue de service est de nature à entraîner un certain nombre d'obligations supplémentaires.

.../...

Enfin, les CPE participent aux instances de l'établissement dont ils sont membres de droit (notamment les conseils d'administration, conseils de classe, conseils pédagogiques, conseils de discipline). En outre, ils peuvent, dans certains cas, assister à titre consultatif aux instances dont ils ne sont pas membres.

b) La contribution à une citoyenneté participative

Les CPE prennent toute leur place dans l'appropriation des valeurs de tolérance, de solidarité et du vivre ensemble. Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Ils organisent la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la mettent en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Ils veillent à permettre une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. Ils contribuent au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Ils peuvent participer à l'animation des heures de vie de classe. Ils accompagnent les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...).

De plus, comme tous les autres personnels, ils contribuent au respect des principes de neutralité et de laïcité au sein des établissements et à la lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, ils participent à la diffusion et à l'explicitation des principes énoncés dans la charte de la laïcité à l'école.

2 - Le suivi des élèves

.../...

b) Assurer des relations de confiance avec les familles ou les représentants légaux des élèves

.../...

Les CPE contribuent à mieux faire connaître le fonctionnement de l'institution scolaire et en explicitent les règles et les attentes aux familles, en portant une attention particulière à celles qui sont les plus éloignées de l'école.

3 - L'organisation de la vie scolaire

.../...

b) Contribuer à la qualité du climat scolaire

Les CPE sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire. Ils encadrent cette équipe et organisent son activité en vue d'assurer, avec le concours de l'ensemble de la communauté éducative, l'animation et l'encadrement éducatifs, la sécurité des élèves et le suivi de l'absentéisme et en vue d'apporter une aide au travail personnel des élèves. Ils contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Ils participent à l'élaboration du règlement intérieur et veillent, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Ils conseillent l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Les CPE ont également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Ils agissent en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative. Ils promeuvent une approche réparatrice des sanctions. Ils contribuent à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

.../...

3.3.2 Eléments de correction fournis aux membres du jury :

Note de synthèse.

Indication générale au jury sur la note de synthèse : Tous les éléments de cette note de synthèse devront obligatoirement prendre la forme de paragraphes rédigés. Le plan avec des titres aux parties et sous-parties devra être clairement apparent.

Attention : aucune référence extérieure au dossier ne doit apparaître dans la note de synthèse. La partie propositionnelle qui suit la note de synthèse, se distingue clairement comme un travail à part, elle fait l'objet d'un barème spécifique.

Introduction

Le sujet sera contextualisé en explicitant que le droit s'est infiltré dans la vie scolaire depuis les années 1990 et que l'ensemble des acteurs de l'EPLE sont concernés, puisque le droit impacte leurs pratiques éducatives et pédagogiques.

Le jury appréciera la capacité du candidat à mettre en évidence le lien spécifique entre le droit et l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à la citoyenneté passe par une véritable mise en pratique des droits accordés aux élèves, ce qui leur donne toute légitimité à s'engager et participer à la vie de l'établissement.

Le droit est l'instrument qui permet à cet apprentissage d'exister dans la mesure où il offre une base commune à l'ensemble des acteurs du système éducatif. C'est le droit qui norme toute action qui implique autrui, il est donc nécessaire de faciliter son accès par une pratique quotidienne de la citoyenneté.

Cet énoncé pourra être prolongé par une référence au rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale ***Principe pour l'élaboration d'une politique éducative de l'établissement de mai 2011***, qui définit une politique éducative d'établissement comme devant permettre aux élèves de s'approprier les règles de la vie collective, du « vivre ensemble » mais aussi « de se préparer à exercer leur citoyenneté » en se comportant de manière de plus en plus autonome et en prenant des initiatives. Une référence à la loi de programmation pour la refondation de l'école pourra aussi être appréciée.

Le sujet sera problématisé en évoquant l'idée qu'il ne faut pas perdre de vue que l'école n'est pas un lieu démocratique (la démocratie scolaire ne va pas de soi, surtout aux yeux des adultes), mais le lieu de l'apprentissage de la démocratie (l'école ayant pour mission la transmission d'une culture démocratique). Or, comment favoriser cette culture et l'engagement des élèves dans l'école, lorsque la parole et l'action des adolescents se heurtent aux résistances du monde des adultes ? Comment le droit au sein de la vie scolaire peut devenir un puissant levier pour nourrir les objectifs que se fixe l'école, former les citoyens de demain, quand les acteurs peuvent le considérer comme un frein dans leurs pratiques habituelles ?

Le jury sera sensible à la qualité de la problématique qui ne se limite pas à la formulation d'un problème voire d'une question mais met en évidence une réelle tension.

Les documents du dossier seront recensés et regroupés en fonction de leur nature.

Pour nourrir la réflexion, nous disposons d'un dossier composé de 8 documents.

Deux documents (2 et 5) à valeur réflexive et argumentative : une interview et un article faisant référence dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation.

Six documents officiels émanent du Ministère de l'Education Nationale : les documents 1, 6, 7, 8 à visée prescriptive, le document 3, à valeur informative, relatif à la mise en œuvre de la vie lycéenne, enfin, le document 4, à valeur réflexive, est un extrait de rapport officiel.

Le plan sera annoncé

Le plan pourrait être construit autour de deux axes et annoncé comme suit :

- I. La Vie Scolaire comme champ d'application du droit : définition, enjeux et limites.**
- II. Faire vivre le droit comme processus d'initiation à la démocratie et de socialisation : un vecteur pour l'engagement et la justice.**

- I. La Vie Scolaire comme champ d'application du droit : définition, enjeux et limites.**

Indication au jury : Dans cette partie, le jury sera attentif à la capacité du candidat à définir la notion de vie scolaire comme un espace qui couvre l'ensemble des activités (éducatives et pédagogiques) des élèves et non pas le réduire au temps hors classe. Aussi, le candidat veillera à présenter les enjeux du droit dans la vie scolaire et les limites constatées, notamment parmi les acteurs de la communauté éducative.

a) La Vie Scolaire : en classe et en dehors de la classe.

Le thème du dossier impose de façon naturelle de se concentrer dans un premier temps sur l'espace d'application du droit, ici la vie scolaire.

La vie scolaire des établissements s'articule autour des activités organisées pendant le temps passé en classe et celles qui se déroulent en dehors des heures de cours, avec en principe une continuité des apprentissages dans ces différents espaces éducatifs. (Doc 5).

La vie scolaire est alors comprise comme l'ensemble des dispositifs et modalités qui organisent la vie des élèves dans l'établissement : **elle ne se réduit pas au temps hors classe.** (Doc 4).

Les réflexions en cours conduisent à penser la vie scolaire comme **un élément essentiel d'une politique éducative d'ensemble.** (Doc 4). Dans la mise en œuvre de cette politique éducative, les conseillers principaux d'éducation sont au premier plan, avec l'appui de l'ensemble des personnels de la vie scolaire. (Doc 4). C'est d'ailleurs l'axe 1 de leur circulaire de mission de 2015. (Doc 8).

Les personnels qui ont la responsabilité de la vie scolaire hors temps de classe doivent nécessairement mener leurs actions en continuité avec le temps de l'enseignement dans la classe. (Doc 4).

Comprendre la nécessité de ne pas séparer les deux dimensions, pour les enseignants et pour les personnels de la vie scolaire, **permet de donner du sens aux initiatives prises par les acteurs de la vie scolaire.** (Doc 4).

Ainsi, le rôle du chef d'établissement et des conseillers principaux d'éducation **ne se conçoit qu'en articulation étroite avec les autres membres de la communauté éducative autour d'un projet qui donne sens à du collectif**, condition de son appropriation. (Doc 4).

b) Les enjeux du droit dans la Vie Scolaire.

E. Prairat et A. Legrand, dans leur interview, rappellent que le droit a toujours existé à l'école mais qu'il faut penser la spécificité de l'école. **L'école doit rester un lieu de transmission, intermédiaire et d'exercice.** (Doc 2).

L'école n'est plus d'emblée légitime et elle est **contrainte désormais de s'expliquer**, de dire comment elle procède, par le prisme du droit, qui garantit cette lisibilité. (Doc 2).

L'apparition du droit dans l'école est assimilée à un « envahissement » d'où l'idée de « **judiciarisation** » (**doc 2**) notamment lorsque les usagers, qui ont une bien meilleure connaissance de leurs droits, entendent s'en servir si besoin (doc 5). C'est pourquoi l'on assiste à une prolifération des textes réglementaires qui viennent cadrer l'action de chacun. C'est ce que l'on appelle la « **juridicisation** » (doc 5). Cela signifie que les règles de droit doivent impérativement remplacer le droit coutumier construit sur des habitudes, des « traditions » propres à un établissement, et par conséquent il n'est plus impossible pour les personnels de devoir rendre des comptes, d'apporter des justifications si elles sont demandées.

Le droit est aussi un enjeu de pouvoir, au lieu de réguler il peut devenir un **instrument d'exacerbation des conflits**. (Doc 2). Depuis les années 90, les individus, et non plus seulement l'Etat, sont justiciables au pénal.

Le droit dans la Vie Scolaire apparaît sous différentes formes qu'il convient de distinguer :

Les droits accordés aux élèves, en particulier aux lycéens, visent à faciliter leur participation à la vie de l'établissement et trouvent leur application et leur concrétisation dans des instances officielles qui leur permettent de s'exprimer : le conseil de classe (1968 : création des délégués de classe), le conseil d'administration (voix délibérative des élèves), à partir de 1991 de nouvelles instances participatives ont été créées : 1991 création des CAVL, 1995 : CNVL, 2000 : CVL, sans en oublier d'autres (Assemblée générale des délégués, le CESC). (Doc 3 et 5).

Concernant les droits plus spécifiques accordés aux élèves, le décret du 18 février 1991 et la circulaire d'application du 6 mars leur reconnaissent des droits (individuels et collectifs) et des obligations. (Doc 3 et 5).

Les différents droits reconnus aux élèves sont :

Un droit d'expression individuelle et collective. (Doc 5).

Un droit d'association. (Doc 3 et 5).

Un droit de réunion. (Doc 5).

Un droit de publication. (Doc 5).

Ces droits restent pourtant assez encadrés, dans la mesure où l'on se situe dans un établissement scolaire et donc sous l'autorité et la responsabilité de son chef d'établissement, et que la plupart des élèves sont mineurs. (Doc 5).

En ce qui concerne les procédures disciplinaires, depuis 2000, l'école ne fait plus selon ses propres règles mais elle applique un certain nombre de principes du droit pénal, notamment en matière de procédure disciplinaire. (Principes de légalité, du contradictoire, proportionnalité...). (Doc 2 et 6).

c) Un bilan qui n'est pas à la hauteur des attentes. Constats et limites.

Plusieurs constats concernant les droits spécifiques accordés aux élèves sont possibles :

Tous les élèves ne s'emparent pas des possibilités offertes, seulement **une minorité** fait le choix de s'impliquer au quotidien, en particulier dans les instances consultatives ou délibératives qui orientent, en partie, les décisions politiques de l'établissement. (Doc 5).

