



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : Concours de recrutement de Conseillers Principaux d'Éducation

Session : 2015

Rapport de jury présenté par :

Joël GOYHENEIX
Président du jury
Inspecteur général de l'Éducation nationale

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 :	8
3.2.1 Sujet :	8
3.2.2 Eléments de correction	9
3.3. La note de synthèse	16
3.3.1. Sujet.....	16
3.3.2 Eléments de correction.....	31
3.3.3 Observations des correcteurs.....	35
4. Les épreuves d'admission.....	36
4.1 Définition des épreuves	36
4.2 Epreuve d'entretien: 2 exemples de sujet.....	38
4.3 Epreuve d'entretien : observations des correcteurs.....	49
4.4 Epreuve de professionnalisation : exemple de dossier.....	52
4.5 Epreuve de professionnalisation: observations des correcteurs	63
Annexes:	
Bibliographie.....	65
Composition du jury.....	68

AVANT-PROPOS

Le présent rapport porte sur la session 2015 du concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

Les épreuves se sont déroulées en académies les 30 et 31 mars 2015. Les copies ont été remises aux évaluateurs le 15 avril à Paris et ont fait l'objet d'une double notation pour le 12 mai.

La délibération d'admissibilité a eu lieu le 13 mai au lycée JB Say à Paris.

Les épreuves d'admission ont, elles, eu lieu du 22 juin au 3 juillet au lycée Toulouse-Lautrec à Bordeaux. La délibération finale s'est tenue dans ce même lycée le 4 juillet au matin.

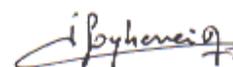
Je tiens à remercier les personnels de cet établissement au premier rang desquels Monsieur le proviseur, Madame la proviseure adjointe et Monsieur le gestionnaire qui ont su réserver aux candidats et aux membres du jury un accueil remarquable, unanimement apprécié.

Mes remerciements iront également au rectorat de Bordeaux pour son aide à l'organisation, à CANOPé pour le prêt gracieux (et précieux) des tablettes et à la région Aquitaine pour l'équipement informatique spécifique au concours.

Je souhaite également exprimer ma gratitude aux membres du directoire du jury : Carole Blaszczyk, Aurore Fitoussi, Rachid Frihmat et mon collègue Christophe Kerrero. Ils n'ont ménagé ni leur temps, ni leur énergie pour que les conditions d'accueil et d'organisation soient propices à la rigueur et à la sérénité indispensables au parfait déroulement du concours.

Ma gratitude va enfin à Priscilla Plateaux, de la Direction Générale des Ressources Humaines, dont la réactivité et la disponibilité ont largement facilité notre tâche.

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 ?



Joël Goyheneix
Président du jury
IGEN EVS

2.1- Bilan statistique de l'ADMISSIBILITE

Le nombre de postes mis au concours est de **310**. (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 (**6910**) était en progression par rapport aux sessions précédentes (6399 en 2014, 5170 puis 5928 en 2013, 5187 à la session 2012, 3945 à la session 2011).

Seuls 3088 candidats ont, en fait, composé, soit 45 % des inscrits. Pour mémoire, 2497 candidats s'étaient présentés à l'épreuve écrite d'admissibilité en 2014 soit 39,64% des inscrits, 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 candidat sur 5 est admissible, 1 sur 10 est admis.**

Nombre de candidats inscrits :	6910
Nombre de candidats présents :	3088
Nombre de candidats absents :	3822 soit 55,31% des inscrits

Nombre de candidats admissibles : 625 soit 20,23% des candidats.

Seuil d'admissibilité : 11,03/20

Le seuil d'admissibilité s'établit à un bon niveau : il était de 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.

Moyenne des notes de l'ensemble des candidats : 7,9/20 comparable aux moyennes constatées lors des sessions précédentes.

Moyenne des notes des candidats admissibles : 12,96/20 comparable à celle constatée en 2014 (12,88/20) et 1,5 point au-dessus des moyennes constatées en 2013 et 2014 (hors session exceptionnelle).

Autres statistiques :

625 admissibles : **479 femmes** (76,64%), **134 hommes** (23,36%) ; Cette répartition (1 homme pour 3 voire 4 femmes) varie peu depuis 5 ans et correspond en grande partie à la répartition des inscrits (5058 femmes et 1852 hommes) ou des candidats ayant composé (2348 F, 877H).