Cette ouverture aux « usagers » s'est heurtée à de nombreuses oppositions de la part des personnels qui ne souhaitent pas, pour un grand nombre, expliquer le fonctionnement de l'école et informer les élèves et les familles des choix réalisés, notamment en matière pédagogique.

Les droits accordés ont suscité des réactions, parfois vives, de la part des personnels, notamment de certains chefs d'établissement et d'enseignants qui ont vu, dans ce texte, une possible atteinte à l'exercice de leur autorité, à leur activité professionnelle et leur statut d'enseignant. (Doc 5).

Certains incriminent les pratiques démocratiques qui se sont développées en faveur des élèves ces dernières années : la participation des élèves peut apparaître, au quotidien, comme un puissant perturbateur des relations entre élèves et adultes. (Doc 5).

On note une **distinction entre instances consultatives et instances délibératives.** (Doc 5).

La participation aux instances délibératives, depuis le mandat du délégué de classe jusqu'à celui de membre du conseil d'administration, est nettement plus problématique que la participation aux instances consultatives. (Doc 5).

Lors des réunions formelles (CA) les possibilités d'expression accordées aux élèves sont rapidement limitées, circonscrites, cadrées par un rituel qui vient dérouter les élèves non-initiés, étouffant alors toute volonté participative.

Quand l'avis des élèves est consultatif, les oppositions adultes se font peu sentir car l'enjeu reste modeste.

Quand l'avis formulé a une portée décisionnelle, délibérative, certains adultes de l'établissement craignent ne pouvoir maîtriser les débats et rétablir si besoin la situation en leur faveur.

L'organisation scolaire semble davantage reposer **au lycée** sur un **ordre négocié.** (Doc 5).

Les collégiens ont tendance à s'autolimiter lorsque les lycéens se battent davantage pour la reconnaissance de leurs droits en s'appuyant notamment sur le règlement intérieur. (Doc 5).

Les chefs d'établissement sont plutôt favorables mais restent méfiants à l'égard des nouveaux droits accordés du fait que ces nouveaux droits, en particulier le droit d'expression, peuvent s'exercer au plus haut niveau (conseil d'administration) et sont susceptibles de perturber le fonctionnement interne de l'établissement. (Doc 5).

Les conseillers principaux d'éducation (CPE) encouragent les élèves à participer aux différentes instances institutionnelles. (Doc 5). Mais ils **se disent néanmoins limités dans leur champ d'action par les**

autres adultes de l'établissement et en particulier les enseignants qui s'impliqueraient peu notamment lors des séances de formation des délégués. (Doc 5).

Certains enseignants se déclarent favorables à la valorisation de la parole de l'élève parce qu'ils défendent « *des valeurs et des pratiques de citoyenneté* ».

D'autres, au contraire, ne voient pas l'intérêt de ces nouveaux droits qui s'exercent au détriment des savoirs disciplinaires constitutifs de leur identité professionnelle. (Doc 5).

Enfin, certains craignent que l'élève actif ne devienne trop réactif : la participation en classe restant selon eux, la seule efficace.

Tr : Malgré des droits accordés, les élèves s'en saisissent peu. Par ailleurs, les adultes émettent des avis contrastés. Dès lors, comment l'institution peut-elle promouvoir et renforcer l'engagement des élèves, en incluant le droit au sein de dispositifs éducatifs et pédagogiques ?

II. Faire vivre le droit comme processus d'initiation à la démocratie et de socialisation : un vecteur pour l'engagement et la justice.

Indication au jury : Dans cette partie, le jury sera attentif à la capacité du candidat à mettre en évidence l'impulsion donnée par l'institution pour la reconnaissance des droits et la façon dont les acteurs peuvent s'en emparer, en classe et en dehors de la classe, afin de favoriser l'engagement des élèves et ainsi concourir à un meilleur sentiment de justice scolaire.

a) Un défi assumé par l'institution.

La circulaire de rentrée insiste sur la nécessité de **garantir l'égalité et développer la citoyenneté**. (Doc 1).

Les nombreux textes parus depuis la loi d'orientation de 1989 réaffirment la participation des élèves et des parents à la vie de l'EPLE et accordent à l'élève une place centrale dans le système éducatif. Ces textes officiels vont promouvoir l'implication des élèves et favoriser leurs initiatives, à la fois en classe mais aussi en dehors, allant jusqu'à la rénovation des règlements intérieurs. (Doc 5).

La politique éducative de l'établissement concerne toute la communauté éducative et sa mise en œuvre doit être prise en charge par l'ensemble des personnels de l'établissement. **Ainsi tous les acteurs de l'école sont concernés, et en classe et hors classe...** (Doc 8).

Les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement. À ce titre, ils contribuent à **la mise en œuvre et au suivi du volet éducatif du projet d'établissement**. (Doc 8). **Ils favorisent les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives** et permettent une socialisation au sein de l'établissement par des moments de vie collective. (Doc 8).

Le chef d'établissement **joue un rôle majeur dans la conception et la mise en œuvre** d'une politique éducative globale : il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement, il pilote le projet d'établissement **en y associant tous les acteurs et partenaires** et est ainsi le garant de sa mise en œuvre autour d'actions collectives en cohérence avec le projet. (Doc 4).

Le statut de l'enseignant et les missions qu'il doit exercer incluent la prise en compte de cette dimension participative : la circulaire de 1997 précise en effet les missions des enseignants, **indiquant explicitement qu'elles ne peuvent se limiter à la transmission d'un savoir mais doivent aussi initier les élèves à la prise de responsabilités au sein de l'établissement.** (Doc 4).

b) Le parcours citoyen favorise l'engagement et l'accès à la citoyenneté.

Le parcours citoyen, comme le rappelle la dernière circulaire de rentrée, englobe tous les dispositifs en classe et en dehors de la classe, qui favorisent la transmission des valeurs de la République (doc 1).

Des activités au sein de l'établissement qui sont autant d'espaces de participation offerts aux élèves dans l'établissement scolaire :

- Les semaines de l'engagement (doc 1).
- Les actions éducatives spécifiques ou semaines/journées à thème comme le 9 décembre. (doc 1 +3).
- Le système représentatif : les délégués de classe, délégués au CA. (doc 5).
- Le système représentatif paritaire : CVL, CAVL, CNVL. (doc 5).
- Le système associatif : FSE/MDL. (doc 5).

Des activités plus spécifiques à la classe :

- La participation classique orale en classe. (doc 5).
- Les travaux personnels encadrés (TPE). (doc 5).
- Les heures de vie de classe (charte de la laïcité). (doc 8).
- L'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), nouvellement remplacée par l'enseignement moral et civique. (doc 5).
- L'éducation aux médias et à l'information.
- **L'EMC** qui porte sur des principes et des valeurs que les enseignants et les personnels d'éducation sont tenus de promouvoir **dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.** (doc 1 et 7).

c) Le droit disciplinaire comme outil de socialisation contribue à garantir la justice au sein de l'école.

Au sein de l'établissement, le RI et le droit disciplinaire sont des outils qui permettent de garantir le vivre ensemble. Le RI clarifie les règles de fonctionnement au quotidien. Cette socialisation qui passe par le respect de la règle permet d'asseoir un sentiment de justice et un sentiment d'appartenance à l'EPL.

Le droit permet de veiller à ce que la sanction soit posée de façon juste et ait une réelle portée éducative.

En effet, le respect des principes généraux du droit (le contradictoire, la légalité de la sanction,...) représente **une garantie d'équité dans le traitement des situations.** (Doc 6).

La sanction doit s'inscrire dans une perspective éducative (doc 6) et son application doit prendre la forme d'un accompagnement et d'une éducation au respect de la règle. (Doc 6).

La nouvelle circulaire de missions des CPE d'août 2015 lui donne toute légitimité dans cette éducation au droit et au respect des règles de vie.

D'ailleurs il est un acteur potentiel dans l'EMC dont l'une des 4 dimensions s'intitule « Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ».

Il contribue à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

Le CPE participe à l'élaboration du règlement intérieur et veille, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement.

Il conseille l'équipe éducative et le chef d'établissement dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires.

Il joue également un rôle dans la prévention et la gestion des conflits. Il agit en privilégiant le dialogue et la médiation dans une perspective éducative.

Il promeut une approche réparatrice des sanctions.

Tout doit être mis en œuvre pour sensibiliser et responsabiliser la communauté éducative sur les comportements inadaptés et les moyens d'y répondre. Cela passe par un travail de présentation et d'explicitation de la règle, **qui ne peut pas être détaché de l'action pédagogique.**

La solution collectivement consentie doit à la fois rétablir l'estime de soi de la victime, réinsérer l'auteur du manquement par sa capacité à redresser la situation, restaurer les liens entre les personnes et apaiser toute la communauté éducative.

Conclusion

Le rapport « Pour un acte II de la vie lycéenne » présidé par Anne-Lise Dufour-Tonini en 2013 a marqué la volonté de l'Institution de redynamiser la vie lycéenne. Il dresse un état des lieux de la vie lycéenne, en souligne les limites et en identifie les obstacles.

Malgré l'octroi de droits importants en 1991 et leur présence dans toutes les instances, les lycéens n'ont pas su s'emparer de l'opportunité qui leur était faite de participer à une réelle démocratie lycéenne. Ainsi, il appartient à l'ensemble de la communauté de les accompagner dans ce sens.

Partie propositionnelle.

Indication au jury : Le jury sera particulièrement attentif à la capacité du candidat à construire une stratégie éducative à l'échelle de l'EPL (un lycée polyvalent). Le candidat précisera en quoi le CPE exerce une responsabilité particulière dans ce projet, où se fonde sa légitimité, puis il développera les différentes phases de la mise en œuvre de ces éléments de projet s'appuyant sur un diagnostic de l'existant construit avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et à l'aide d'indicateurs clairement identifiés.

Tous les éléments de cette partie propositionnelle devront obligatoirement prendre la forme de paragraphes rédigés. (Des titres aux différentes parties ou paragraphes ne sont pas obligatoires mais pas exclus pour autant).

Dans ce travail, le candidat peut s'appuyer sur des connaissances « universitaires ».

Introduction

Les éléments de la note de synthèse nous amènent à nous interroger sur **des éléments de projet contribuant à favoriser l'engagement des élèves et permettant de garantir la justice au sein du lycée polyvalent où nous exerçons**. Comment le CPE particulièrement et l'ensemble de la communauté éducative peuvent-ils contribuer à mettre en œuvre ces éléments de projet ?

Pour répondre à ce questionnement, nous verrons dans un premier temps quelle est la responsabilité particulière du CPE. Puis, nous aborderons les différentes phases de la mise en œuvre de ces éléments de projet en intégrant la communauté éducative afin de redonner du sens et aider les élèves à devenir acteur, s'engager et s'exprimer au sein de leur établissement.

I. La responsabilité particulière du CPE.

Le fondement de sa légitimité.

La circulaire de mission de 2015 (rappel éventuel de celle de 1982),

Le référentiel de compétences de 2013,

C 3. Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement.

Etre en phase avec la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'Ecole de la République.

Le CPE, un « praticien » du droit, « expert » des questions éducatives.

C 2. Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement.

C 5. Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif.

Le CPE, afin de garantir l'épanouissement personnel des élèves, veille à contribuer au vivre ensemble, en luttant contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement.

Il participe ainsi à l'élaboration du règlement intérieur et veille, au même titre que tous, au respect des règles de vie et de droit dans l'établissement. Il conseille l'équipe éducative et le chef d'établissement

dans l'appréciation des mesures éducatives et de réparation ainsi que dans l'appréciation des sanctions disciplinaires. Par conséquent, il contribue à la qualité du climat scolaire qui garantit des conditions optimales pour les apprentissages et la vie collective de l'établissement.

Dans le cadre du conseil pédagogique et du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), le CPE prend part au diagnostic de la vie éducative de l'établissement ainsi qu'à l'élaboration et à l'animation des actions que ces instances proposent.

Son objectif est donc de relancer la vie lycéenne (importance du projet d'établissement et du volet éducatif), de valoriser toute forme d'engagement, de sensibiliser l'ensemble des élèves à la vie démocratique et de favoriser l'autonomie et la responsabilisation.

Le CPE a une bonne connaissance des membres de la communauté éducative et des élèves, des textes en vigueur, c'est un « praticien » du droit. Il a aussi une bonne connaissance de la structure de l'établissement et en particulier des instances et des moyens, il peut impulser des projets et apporter son expertise.

Son travail est valorisé s'il sait s'intégrer dans les équipes pédagogiques et les projets existants.

Son rôle : une plus-value à la démocratie lycéenne.

C 6. Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative. Le CPE favorise les processus de concertation et de participation des élèves aux instances représentatives. Il organise la formation des délégués, afin que ces derniers soient en mesure d'assurer leurs fonctions au sein des différentes instances de l'établissement ainsi que dans les groupes de travail auxquels ils peuvent être amenés à participer, et la met en œuvre avec le concours d'autres personnels ou de partenaires.

Il contribue au développement de l'animation socio-éducative en apportant une contribution essentielle à l'élaboration de projets éducatifs et socioculturels. Il accompagne les élèves dans l'apprentissage de la citoyenneté, notamment en les informant de leurs droits et responsabilités et de la capacité à les exercer dans les espaces de vie scolaire (foyer socio-éducatif, maison des lycéens, pause méridienne, associations...). Il peut participer à l'animation des heures de vie de classe.

Le CPE encadre et accompagne les élèves pour que les instances et leurs projets vivent. Il veille à engager des partenariats internes et/ou externes.

L'engagement est vu par le CPE comme un facteur de développement du sentiment d'appartenance à l'établissement. Cela permet de garantir un sentiment de justice au sein de l'EPLE.

Pour la réussite de tous les élèves, il s'efforce à rassembler les meilleures conditions de vie individuelle et collective.

II. Les différentes phases de la mise en œuvre des éléments de projet.

Phase : Diagnostic (état des lieux, analyse de la situation) : sous l'impulsion de l'équipe de direction.

Le diagnostic sera élaboré collectivement en prenant appui sur les équipes pluridisciplinaires, les professeurs principaux et les travaux de différentes instances comme le CESC, le conseil pédagogique,

l'AGDE ainsi que le CVL. Quels personnels sont déjà investis au sein de l'EPL ? L'objectif ici sera de recenser l'existant.

Les indicateurs retenus reposeront sur le nombre de candidats et les taux de participation aux élections des diverses instances : délégué de classe, CA, CVL... Plusieurs questions pourront alors être posées : Existe-t-il une formation des élus ? Si oui, où et quand ? Dans quel cadre et quel programme ? Quels sont les intervenants ?

Concernant spécifiquement des éléments de justice au sein de l'école, un regard pourra être porté sur le règlement intérieur et les indicateurs spécifiques : nombre de retenues, exclusions de cours, procédures disciplinaires...nombre d'appels formulés par rapport aux décisions prises.

Le taux de participation des élèves ainsi que leur implication dans les différents projets déjà existants sera aussi une information importante. Les professions de foi des candidats aux élections ainsi que les bilans des conseils de classe enrichiront qualitativement ces éléments de diagnostic.

Le diagnostic prendra soin de recenser les différents lieux de vie des élèves sachant qu'ils sont propices à l'engagement des lycéens. Quels moyens sont accordés au fonctionnement du CVL par exemple ? Dans une logique de réseau, les liens avec le DAVL et le CAVL feront l'objet d'une réflexion et pourront être mobilisés afin d'enrichir les éléments de diagnostics.

Phase : Concertation et définition des objectifs.

Il s'agira de réfléchir ensemble et de fédérer les acteurs autour des moments forts de l'année scolaire, en rappelant les principaux objectifs : favoriser le bien-être au lycée, promouvoir l'engagement lycéen, promouvoir le principe de laïcité et les valeurs de la République dans une école bienveillante pour tous et exigeante pour chacun.

Il sera question de recenser les partenaires et personnels volontaires, notamment les professeurs principaux et autres acteurs tels que le professeur documentaliste, les personnels sociaux et de santé autour des moments de formation des élus par exemple. Les AED pourront être des relais, notamment lors de moments informels avec les élèves, sur l'externat comme à l'internat.

Il s'agira ensuite de porter à la connaissance des tous les acteurs volontaires le cadre juridique en faisant connaître les textes et les faire appliquer (importance ici du rôle du chef d'établissement en direction des personnels), en insistant par exemple lors de la réunion de rentrée sur les 2 heures d'information pendant les semaines de l'engagement lycéen et la nécessité de mobiliser les équipes, ou encore la circulaire du 27 mai 2014 relative aux procédures disciplinaires dans l'éventualité d'un travail collaboratif sur la refonte d'un règlement intérieur par exemple.

Les séances d'EMC et d'HVC pourront être des moments propices choisis pour aborder les points suivants : la campagne électorale des délégués de classe, les élections des représentants aux différentes instances ou encore la modification du règlement intérieur.

Le parcours citoyen sera l'élément central de cette réflexion puisqu'il permettra de faire le lien entre l'engagement des élèves, les pratiques sociales et ce qui se fait en classe. Il permettra ainsi de construire des stratégies d'équipe.

Au-delà du travail d'équipe avec les personnels du lycée, on pourra aussi réfléchir à la création de partenariats externes (Région pour financements possibles, associations, partenaires institutionnels...).

Ensemble, les acteurs de ce projet définiront les méthodes utilisées et les objectifs poursuivis.

Ce projet devra être conçu dans l'optique d'être intégré au volet éducatif du projet d'établissement après avoir été voté en conseil d'administration.

Phase : Mise en œuvre et recherche des moyens (humains, matériels, et financiers).

En début d'année, il faudra prévoir un calendrier des différentes actions/projets et un cahier des charges permettant leur réalisation concrète (période d'élections et de formation des élèves élus, modalités d'accompagnement des élèves porteurs de projets, conditions de réunion d'une commission sur le règlement intérieur...). Il en sera de même pour les activités relevant du FSE ou de la MDL, éventuellement en lien avec le CVL.

La responsabilité des acteurs sur les différentes actions sera clairement annoncée afin de donner de la cohérence et de la continuité aux différents projets (pas d'actions « catalogue »).

Les moyens matériels et financiers pouvant être utilisées seront connus : espaces de dialogue disponibles pour les élèves dans l'établissement, fonds de vie lycéenne, moyens alloués par l'établissement ou encore la trésorerie de la MDL.

La localité et les spécificités de l'EPLÉ seront des éléments incontournables dans la réflexion.

La parole des élèves sera systématiquement prise en compte afin de les rendre acteurs du projet.

L'organisation pourra être prise en charge notamment par le CPE.

Phase : Sensibilisation auprès des usagers et valorisation du projet.

En début d'année : sensibilisation de tous les élèves aux questions de citoyenneté avec les équipes constituées, sensibilisations aux élections, pendant les semaines de l'engagement et les heures de vie de classe, avec intervention du CPE et du professeur principal mais pas uniquement.

Cette sensibilisation pourra aussi se faire par le biais des panneaux d'affichage, écrans, site internet de l'établissement ou encore ENT afin de diffuser au maximum les informations.

Tout au long de l'année, il faudra veiller à faire vivre les différents projets. Pour cela, l'information devra circuler auprès des usagers et de la communauté éducative.

Un encadrement pourra être assuré par les personnels du service de la vie scolaire qui veillera à faciliter l'accès des élèves aux outils dont ils auront besoin.

Bilan et évaluation (piste de progrès).

Un bilan des activités sera proposé afin de pouvoir les évaluer et préparer l'année suivante dans de bonnes conditions. Ce bilan fera l'objet de discussions en conseil pédagogique et sera présenté en CA en fin d'année. Il permettra de pointer les éléments positifs, ce qui a bien fonctionné et les marges de progrès qui restent à accomplir.

Conclusion

La politique de relance de la démocratie lycéenne depuis l'Acte II en 2013 est donc une volonté majeure de l'Institution. Depuis la réforme du Lycée engagée en 2010, des circulaires précisent à nouveaux les droits des élèves et le fonctionnement des instances. L'Acte II témoigne de la volonté de valoriser l'engagement lycéen afin d'offrir à chaque élève un parcours citoyen qui le prépare à sa vie d'adulte. Veiller au respect du droit permet de favoriser l'engagement et l'expression des élèves en agissant simultanément sur le climat et la justice au sein de l'école. Gageons alors que l'ensemble de la communauté éducative se mobilise avant que peut-être ceci ne prenne la forme d'une pièce en trois actes, au quel cas l'acte III se ferait attendre.

3.4 Observations des correcteurs :

Observations sur la forme :

Réussir l'épreuve de note de synthèse suppose tout d'abord que l'on maîtrise la méthodologie spécifique de l'exercice (méthodologie qui apparaît en filigrane des conseils donnés aux correcteurs et qui doit apparaître dans les copies). Force est de constater que cette méthodologie n'est pas toujours maîtrisée ou alors très partiellement :

- La structuration est souvent insuffisante, avec un plan peu lisible, des parties déséquilibrées et peu distinctes entre elles, les titres et sous-titres absents ;
- Le corpus des documents n'est pas toujours présenté ;
- Les documents sont peu exploités ou « paraphrasés » ;
- De nombreuses copies ne présentent pas de problématique dans l'introduction et peu d'éléments contextuels ;
- La conclusion est fréquemment négligée, très réduite voire absente ;
- La partie propositionnelle est souvent trop succincte, superficielle et se résume à un catalogue d'actions sans hiérarchie ni structuration.