A noter que les **assistants d'éducation représentent 44% des candidats présents et 37,4% des admissibles**, les étudiants 29,6% des présents et 45,7% des admissibles.

Les plus jeunes admissibles ont **21 ans, le plus âgé 58**. La tranche d'âge comprise entre 23 et 30 ans représente 52% des présents et 58% des candidats.

Les académies de Clermont Ferrand, Bordeaux et Aix Marseille se distinguent enfin par leur taux important d'admissibles par rapport au nombre de candidats présents (32,75% pour Clermont Ferrand, 31,29% pour Bordeaux et 30,92% pour Aix).

2.2 BILAN STATISTIQUE DE L'ADMISSION

Nombre de candidats retenus :	625
Nombre de candidats présents :	597
Nombre de candidats admis :	310 soit 52 % des présents.

Nombre de candidats admis : 310 soit 10,03 % des candidats.

Seuil d'admission : **11,57/20** de moyenne (coefficient 2 pour les 2 épreuves d'admissibilité et coefficient 4 pour les 2 épreuves d'admission).

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

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

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

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

Autres statistiques :

625 admissibles : **479 femmes** (76,64%), **146 hommes** (23,36 %)

310 admis : **238 femmes** (76,77 %) et **72 hommes** (23,23 %)

Les **assistants d'éducation admis** sont au nombre de **108** soit **34,84 % des admis**, les étudiants sont **162** soit **52,26 %**. Ces deux catégories recouvrent donc 74% des candidats et plus de 87% des admis.

Les deux plus jeunes admis ont **21 ans**, **le plus âgé, 58 ans**. La tranche d'âge comprise entre 22 et 30 ans représente les deux tiers des admis.

Parmi les académies ayant compté plus de 20 admissibles, celles de Bordeaux, Montpellier, Toulouse et Strasbourg connaissent un excellent taux de réussite à l'admission (respectivement 67,44%, 62,50%, 60,71% et 60%).

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 :

« En tant que principe, l'inclusion se veut un état de fait qui affirme que toute personne fait partie intégrante du corps social et n'a nul besoin de « traitement spécifique », qu'il soit législatif ou autre. L'inclusion se fonde sur une reconnaissance préalable à toute chose de l'appartenance de tout un chacun à la société. Elle est marquée ensuite d'un ensemble de procédures et de cadres législatifs communs à tous qui garantissent cette appartenance et ses conséquences en matière de droits pour aboutir à l'égalité. Son contraire est l'exclusion. »

LOUIS Jean-Marc, RAMOND Fabienne, *Scolariser l'élève handicapé*, Ed. Dunod, 2006, p.13

« Malgré une évolution toujours plus inclusive de la société et de son école, qui se concrétise notamment par des poursuites d'études et montées pédagogiques plus importantes pour des élèves qui, jusqu'alors, quittaient le système scolaire précocement, les débats restent vifs autour de l'inclusion. Ils illustrent les difficultés qu'ont les professionnels de terrain à construire de véritables projets inclusifs. Parallèlement, le « statut » d'enfant ou d'adolescent handicapé s'accompagne, comme le soulignent les Inspections générales, d'une « *progression difficile dès le début de la scolarité : maintien en GS [grande section], CP, CE1, voire orientation précoce vers la Clis [classe pour l'inclusion scolaire] ou l'IME [institut médico-éducatif]* » tandis que « *les changements de cycles, de degré et d'établissement se révèlent pour les jeunes handicapés, plus encore que pour les autres élèves, des moments très sensibles¹* ». De plus, des flottements subsistent malgré l'important effort fourni depuis les années 2000 dans les concepts qui sous-tendent la définition et l'approche du handicap, ouvrant la voie à des pratiques d'inclusion très hétérogènes sur le terrain. Il est vrai que la délimitation du champ du handicap a évolué au travers du transfert même dans l'ordinaire d'un certain nombre d'élèves jadis scolarisés dans le milieu spécialisé. Par ailleurs, il subsiste une représentation chez certains professionnels, selon laquelle les élèves à besoins éducatifs particuliers ne relèvent pas de l'enseignement ordinaire.