Il est utile de rappeler que la qualité de l'orthographe, le style et la syntaxe, comme le soin apporté à la calligraphie et à la présentation ne sont pas optionnels et concourent à la réussite de cette épreuve

Observation sur le fond :

- La problématique consiste trop souvent en une paraphrase de l'énoncé, elle se présente souvent comme une suite de questions sans mettre en avant une réelle tension ;
- Trop de copies font l'économie d'une définition précise et élargie de la notion de « vie scolaire » : la vie scolaire a le plus souvent été envisagée uniquement dans sa dimension « Temps Hors la Classe » et les temps d'enseignement trop rarement évoqués ;
- La note de synthèse ne s'appuie pas suffisamment sur une analyse des documents proposés ;
- Trop peu de candidats ont su montrer que l'éducation à la citoyenneté, visant l'engagement et l'expression des élèves, revêt deux dimensions principale : la première est directement liée à « la vie scolaire » ; exercice des droits et des devoirs, participations aux instances..., la seconde dimension est une approche par les disciplines d'enseignement ; leurs contenus et les modalités pédagogiques mises en œuvres (EMC, TPE avec travail en groupes...)
- Le contexte de « lycée polyvalent » a été peu exploité ;
- Dans la partie propositionnelle, la démarche de projet du CPE est globalement peu structurée et insuffisamment étayée ;
- Les actions présentées semblent trop souvent stéréotypées, peu pensées et témoignent d'une mauvaise connaissance de la réalité du métier de CPE et du système éducatif ;
- Certains candidats ont des difficultés à sortir du déclaratif, voire de l'incantatoire ;
- Le « parcours citoyen » a été trop rarement évoqué.

Points forts : les meilleures copies présentent les caractéristiques suivantes :

- Une bonne maîtrise de la méthodologie, une introduction contextualisée et problématisée avec le corpus de documents présentés et un plan détaillé et structuré
- Une définition des termes importants de l'énoncé (notamment la notion de « vie scolaire »).
- Une mise en valeur de la contribution du CPE dans la démarche du projet éducatif de l'établissement tout en en précisant les étapes ; diagnostic, concertation dans la définition des objectifs, mise en œuvre et recherche des moyens, valorisation du projet et l'évaluation.
- Des prises de position et un engagement pour répondre aux enjeux de l'école et à servir ses valeurs

Point faibles :

- L'ensemble des documents proposés n'est pas repris dans la note de synthèse;
- La problématique est absente et le plan peu structuré ;
- Les connaissances théoriques et sur le fonctionnement du système éducatif sont peu assurées ou lacunaires ;
- L'épreuve de « note de synthèse » et celle de « maîtrise des savoirs académiques » sont confondues et traitées de la même manière ;
- La représentation (et connaissance) du métier de CPE est « flottante » ce qui empêche de proposer des solutions réalistes et adaptées ;
- La partie propositionnelle peu développée, non structurée et ne présentant qu'une liste d'actions ;
- Le temps de l'épreuve est mal géré (parties écourtées, manquantes, devoir inachevé, absence de conclusion...);
- La langue et la syntaxe sont approximatives.

Conseils aux candidats :

Il n'est pas inutile de rappeler que le concours se prépare et qui dit préparation dit :

- appropriation de connaissances et construction de compétences méthodologiques, réglementaires, universitaires et professionnelles
ET
- entraînement à l'épreuve...

Pour l'épreuve de note de synthèse, les candidats doivent avoir la parfaite maîtrise de la méthodologie de l'exercice. Le premier travail consiste à bien lire le sujet et les documents pour répondre aux attentes et consignes.

Il est ensuite indispensable de prendre en compte la totalité des documents proposés, de les qualifier, de les analyser pour en faire émerger une problématique.

Les utiliser ensuite pour faire avancer le propos, l'éclairer, le nourrir tout en l'organisant et en le structurant et en s'abstenant pour cette première partie de points de vue personnels.

Les meilleures copies ont structuré les différents niveaux de réponses, proposé une introduction contextualisée avec présentation du corpus des documents, une réelle problématique en tension, un plan détaillé, et pensé à faire des transitions entre des parties équilibrées titrées et sous titrées, sans oublier la conclusion.

Le durée de l'épreuve et sa gestion doivent être maîtrisées afin de pouvoir proposer une partie professionnelle développée, structurée et de qualité qui s'appuie sur des connaissances théoriques, textes institutionnels (et non seulement sur une connaissance pratique des établissements) et qui intègre une vision globale de l'exercice du métier de CPE (sans oublier la dimension de responsable de service).

Il faut enfin (et encore) rappeler la nécessaire attention apportée :

- à une présentation des copies qui doit être lisible et aérée afin de faciliter la lecture et de distinguer formellement les différentes parties du devoir.
- à une qualité de langue irréprochable.

De plus il est important, au cours de cette épreuve, d'accorder une vigilance particulière à la gestion du temps.

4. Les épreuves d'admission

4.1 Définition des épreuves :

Les deux épreuves orales d'admission sont **composées d'une présentation suivie d'un entretien avec le jury qui permet de mesurer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision ainsi que sa maîtrise scientifique et sa réflexion** relativement aux champs cognitifs concernés. Les entretiens permettent aussi d'évaluer, notamment à partir des réponses aux questions et aux situations proposées par le jury, la **capacité du candidat à tenir compte du contexte des acquis, des besoins et des attentes des élèves.**

Épreuve de mise en situation professionnelle

- **Durée de la préparation : 30 minutes**
- **Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 10 minutes ; entretien : 50 minutes)**
- **Coefficient 4**

L'épreuve prend appui sur un **dossier dactylographié de dix pages au plus annexes incluses élaboré par le candidat**, par exemple à partir de ses travaux de recherche. Le dossier porte sur une **situation professionnelle pouvant être rencontrée par un conseiller principal d'éducation**. Il est transmis au jury par voie électronique au moins quinze jours avant le début des épreuves d'admission.

L'épreuve comporte **un exposé du candidat, élaboré à partir d'une question, posée par le jury, portant sur le dossier**. Elle est suivie d'un entretien.

Cette épreuve est destinée à **évaluer la capacité du candidat à construire une situation** mettant en jeu, notamment, l'éducation d'un ou plusieurs élèves, d'une classe, d'un niveau, etc., et à en dégager une ou plusieurs problématiques. L'exposé, élaboré à partir de la question posée par le jury, amène le candidat à formuler une ou plusieurs analyses, des hypothèses et à proposer des modalités d'action pertinentes, en lien avec des éléments issus de la recherche.

Elle permet d'**évaluer son aptitude à conseiller le chef d'établissement et la communauté scolaire** dans la mise en place de la politique éducative de l'établissement. Elle permet d'évaluer également sa capacité à se situer dans un collectif professionnel et sa connaissance des liens entre la vie scolaire et la réussite des élèves.

Elle vise en outre à apprécier, au travers notamment de ses réponses, la **connaissance que le candidat possède** des missions des acteurs de l'établissement en général et de la vie scolaire en particulier.

Le jury appréciera l'**aptitude du candidat à argumenter et à soutenir les propositions qu'il formule**, et son aptitude à mobiliser à des fins professionnelles des aspects relevant de la recherche.

Épreuve d'entretien sur dossier

- **Durée de la préparation : 1 heure 30**
- **Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 20 minutes, entretien : 40 minutes)**
- **Coefficient 4**

L'épreuve prend appui sur un **dossier de cinq pages maximum, composé d'un ou plusieurs documents remis par le jury et traitant d'une problématique éducative** que le candidat devra approfondir par une recherche personnelle pour laquelle il dispose d'un ordinateur connecté à l'internet. Le candidat développe les éléments constitutifs de la problématique. Cette partie de l'épreuve est suivie d'un **entretien avec le jury qui prend notamment appui sur l'exposé du candidat et s'élargit pour aborder des situations professionnelles** et éducatives diversifiées.

L'épreuve permet au candidat d'**exposer les éléments de sa réflexion personnelle et d'évaluer son aptitude au dialogue et au recul critique**. Elle évalue en outre la capacité du candidat à se mettre en situation dans la diversité des conditions d'exercice du métier, à connaître de façon réfléchie son contexte institutionnel, dans ses différentes dimensions (classe, vie scolaire, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

4.2 Epreuve d'entretien sur dossier : les sujets

Thèmes proposés cette année aux candidats après tirage au sort (effectué chaque matin par le benjamin de la première série de candidats).

24/06 : Bienveillance et justice scolaire

25/06 : Rôle du CPE dans la gestion du temps hors la classe des élèves

26/06 : Climat scolaire et expression lycéenne

27/06 : Les missions du CPE dans la promotion de l'égalité Filles-Garçons

28/06 : Transmettre les valeurs de la République. Éduquer à la laïcité à l'école

29/06 : Place du CPE dans la réforme du collège

30/06 : Le CPE face au décrochage scolaire

2 exemples de dossiers proposés aux candidats

BIEN ETRE ET PERSEVERANCE SCOLAIRE

➤ Composition du dossier

Document n°1 : Résumé Cap Education de J-M ROBIN, Décrochages scolaires .L'école en difficulté. Catherine BLAYA, De Boeck, Bruxelles, 2010

Document n°2 : "L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire : un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves". Education et formation n°88-89 Décembre 2013. Sophie CRISTOFOLI.

Document n°3 : MDLS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire. Site de l'ESEN

Document n°4 : La persévérance scolaire comme alternative au décrochage scolaire. Cahiers pédagogiques - 9 février 2012.

Document n° 1 :

Résumé Cap Education de J-M ROBIN.

Décrochages scolaires. L'école en difficulté. Catherine BLAYA, De Boeck, Bruxelles, 2010

Combattre les représentations

Les enquêtes convergent toutes dans le même sens : le décrochage avant d'être une « affaire individuelle » est le résultat d'un processus qui se construit dans l'école. Les facteurs personnels ou le milieu familial jouent un rôle moins important qu'on ne le croie habituellement. Certes, les élèves ayant des troubles psychologiques ou issus de milieux culturels et économiques défavorisés sont davantage confrontés au risque de décrochage mais l'existence d'élèves décrocheurs originaires de milieux favorisés infirme tout déterminisme sociologique. Le climat de classe, l'ordre scolaire et la clarté des règles dans un établissement, l'accompagnement scolaire des élèves et la qualité des relations professeurs – élèves ont une influence déterminante sur les parcours scolaires.

Les résultats de la recherche nous invitent également à renoncer aux raccourcis, le parcours décrochage – absentéisme – délinquance est loin d'être majoritaire. Le décrochage n'est pas toujours synonyme d'absentéisme, les enquêtes permettent de repérer des décrocheurs l'intérieur ou silencieux. Les travaux de Sébastien Roché (2001) indiquent également que 60 % des absentéistes n'ont jamais commis d'acte de délinquance. La plupart des élèves absentéistes restent à la maison et s'isolent de leurs pairs en regardant la télévision ou en jouant aux jeux vidéo. « Ils sont fixés dans l'ennui de l'inactivité et dans la dépréciation de l'image de soi qui contribue à les isoler et à les enfoncer dans des épisodes dépressifs qui renforcent leur décrochage et leur absence au monde social » (p. 63). Néanmoins, la relation décrochage et comportement délinquant existe, certains jeunes rejettent leurs difficultés sur l'École et adoptent des comportements agressifs contribuant ainsi à la dégradation du climat scolaire.

Enfin, Catherine Blaya nous met en garde contre le catastrophisme : selon l'OCDE depuis 1979 le pourcentage d'élèves décrocheurs est en baisse, en France il est passé de 26,2 % à 14,5 % en 2002 mais reste à un niveau élevé par rapport à d'autres pays: Norvège 4,6 %, Royaume-Uni 8%, Finlande et Canada 10%, Etats-Unis 12

%. Des incertitudes statistiques demeurent toutefois, l'Education Nationale compte en 2005 60.000 décrocheurs (8 %) tandis que le CEREQ recense 18 % de jeunes sortis du système éducatif sans diplôme.

Lutter contre le décrochage

Dans les deux derniers chapitres, l'auteur présente différents programmes de prévention du décrochage et leur efficacité, souvent relative. Une conclusion s'impose : puisque le décrochage scolaire est le résultat d'une combinaison de facteurs scolaires, personnels et familiaux les leviers mobilisés sont pluriels : accompagnement des parents, suivi individualisé des élèves, renforcement des bases linguistiques, lutte contre l'absentéisme, focalisation sur les savoirs fondamentaux, retour à l'apprentissage et à la formation professionnelle, création de structures alternatives temporaires ; responsabilisation des établissements et de leurs équipes, bourses pour les élèves des milieux défavorisés, traitement par une agence privée de l'absentéisme; de nombreuses pistes ont été explorées pour passer en dessous des 10 % de décrocheurs fixés par le Conseil de l'Europe. Les politiques publiques peuvent privilégier le mode répressif (patrouille contre l'absentéisme en Angleterre, amendes de 25 à 250 euros au Luxembourg) ou un modèle préventif qui met l'accent sur l'accompagnement individualisé des élèves en difficulté ou un appui renforcé aux établissements (moyens dédiés, formation, équipe mobile de spécialistes, ...).

Depuis les années 90, les pouvoirs publics prennent la mesure des dégâts immenses du décrochage scolaire pour l'individu (sentiment d'humiliation, perte de confiance en soi, insertion sociale et professionnelle difficiles, qualité de vie et santé dégradées) comme pour la société dans son ensemble : affaiblissement de la cohésion sociale, faible productivité de la population active, insécurité ou dépenses sociales « réparatrices » accrues.

Former les acteurs de l'École et agir dans la durée

Les enquêtes internationales se multiplient mais les résultats des travaux doivent être mieux partagés et irriguer davantage les choix des décideurs politiques et des acteurs qui font au quotidien l'École. « La responsabilité du décrochage est souvent attribuée à des problèmes de déficience parentale. Parfois, elle se naturalise dans une vision du jeune paresseux, sans force et sans mérite pour apprentissages scolaires » (p. 163). Ainsi, parmi les enseignants combien savent que le risque de décrochage est davantage corrélé à des variables scolaires (climat scolaire, clarté des règles, soutien bienveillant des élèves et capacités d'innovation des enseignants), qu'à des variables personnelles (déficit d'attention ou troubles du comportement) ou à des variables familiales (faible investissement affectif ou organisation familiale défaillante) (p. 44). Sait-on encore que le profil des élèves à risque de décrochage est varié au point de réunir des élèves avec des problèmes de comportement et des difficultés d'apprentissage bien identifiées (40 %), des élèves peu intéressés et peu motivés par l'école (24%), des élèves aux comportements antisociaux cachés (17%), ou des élèves dépressifs (17%). Mais avant de former et d'enrôler les acteurs de l'École dans des actions de évaluées et susceptibles d'être dupliquées, il faut être attentif comme l'explique Catherine Blaya aux mots employés « J'ai fait le choix épistémologique de ne pas parler de décrocheurs ce qui reviendrait à individualiser le phénomène et à adopter une démarche de stigmatisation que nous refusons. J'utiliserai donc le terme « décrochage » ou l'expression « élèves en décrochage ». Il s'agit là d'une situation, d'un processus et non d'un état. » (p.31)

Document n°2 :

"L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire : un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves".

Education et formation n°88-89 Décembre 2013. Sophie CRISTOFOLI.

L'absentéisme des élèves est un phénomène complexe, difficile à définir et donc à mesurer. Il s'agit pourtant d'un enjeu d'importance. Plusieurs études, menées depuis plus de vingt ans, ont montré que l'absentéisme des élèves était souvent précurseur de la déscolarisation ou du décrochage scolaire, qu'il était un symptôme lié non seulement aux conditions de scolarité, mais aussi à la situation socio-familiale et à certains facteurs personnels. Il peut être l'expression d'un malaise, voire d'un mal-être, chez l'élève concerné. Étroitement lié au climat scolaire, il en est un des indicateurs. Les enquêtes PISA 2012 et victimation 2013 présentent chacune des questions sur le climat scolaire, le bien-être de l'élève et son assiduité scolaire. Ces deux enquêtes ciblent uniquement des élèves soumis à l'obligation scolaire, des adolescents de 15 ans pour l'une et des collégiens pour l'autre. Ces données vont être exploitées ici afin d'apporter quelques éclairages sur les liens complexes que l'absentéisme entretient avec les caractéristiques sociales et familiales des élèves, leur rapport à l'école et leurs performances scolaires. L'objectif de cet article est de mettre en évidence l'association de l'absentéisme avec le bien-être de l'élève et d'apporter quelques éléments descriptifs de cette relation (....)

Lien entre l'absentéisme et le climat scolaire

L'enquête PISA comporte aussi des variables sur les relations qu'entretiennent les enfants avec leur école au sens large (institution, travail et réussite scolaire, camarades, etc.), leurs ressentis et leurs sentiments, que nous avons choisies de nommer « variables de bien-être », que l'on peut distinguer en trois catégories : 1. bien-être à l'école (comment ils se sentent dans leur école, y compris avec leurs enseignants) ; 2. utilité de l'école ;

3. relations avec les pairs.

Lorsqu'on ne se sent pas bien dans son école, on est sans doute plus facilement enclin à « sécher » : jusqu'à 11 points d'écart entre les deux positions extrêmes (18 % d'absentéistes quand les élèves ne sont pas du tout d'accord avec le fait de se sentir bien à l'école contre 7 % pour ceux qui sont tout à fait d'accord). Par ailleurs, le

		Effectifs	Jamais absent	Absent		
				Au moins 1 fois	1 à 2 fois	3 fois ou +
Je me sens bien à l'école	Tout à fait d'accord	567	93.3	6.7	5.7	1.0
	D'accord	1815	92.0	8.0	6.4	1.7
	Pas d'accord	398	84.6	15.4	12.2	3.3
	Pas du tout d'accord	156	82.1	17.9	9.7	8.2
La plupart des mes professeurs me traitent avec justice	D'accord et tout à fait d'accord	2013	92.2	7.8	6.0	1.8
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	899	87.2	12.8	10.0	2.7
L'école a été une perte de temps	D'accord et tout à fait d'accord	303	78.1	21.9	14.8	7.1
	Pas d'accord	1619	89.8	10.2	8.1	2.1
	Pas du tout d'accord	1024	96.0	4.0	3.4	0.6
Que j'étudie ou non pour mes contrôles, je n'ai pas de bons résultats à l'école	D'accord et tout à fait d'accord	766	84.7	15.3	10.5	4.8
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	2175	92.9	7.1	5.9	1.2
Des obligations familiales	D'accord et tout à fait d'accord	865	87.0	13.0	9.7	3.3

<i>ou autres m'empêchent de consacrer beaucoup de temps à l'école</i>	Pas d'accord et pas du tout d'accord	2076	92.2	7.8	6.2	1.7
<i>Je me fais facilement des amis à l'école</i>	Tout à fait d'accord	1173	89.0	11.0	8.9	2.2
	D'accord	1552	92.5	7.5	5.6	1.9
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	231	86.9	13.1	10.2	2.9
<i>Les autres élèves ont l'air de m'apprécier</i>	Tout à fait d'accord	635	89.6	10.4	8.8	1.6
	D'accord	2088	91.5	8.5	6.5	2.0
	Pas d'accord et pas du tout d'accord	211	84.8	15.2	10.3	4.9

tiers des élèves considérant que la plupart des professeurs ne les traitent pas avec justice, sont plus absentéistes que les autres (12,8 % contre 7,8 % d'entre eux).

Les élèves qui considèrent l'école comme une perte de temps n'hésitent pas à sécher bien plus souvent que les autres : ils ne représentent que 10 % des élèves, mais 22 % d'entre eux sont absentéistes, contre 10 % pour ceux qui ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 4 % pour ceux qui ne sont pas du tout d'accord. Une attitude plus défaitiste vis-à-vis de l'école (« Que j'étudie ou non pour mes contrôles, je n'ai pas de bons résultats à l'école ») ou des problèmes personnels (« Des obligations familiales ou autres m'empêchent de consacrer beaucoup de temps à l'école ») favorisent l'absentéisme. Des études antérieures ont déjà mis en évidence que l'absentéisme est plus marqué chez ceux qui se ressentent comme de mauvais élèves [Machard, 2003].

On observe une tendance plus complexe reliant l'absentéisme et l'aspect relationnel avec les camarades. Certes, les élèves, très minoritaires, qui semblent avoir des difficultés à se faire des amis sont 13 % à avoir manqué au moins une journée de cours. En revanche, les élèves « tout à fait d'accord » avec le fait de se faire facilement des amis et d'être appréciés des autres, ont légèrement plus tendance à être absentéistes que ceux étant juste « d'accord », même si cela ne représente que 3 points d'écart. Avoir un réseau développé d'amis n'est manifestement pas incompatible avec un comportement absentéiste.

Note : pour pouvoir travailler sur des effectifs satisfaisants, certaines modalités ont été regroupées. Champ : France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), élèves de 15 ans.

Source : OCDE, PISA 2012.

Document n°3 :

MDLS : mission de lutte contre le décrochage scolaire. Site de l'ESEN.

La mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) a deux finalités :

- réduire, par des actions de prévention, le nombre de sorties sans diplôme ;
 - prendre en charge les élèves décrocheurs de plus de 16 ans en vue d'une rescolarisation et/ou d'une qualification reconnue, pour une insertion sociale et professionnelle durable.
- La MLDS travaille maintenant en étroite collaboration avec le responsable du réseau FOQUALE (Formation Qualification Emploi) qui a en charge la mise en œuvre d'un projet collectif de la mission de lutte contre le décrochage.

Cette nouvelle entité (généralement une par bassin) est animée par un responsable qui doit mettre en place un comité de réseau, composé de chefs d'établissement de collèges, lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et lycées professionnels (LP), du directeur de centre d'information et d'orientation (DCIO) et des membres des corps d'inspection référents du bassin.

Il s'agit aussi de développer la pertinence des projets au regard des besoins, la mutualisation des pratiques et créer des structures ou dispositifs innovants.

La MLDS a un rôle de conseil, d'expertise et d'ingénierie de formation.

Ce sont les établissements qui se chargent de la mise en œuvre des actions. Ces dernières sont déployées en fonction des besoins, par des initiatives aux noms et aux sigles divers, tels que Module de Repréparation à l'Examen par l'Alternance (MOREA), Itinéraire d'Accès à la qualification et au diplôme (ITAQ), Formation complémentaire d'initiative locale (FCIL), Module d'accueil en lycée (MODAL), Groupe de prévention contre le décrochage scolaire (GPDS, ex-GAIN - groupe d'aide à l'insertion), Session d'information et d'orientation (SIO), micro-lycée, formations professionnelles aménagées (FPA) Actions d'Accueil et de Remobilisation (ARR), *etc.*

Afin de répondre à l'obligation de suivi des élèves quittant le système éducatif sans diplôme, les chefs d'établissement ont la responsabilité de diriger ces élèves vers la MLDS, dans l'année suivant leur sortie, ou pendant la scolarité (en cas de rupture ou d'échec aux examens sans possibilité de redoublement).

Les trois missions de la MLDS sont : repérer - prévenir, accueillir - remobiliser, former - qualifier.

Document n°4 :

"La persévérance scolaire come alternative au raccrochage". Cahiers pédagogiques – 9 février 2012.

Il faut proposer la *persévérance scolaire*, c'est-à-dire un maintien des élèves présumés décrocheurs dans leur cursus *naturel* et parallèlement renoncer à l'instauration d'une scolarisation palliative. À l'échelle de chaque établissement conventionnel, l'objectif de persévérance devrait conduire à des ajustements, sinon à des changements. Il ne s'agirait plus de rester impuissant face à l'installation du décrochage, mais au contraire, *in situ*, de modifier les pratiques d'enseignement et les usages de vie scolaire afin d'éradiquer les germes d'un décrochage nosocomial susceptible d'éliminer les élèves les plus fragiles.

Une frange d'enseignants, dans l'Éducation nationale, expérimente déjà des pédagogies pouvant atteindre un tel objectif. Leurs actions ont été répertoriées par le ministère de l'Éducation au sein du Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire. Les pistes pédagogiques ouvertes sont pour la plupart développées par les écoles, collèges et lycées membres de la fédération des établissements scolaires publics innovants FESPI. Les établissements concernés activent des leviers qui, s'ils étaient utilisés dans les établissements lambdas, permettraient de généraliser une persévérance scolaire durable. Voici huit exemples (entre autres)...

COMMENT FAIRE VIVRE LA DÉMOCRATIE LYCÉENNE ?

➤ **Composition du dossier**

Document n° 1 : « La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ? », Céline Chauvigné. Éducation et socialisation. 36 | 2014

[En ligne],(consulté le 23/11/15)

Document n°2 : « Le conseil de la vie lycéenne, vecteur de changement », Vincent Bongrand. Cahiers pédagogiques, n° 523, septembre 2015

[En ligne], (consulté le 23/11/15)

Document n°3 : « Élu(e) au CVL : "C'est surprenant de discuter d'égal à égal avec les professeurs" ». Propos recueillis par Delphine Dauvergne. L'étudiant

[En ligne] (consulté le 23/11/15)

Document n°1

Education et socialisation

Les Cahiers du CERFEE 36 | 2014 : Les éducations à ...

Dossier 1 : les éducations à ... et le développement de la pensée critique

La formation de l'élève-citoyen dans les instances lycéennes : quelles finalités ? quels apprentissages ?

CÉLINE CHAUVIGNÉ

Depuis quelques années, le système scolaire français connaît de manière soutenue l'introduction des « éducations à » qui vient bousculer les enseignements disciplinaires dispensés habituellement au sein des établissements du second degré. Cette approche amène de nouveaux champs d'investigation. Entre éducation et instruction, les « éducations à » s'inscrivent à la fois dans la classe et au sein des institutions scolaires. Nous avons fait le choix de concentrer notre réflexion sur l'une d'entre elles, à savoir l'éducation à la citoyenneté et en particulier la pratique de l'expérience démocratique. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'analyse des offres de participation créées dans le but essentiel de donner la possibilité aux élèves de prendre des initiatives et des responsabilités au sein des lycées. S'intéresser à l'occupation de l'espace public proposé aux lycéens et observer son fonctionnement conduisent à interroger la construction d'une émancipation de l'élève. Notre recherche questionne les conditions d'une formation de l'élève-citoyen et interroge les visées d'une telle démarche. Elle donne à voir les gains, les paradoxes, les apories, mais aussi les limites d'une telle offre.

Pour situer cette réflexion, nous reviendrons dans une première partie sur le contexte d'étude en précisant l'ancrage des « éducations à » dans le parcours des lycéens ainsi que l'importance et le sens donnés à une éducation à la citoyenneté sur le plan philosophique et institutionnel. Dans une seconde partie, nous préciserons le choix de l'enquête et la méthodologie retenue avant d'examiner comment se structure une formation de l'élève-citoyen dans l'exercice d'une participation aux instances lycéennes. Au vu des résultats, nous tenterons d'analyser les processus d'apprentissage, les tensions voire les contradictions en jeu.

[...]

Discussion : l'expérience démocratique, une illusion ?

L'analyse des résultats de l'enquête questionne l'émancipation de l'élève par l'expérience démocratique qui lui est offerte en établissement scolaire. La démocratie représentative proposée répond peu à cet objectif et vise une initiation minimaliste à la discussion et au débat dans la construction d'un bien commun permettant la formation d'un citoyen capable de construire de manière démocratique la république. Ainsi, l'expérience démocratique relève d'une illusion reposant sur une confusion entre représentation et démocratie, sur un déficit démocratique et sur des enjeux de pouvoir forts.

Confusion entre représentation et démocratie

Le côté prescriptif de ces instances et leurs impératifs de fonctionnement laissent peu de place à l'expérience démocratique et la formation de soi chez les lycéens. On retrouve, à travers l'enquête menée, une délégation conditionnelle (Locke) c'est-à-dire un ensemble d'élèves qui élit une minorité de camarades mandatée pour faire respecter les droits fondamentaux et les libertés individuelles de leurs électeurs. Dans ce cas, la souveraineté appartient à un nombre limité d'élus et l'expérience démocratique se restreint pour une majorité d'élèves à l'exercice du vote. Il n'y a pas de véritable sphère publique dans le sens où l'égalité se limite à l'élection. Ainsi, le choix d'un système représentatif amène une hiérarchisation du pouvoir politique entre les électeurs et le groupe d'élus composé essentiellement d'adultes exécutant les lois et prenant les décisions (Castoriadis, 1975). Les dispositifs étudiés marquent l'attachement aux procédures et aux règles juridiques formelles plus que sur les valeurs. Cependant, l'exercice de la démocratie tel qu'il est déclaré, sur le plan institutionnel, ne doit pas se limiter à élire des délégués conformément à la loi, mais nécessite une éducation dans la durée. Or, l'expérimentation des lycéens est réduite et noyée dans leur parcours scolaire.

Un déficit démocratique

On observe également un affaiblissement de l'espace et de la qualité démocratique des échanges. La prise de parole critique semble très difficile et la promesse démocratique en l'absence de débat et de confrontation ne peut être tenue. Pourtant, le rapport de réciprocité est essentiel pour une formation de soi. La prise d'initiatives et de responsabilités dans un espace public dans un espace de dialogue est la base même de la construction du lien social. Au lieu de cela, les élèves ne perçoivent que les déséquilibres d'une discussion souvent avortée. Les enjeux de pouvoir prennent le dessus en particulier dans les conseils et les comités.

Les enjeux de pouvoir

Les enjeux de pouvoir sont révélateurs au cours de l'enquête menée de relations inégalitaires entre le chef d'établissement, les adultes et les délégués élèves. La validation des décisions se déroule sans véritable débat laissant bien souvent les délégués dans un rôle passif, dépossédés de leurs choix. Il s'agit avant tout de maintenir la paix sociale par une illusion démocratique (Castoriadis, 1975) qui conduit les élèves à se désintéresser de ces instances pour aller vers des instances comme la maison des lycéens où les enjeux de pouvoir d'un « entre jeunes » semble moins prégnant.

Conclusion

Les résultats de l'enquête permettent de révéler une formation de l'élève-citoyen en trompe l'œil. La prise de décisions sur les questions inhérentes à la vie pédagogique et éducative reste aux mains des adultes et des établissements qui ne souhaitent pas voir leur assise ou leur cadre d'exercice professionnel discuté si ce n'est sur des sujets périphériques qui n'interfèrent en rien l'immobilisme de l'École. Malgré l'absence de consensus sur ces objectifs et au-delà d'une pression normalisante de l'institution, les acteurs les plus disposés tentent d'accompagner cette participation lycéenne pour un exercice réel des droits lycéens, mais restent isolés dans leurs pratiques. D'une manière générale, l'enquête insiste sur l'ambiguïté entre un souci d'ordre scolaire en établissement et la reconnaissance des élèves comme sujets de droit (Audigier, 2007).

Document 2

CAHIERS PEDAGOGIQUES

N° 523 - Le climat scolaire SEPT-OCT 2015

Le conseil de la vie lycéenne, vecteur de changement,

Vincent Bongrand

Dans un établissement souvent la proie à des situations tendues, comme des blocus, un travail est fait, avec le Conseil de la Vie lycéenne, pour mobiliser les élèves autour de projets qui consolident le sentiment d'appartenance à l'établissement.

[...]

Une nouvelle place pour l'élève

Quelle place donner dans l'organisation scolaire à la communauté des lycéens ? Comment lier cette communauté aux autres parties prenantes de l'établissement (professeurs, vie scolaire, agents, direction) pour agir sur le climat ?

Le changement consiste à mettre en place un cadre qui permet de favoriser l'émergence d'une vie lycéenne en formant un groupe d'élèves acteurs épaulé par des adultes volontaires afin de mettre sur pied des actions dans le domaine de la solidarité, de la culture, de la découverte. Un groupe d'élèves élus au Conseil de la Vie Lycéenne propose et met sur pied des actions, conseillés par des adultes de l'établissement (direction, professeurs, assistants d'éducation, conseillers principaux d'éducation, agents...).

Le pouvoir ainsi redistribué donne une importance plus grande aux élèves. Les relations entre les protagonistes laissent apparaître des jeux d'alliance et de négociation. Petit à petit, les interactions agissent et des relations stratégiques s'installent. L'action sur les cultures professionnelles est à l'œuvre.

Changer les équilibres posés ?

Le dispositif mis en place au fur et à mesure ne connaît pas que des succès. Il est toujours difficile d'engager, de mobiliser les élèves, en dehors du groupe de « fidèles ». Je pense qu'au cœur de cette résistance, qu'au refus de l'engagement, un refus qui, d'ailleurs, ne s'exprime pas, on soulève la question du sentiment d'appartenance. Dit autrement, si les élèves ne s'impliquent pas, c'est parce qu'ils n'adhèrent pas à une situation à laquelle rien ne les oblige à participer, contrairement au contenu didactique où ils acceptent d'être, sans forcément y adhérer ! Ainsi cette pratique de la résistance s'unit à une critique véritable de l'objet « vie lycéenne ».

L'établissement court parfois le risque d'être comme une coquille vide de vie collective. Et il est pourtant le seul point de référence de l'ensemble des membres de la communauté scolaire.

Existe-t-il un sentiment d'appartenance susceptible d'influencer le climat de l'établissement ? Comme proviseur adjoint, je définis le changement opéré comme un passage du « vers » au « avec ». L'impact demeure encore trop restreint en raison du petit nombre d'actions mises en place et d'une visibilité trop faible pour le moment. Néanmoins les choses évoluent, notamment par des rencontres entre les élus du

CVL et la conférence des délégués. Les élèves ont présenté leurs projets et chaque délégué a fait un retour dans sa classe. Dès le lendemain, nous pouvions entendre des élèves et des enseignants discuter du futur tournoi de football, du bal ou encore de l'action sur les talents. Ces interventions permettent de créer une visibilité jusqu'alors inexistante et de susciter l'attente chez les autres élèves.

Le CVL a mis en place en début d'année une action visant à créer un logo pour l'établissement. Cinq projets ont été soumis et celui qui a été sélectionné exprime le regard d'un lycéen sur son établissement, regard qui, puisqu'il a été choisi, a été partagé par les élus :



Les quatre verbes figurant sur ce logo symbolisent bien ce qui fait consensus. J'insisterai sur « se déployer » au cœur de nos missions de formation du futur adulte, du futur citoyen.

[...]

Un travail de responsabilisation

La question de la démocratie lycéenne s'articule enfin autour de l'idée de responsabilisation. Il est important de regarder dans quelle position se trouve l'établissement sur l'échelle de la responsabilisation. Avant le début du projet, les élèves acteurs de la vie lycéenne étaient des élèves intéressés et informés du fonctionnement de la vie lycéenne en général, mais ils étaient peu nombreux. Ils se sont régulièrement rencontrés dans le cadre officiel des attributions du CVL. La direction les sollicite pour se prononcer sur l'accompagnement personnalisé, sur les principes retenus quant aux dédoublements des heures de cours. Sur ces sujets plus techniques, la consultation des élèves n'a pas été efficace car l'information ne leur a pas permis de se prononcer en connaissance de cause, personne ne les ayant accompagnés sur ce point particulièrement complexe de l'organisation de l'établissement. A présent, le dialogue avec les élus est instauré en amont, mené par la direction et les CPE. La présentation par les élèves de leurs actions, le partage avec les adultes du lycée sont préparés. Les élèves exposent en CA les projets menés par le CVL afin d'informer l'exécutif de l'établissement.

Petit à petit, ce nouveau collectif a permis de timides changements. Sa création au sein de l'établissement a changé les équilibres posés pour agir sur les adultes, les élèves et l'établissement.

Vincent Bongrand

Proviseur adjoint du lycée Jacques-Feyder à Epinay-sur-Seine (93)

Document 3

l'Étudiant

Élue au CVL : "C'est surprenant de discuter d'égal à égal avec les professeurs"

Emmanuelle s'est portée volontaire pour représenter ses camarades au CVL de son établissement, le lycée Agora de Puteaux (92). Élue à la rentrée 2013, pour deux ans, elle s'est investie dans de nombreux projets et ne compte pas s'arrêter là. Rencontre.

Propos recueillis par Delphine Dauvergne — Publié le 15.09.2015 à 09H46

[...]

"Nous avons un réel pouvoir de décision"

Je ne savais pas à quoi m'attendre ; le CVL, c'est abstrait lorsqu'on arrive au lycée... et parfois même pour les élèves de terminale ! En réalité, **au moins une fois par mois, les délégués lycéens se réunissent, à la pause-déjeuner, avec des parents d'élèves, des professeurs et d'autres membres du personnel.**

De la restauration aux échanges linguistiques, en passant par l'information sur l'orientation, **les questions sur lesquelles le CVL est consulté sont nombreuses.** C'est surprenant au début de discuter d'égal à égal avec les professeurs ; nous avons un réel pouvoir de décision.

"L'idée d'aménager un foyer a été la plus populaire"

En 2014, la Région nous a donné 70.000 € à utiliser dans un projet dédié à la vie du lycée. Nous avons organisé un sondage auprès des lycéens pour savoir ce qu'ils désiraient, ainsi qu'une réunion avec des élèves de toutes les classes. Certains voulaient plus d'espaces verts, d'autres des casiers pour ranger leurs affaires... et, finalement, l'idée d'aménager un foyer a été la plus populaire.

Les délégués ont créé une charte à respecter dans le nouveau foyer, partagé en deux zones : zen et animée. // © Cyril Entzmann/Divergence pour l'Étudiant

Notre nouveau foyer est très beau, son côté moderne contraste avec le reste du lycée. Nous avons eu plusieurs réunions avec un architecte pour en faire l'aménagement. **Il y a une zone animée avec un jukebox et une zone zen avec des fauteuils, des coussins et du mobilier en bois.** Un mur d'expression libre est aussi disponible avec des stylos.

"Nous nous chargeons de l'organisation d'événements phares"

Les délégués du CVL se chargent de l'organisation d'événements phares annuels de la vie lycéenne, comme **la Semaine de l'élégance et du respect.** Pendant 3 jours, les élèves doivent être habillés de façon élégante et se conduire de manière appropriée. Ils sont notés pendant les cours par leurs professeurs, mais également par les délégués à partir de leurs photos de classe. Nous avons lancé un concours d'affiches pour annoncer l'événement et expliquer les règles.

Une manifestation appelée "**la Scène ouverte**" **clôt cette semaine**, pour que les lycéens montrent leurs talents (chant, danse...), avec un goûter festif. Nous nous sommes chargés des demandes de matériel, ainsi que de planifier le passage des artistes et de superviser les équipes créées pour l'organisation (nourriture, décoration, son...) en impliquant d'autres élèves.

"J'ai appris à être plus rationnelle"

Tous les ans, nous organisons aussi de A à Z le bal du lycée, de l'obtention d'une salle aux sondages auprès des élèves pour savoir s'ils veulent que le bal ait lieu avant ou après le bac.

Les élèves ont tendance à croire que le rôle d'un délégué donne trop de responsabilités, mais celles-ci sont partagées, et tout est décidé collectivement. **Cette expérience est très formatrice, j'ai gagné en aisance orale, en organisation.** J'ai aussi appris à être plus rationnelle, notamment en m'occupant de la gestion d'un budget.

[...]

Propos recueillis par Delphine
Dauvergne

Mardi 15 septembre 2015

4.3 Observations des correcteurs : observations des correcteurs

Sur la forme

Les exposés structurés sont toujours fortement appréciés par les membres du jury. Il faudra néanmoins être attentif à partir d'une problématique maîtrisée pour éviter des descriptions qui pourraient par trop s'apparenter à un catalogue désarticulé.

L'idée maîtresse de la démarche est de donner du sens à l'exposé par une organisation rigoureuse du propos ; car, pour reprendre la formule de Victor Hugo, « *la forme, c'est le fond qui remonte à la surface* ». A ce titre, le jury invite les candidats à ne pas s'en tenir à des plans classiques ou banals qui pourraient laisser penser que les thèmes d'étude n'ont pas fait l'objet d'une réelle appropriation.

Le défaut d'indication de références variées, notamment celles présentes dans le dossier, est fréquemment relevé comme un point faible des prestations. Les candidats n'appuient pas suffisamment leur développement sur des documents pourtant accessibles. Ainsi, le jury constate-t-il que les ressources numériques disponibles sont peu ou mal exploitées.

Dans le détail maintenant, la qualité de l'expression, à quelques exceptions près, est globalement correcte et, dans la plupart des cas, le vocabulaire est adapté. Il est cependant noté que certains usent d'expressions approximatives ou abusent de poncifs et de stéréotypes. Les candidats doivent veiller à la précision des termes employés et ne pas tomber dans des abus de langage préjudiciables à la qualité de leur argumentaire. Citons ici, par exemple, l'utilisation impropre et péjorative du terme « psychologisant ».

Si la concision et la clarté de l'expression doivent systématiquement être recherchées, il convient aussi d'être attentif au respect d'autres consignes générales, telle **que** celle de la maîtrise du temps qui apparaît comme un point de vigilance souvent souligné par les jurys ; la plupart des candidats faisant montre d'une bonne capacité en la matière.

De même, la qualité d'écoute des candidats, les aptitudes au dialogue, la motivation manifeste à vouloir exercer les fonctions de CPE et une bonne gestion du stress révèlent, à l'évidence, une préparation efficace à l'épreuve.

Enfin, Il va sans dire que les éléments relatifs à la forme intègrent aussi la tenue vestimentaire. En tout état de cause, il n'est pas question d'exprimer ici une attente particulière qui pourrait s'approcher de l'uniforme, mais seulement d'attirer l'attention sur cet aspect qui n'est pas à négliger pour un oral de concours.

Sur le fond

Le principal regret du jury reste les difficultés d'un nombre non négligeable de candidats à problématiser leur propos. De fait, ils ne construisent pas une réponse, mais s'en tiennent à une posture contemplative, alors qu'il est attendu de réelles capacités à agir en se projetant dans les missions du CPE. On ne le rappellera jamais suffisamment, les bons candidats sont ceux qui ont réfléchi au système et qui sont capables de contextualiser leurs propos dans le cadre plus général des enjeux éducatifs contemporains. Cela nécessite des connaissances institutionnelles maîtrisées – le statut des AED, par exemple – et un suivi de l'actualité éducative. Les candidats se doivent d'avoir une réelle culture « scolaire » pour pouvoir construire leur identité professionnelle. Ils sont peu nombreux à répondre à cette exigence. Le manque de connaissances approfondies ou maîtrisées de nombreux candidats ne leur permet pas de prendre de la hauteur par rapport aux sujets traités et de développer une réflexion pertinente.

Ainsi, certains candidats n'ont-ils pas su articuler leur exposé aux questions traitées dans leur dossier. Cette absence de liens dénote la difficulté à sortir d'une pensée formatée ou bien d'un « prêt à penser » formaté.

Particulièrement inquiétant pour des candidats qui aspirent à exercer rapidement les fonctions de CPE, la difficulté pour proposer des actions réalistes ou réalisables manifeste une réelle méconnaissance du cadre d'actions du responsable du service de vie scolaire. Il est absolument nécessaire de faire preuve de discernement et de pragmatisme. Et, inversement, il faut se garder d'un trop grand angélisme ou d'une naïveté déconcertante.

Pour finir par une note très positive, le jury a été particulièrement sensible à l'attachement quasi unanime des candidats aux valeurs de la République et à l'école républicaine.

4.4 Epreuve de professionnalisation : exemple de dossier

- Comment favoriser l'appropriation du règlement intérieur par des élèves de sixième ?
- Agir sur le climat scolaire d'une classe en tant que CPE
- Comment favoriser l'inclusion scolaire pour des élèves à besoins éducatifs particuliers ou des élèves en situation de handicap et valoriser le vivre-ensemble au sein des EPLE ?
- De la gestion immédiate d'une situation difficile à l'élaboration d'une politique de prévention et de lutte contre la violence en milieu scolaire.
- Combattre les violences scolaires : le rôle du Conseiller Principal d'Education dans la prévention et le traitement du harcèlement et du cyberharcèlement
- Stéréotypes et orientations sexuées: agir sur le poids des représentations dans les parcours scolaires
- La dissonance entre culture scolaire et attentes familiales comme facteur d'absentéisme et de décrochage scolaire
- Comment favoriser l'inclusion des élèves allophones non scolarisés antérieurement ?
- Motivation et sens du travail scolaire : les clés contre le décrochage
- Agir ensemble pour mieux inclure des lycéens dévalorisés et stigmatisés.
- « Quand dire c'est faire » La parole des élèves en situation d'état d'urgence
- Le CPE en tant qu'accompagnateur du parcours de l'élève.

4.5 L'épreuve de professionnalisation : observation des correcteurs

1. Observations sur la forme

1.1 L'oral

L'exposé

- Dans l'ensemble, les candidats ont respecté la consigne en répondant à la question posée et en proposant un exposé de 10 minutes clair et bien construit. Cependant, le temps, bien que respecté dans l'ensemble, est jugé relativement court pour ce premier temps de l'oral.

L'entretien

A l'inverse de l'exposé, ce temps est ressenti comme long et constitue de ce fait une véritable épreuve. Alors que certains candidats se montrent brillants lors des premiers échanges, la prestation se dégrade dans la durée. C'est un point de vigilance sur lequel il convient d'attirer l'attention des candidats : de toute évidence cette durée est discriminante : elle pénalise les candidats fragiles et permet aux meilleurs de se mettre en valeur.

Les échanges, structurés, ont été jugés fluides et de qualité et se sont généralement déroulés dans une ambiance cordiale et bienveillante. Les qualités d'écoute des candidats ont été maintes fois soulignées, plusieurs commissions ont relevé l'aptitude au dialogue des candidats ainsi que leur réactivité dans les réponses aux questions. Pour l'essentiel, à quelques exceptions près, le niveau d'expression est qualifié de bonne -

Il faut cependant rappeler qu'une préparation sérieuse permet de minorer un stress qui peut pour certains être paralysant.

Enfin, et le jury regrette d'avoir à rappeler des évidences, certains candidats ne possèdent pas les codes vestimentaires élémentaires d'une épreuve orale ni l'attitude adaptée à un concours de la fonction publique. Même si les cas sont rares, on se doit de rappeler qu'une tenue vestimentaire inadaptée, négligée ainsi qu'une attitude familière ne peuvent qu'être pénalisantes.

Sur ce dernier point le président de jury rappelle que les auditeurs qui souhaitent assister à des oraux sont soumis aux mêmes exigences de tenue vestimentaire. Pour cette session, plusieurs d'entre eux n'ont pas été autorisés à assister aux oraux en raison d'une tenue inadaptée pour une épreuve d'examen.

1.2. Le dossier

De très nombreuses remarques ont été faites sur une idée de « formatage » de certains dossiers, tant dans leur forme que dans les thématiques abordées. Par « formatage » il est fait allusion à la prégnance plus ou moins forte des consignes données dans les ESPE dont les candidats peinent à s'affranchir.

Il est nécessaire de rappeler que le dossier n'est pas évalué en tant que tel.

2. Observations sur le fond

Une grande hétérogénéité entre les candidats a été pointée à plusieurs reprises. La qualité de la préparation et la capacité à problématiser sont les deux points principaux sur lesquels la sélection s'est opérée.

2.1. Réponse à la question

Le jury peut faire les mêmes remarques que l'an passé :

Les candidats dans leur grande majorité répondent à la question posée cependant :

- L'objectif de la question posée est d'éclairer un angle particulier du dossier constitué par le candidat. Il s'agit aussi de lui permettre de mettre en évidence son esprit de synthèse ainsi que sa capacité à prendre du recul par rapport à son travail. Elle peut permettre dans d'autres cas, d'élargir la problématique, de s'éloigner de la situation

exposée. Il est dans tous les cas demandé aux candidats de faire le lien entre la question posée et leur dossier !

- Certains candidats ont du mal à prendre réellement en compte les questions posées et à y déceler des problématiques.
- Les épreuves ont été conçues pour être fortement en appui sur la professionnalité du métier de CPE, trop souvent, les apports théoriques et institutionnels l'emportent sur l'analyse personnelle de la situation décrite. Il n'est pas demandé aux candidats de bâtir une « dissertation orale » en mettant en avant des connaissances purement théoriques sans lien avec les aspects concrets du métier.

2.2. Echange avec le jury

Connaissance du dossier

- Les deux-tiers des commissions ont indiqué que les candidats avaient de grandes difficultés à s'extraire de leur dossier (de leur problématique initiale) pour répondre pleinement à la question posée (qui de fait n'est souvent que partiellement traitée).
- Paradoxalement, de nombreux candidats se sont probablement présentés sans relire leur dossier. Un manque de maîtrise des contenus de celui-ci a été relevé à de nombreuses reprises.

Connaissance du métier et de l'institution

- Les deux-tiers des candidats ne connaissent pas suffisamment le métier de CPE dans ses différentes composantes, ni le fonctionnement des EPLE. A l'inverse les meilleurs candidats ont pu montrer leur connaissance du système éducatif et la place du CPE au sein de celui-ci.
- Il est à noter que pour les candidats AED, seul le type d'établissement dans lequel ils travaillent est connu (méconnaissance du lycée pour ceux qui travaillent en collège et vice versa).
- Pour de nombreux candidats, il convient de souligner une certaine méconnaissance des instances et/ou de leur rôle respectif (œ confusion entre elles) ainsi que des difficultés à situer le CPE dans l'établissement.

Posture professionnelle et recul critique

- Un partage des valeurs de la République est un point fort commun aux candidats.
- Des difficultés à se projeter dans la fonction de CPE ont souvent été relevées, notamment la capacité des candidats à se positionner comme conseiller du chef d'établissement et de la communauté éducative. Même si bien évidemment le jury n'attend pas les réponses d'un professionnel en exercice, il souhaite que le candidat soit en mesure de s'interroger sur son positionnement.
- Pour les AED en poste, des difficultés récurrentes à adopter la posture du CPE sont apparues. Très souvent ces candidats se contentent de leur connaissance du terrain sans toujours chercher à faire évoluer leur point de vue.

L'argumentation

- Les candidats ont souvent fait preuve de réactivité pour répondre aux questions posées même s'il est à déplorer le caractère incomplet et insuffisamment étayé des réponses. Là encore la cause est à rechercher dans une connaissance insuffisante du système éducatif ou du métier de CPE.
- L'exercice de l'argumentation **est** difficile pour les candidats les moins bien préparés, il suppose des connaissances, de la hauteur et une capacité à varier les points de vue.

Problématisation et capacité d'analyse

- Pour la quasi-totalité des jurys, la capacité à problématiser, à prendre du recul sur les situations pour faire du lien entre connaissances universitaires, connaissances techniques et mise en œuvre sur le terrain a été le critère d'évaluation le plus déterminant.
- Les meilleurs candidats se sont « extraits du lot » par cette capacité à problématiser.
- Il est à déplorer que de nombreux candidats n'aient pas réussi à adopter une posture réflexive et se soient cantonnés à décrire des situations (effet catalogue).
- Difficulté pour beaucoup à dépasser le cadre théorique des pratiques professionnelles et à créer du lien avec la recherche (peu de repères universitaires en général).

3. Conseils aux candidats

- Préparer un dossier original (dans les deux sens du terme) et proposer une mise en page claire et aérée répondant aux exigences des règles en la matière. Développer une situation vécue ou un objet de recherche bien maîtrisé dans sa problématique.
- Relire son dossier avant l'oral pour se préparer aux questions portant sur ce qui a été travaillé.
- Acquérir une culture de l'EPL et au-delà du CPE, connaître les rôles de chaque acteur. Travailler l'aspect pratique en passant plus de temps dans les établissements pour compléter l'apport théorique des ESPE, l'étayer de situations vécues et mieux appréhender l'articulation existant entre les textes et les pratiques en découlant au quotidien.
- Etre en capacité d'élargir la réflexion en apportant des éléments complémentaires au dossier et en s'appuyant sur des lectures scientifiques (lire les auteurs de référence), cependant une analyse critique de la situation et de son contexte est beaucoup plus attendue que de trop nombreux contenus théoriques, même s'ils sont nécessaires pour étayer une réflexion.
- Eviter les catalogues d'actions au profit d'une posture réflexive en lien avec les politiques éducatives (penser la posture professionnelle du CPE).
- A l'oral, gérer son stress, faire preuve de bon sens et montrer de la motivation et de l'enthousiasme.
- Privilégier les réponses simples et concrètes. Une bonne préparation est la garantie de leur pertinence.

- Essayer d'être sincère, de ne pas hésiter à s'engager personnellement : il existe rarement une bonne ou une mauvaise réponse, les jurys sont sensibles à la cohérence des argumentations et aux convictions éducatives exprimées.

ANNEXES

Programme et bibliographie session 2016 :

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.
- ANCPE, association, nationale des CPE, dossiers thématiques
- Bathilde Sandrine, Tramier Jean-Marie, *Histoire de l'Education nationale de 1789 à nos jours : de la vocation à la fonctionnarisation* Ellipses, 2007.

- 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
- Bidar, Abdenmour, *Plaidoyer pour la fraternité*, Albin Michel 2016
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Les Essais, Paris, Stock, 2008.
- Blaya Catherine, *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
- Dubet, Merle, *Reformer le collège*, PUF 2016.
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Felouzis, *Les inégalités scolaires*, Que sais je? 2014.
- 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.
- Heurdiere Lydie, Prost Antoine, *Les politiques de l'éducation en France*, La documentation française, 2014.
- Hil Olivier, *Le Mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Gallimard Essais, 2007. IFE, ife.ens-lyon.fr/vst/DA/ListeDossiers.php
- Jellab Aziz, Veltecheff Caroline, Vin Datiche Didier, *L'évaluation en collège et lycée: confiance et engagement des acteurs et des usagers*. Berger Levrault 2014.
- Jeammet Philippe (sous la direction de), *Adolescences : repères pour les professionnels*, Paris, La Découverte et Fondation de France, 2002.
- Kambouchner Denis, Stiegler Bernard, Meirieu Philippe, *L'école, le numérique et la société qui vient*. Mille et une nuits 2012.
- 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.
- Martinetti Françoise, Loeffel Laurence, *Les valeurs de la république*, Canopé 2015.
- 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.
- Morena Frédérique de la, *Les frontières de la Laïcité*, LGDJ, 2016.
- 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.
- Pesce Sébastien, Casanova Rémi, *La violence en institution, situations, critiques et significations*, PUR, 2015.
- Picquenot Alain et Vitali Christian (coordonné par), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP de Bourgogne, 2007.
- Prairat Eirik, *L'autorité éducative, déclin érosion ou métamorphose*, PUN, 2010.
- Prairat Eirik, *La Sanction en éducation*, Puf, Que sais-je ?, 2011.
- Prairat Eirik, *Quelle éthique pour les enseignants?* De boeck, 2015.
- 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.
- Robbes **Bruno**, *L'autorité éducative, la construire et l'exercer*, CRAP 2014.
- 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.
- Vitali Christian, *Nouveaux enjeux pour la vie scolaire, mutations et variations*, Hachette, 2015.
- Zakhartchouk Jean-Michel et Hatem Rolande (coord.), *Travail par compétences et socle commun*, Coll. Repères pour agir, CRDP d'Amiens, 2009

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

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

Les candidats pourront, en outre, utilement consulter les revues ou publications telles que « les Cahiers pédagogiques », « Administration et éducation », revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), « Éducation et devenir », « Éducation et management »,

« Conseiller d'éducation » ainsi que les rapports annuels de l'inspection générale de l'Éducation nationale publiés par la Documentation française et consultables à partir du site www.education.gouv.fr

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