Une nouvelle fois, le débat autour de ces questions ne semble pas totalement tranché, du moins sur le terrain. Aussi longtemps que la scolarisation en milieu ordinaire d'un certain nombre d'élèves, fussent-ils à besoins éducatifs particuliers, n'ira pas de soi, que certains enfants seront encore traités de manière dérogatoire, se poseront des questions **d'équité dans l'accès à l'École de la République**. Notre institution devra exercer toute sa vigilance et veiller à ce que *seul l'intérêt impérieux de l'enfant* puisse limiter, le cas échéant, une scolarisation ordinaire. Cela passera, et c'est sans doute l'un des principaux points de blocage, par une réflexion de fond sur la différenciation pédagogique et la mise en œuvre d'aménagements pédagogiques, susceptibles de rendre les savoirs plus accessibles et d'atténuer les différences entre élèves handicapés et leurs pairs. **La personnalisation des parcours au quotidien reste aujourd'hui l'unique voie pour développer une école véritablement inclusive.**

Il faut aider les professionnels à construire ces parcours et mettre en œuvre les projets d'inclusion, en leur montrant en premier lieu que cette approche profite aussi, et peut-être avant tout, à la majorité de leurs élèves de classes ordinaires, par ailleurs susceptibles de devenir, à un moment ou à un autre, des enfants à besoins spécifiques. C'est également en cela que notre institution scolaire se trouve à un tournant important de son histoire. Car en faisant le choix de favoriser l'accès des élèves handicapés (comme elle l'a fait pour les autres publics d'enfants à besoins spécifiques²) à une

¹ MEN, IGEN & IGAENR, Rapport n°2012-100, juillet 2012, p.65-66.

² Éric GILLES, thèse de doctorat de l'université de Rouen sous la direction du professeur Jean-Pierre ASTOLFI, *Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : du compromis entre intégration scolaire et inclusion scolaire à l'émergence d'un nouveau modèle éducatif*, mai 2007, conclusion, p.489

véritable scolarisation au sein des classes ordinaires, elle s'attelle à un autre enjeu récurrent et central du fonctionnement de l'École : **la différenciation des pratiques pédagogiques**. A cet égard, le **principe de compensation**, pierre angulaire de la scolarisation des élèves handicapés, pourra être envisagé, au sein de la classe ordinaire, comme un outil précieux de la réponse pédagogique aux besoins particuliers des élèves. »

Conclusion de l'article « L'inclusion, enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques », Éric GILLES, Inspecteur de l'Éducation nationale, Docteur en sciences de l'éducation, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, numéro 63, novembre 2013, p. 322-323.

A partir de ces deux extraits, et en vous appuyant sur vos connaissances historiques, sociologiques, philosophiques et règlementaires, mais aussi sur les débats et réformes de notre société et du système éducatif français, vous expliquerez ce que signifie et engage la notion d'inclusion, et en quoi celle-ci est fondamentale pour la prise en charge de tous les élèves, notamment en termes de valeurs éducatives et en référence aux principes de service public. Vous présenterez également ses conséquences sur les pratiques éducatives et pédagogiques, notamment celles du conseiller principal d'éducation, dans l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers mais aussi de tous les élèves.

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

Proposer à la réflexion de candidats au concours externe d'accès aux fonctions de conseiller principal d'éducation la thématique de l'inclusion scolaire offre la possibilité de les interroger sur leur positionnement en tant qu'éducateurs responsables de la prise en charge de **tous** les élèves. La question plus générale de la politique éducative dans un établissement est de toute évidence liée à celle de l'inclusion d'autant que les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont désormais posés par la loi de refondation de l'École de la République du 9 juillet 2013. La notion d'*inclusion*, à laquelle est parfois préféré l'usage de l'adjectif *inclusif*, notamment dans les expressions *société et école inclusives*, implique que chacun, quelle que soit sa situation, trouve sa place dans un environnement donné, ce qui implique que cet environnement soit adapté à la personne conformément aux dispositions de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. En d'autres termes, et plus spécifiquement en lien avec le handicap : "Il ne s'agit plus d'intégrer ces élèves en leur demandant de s'adapter aux conditions dites normales de scolarité mais plutôt d'adapter le contexte scolaire ordinaire à l'ensemble des élèves, notamment ceux qui sont en situation de handicap" (extrait d'un article de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°55 novembre 2011). En milieu scolaire, pour le CPE, il s'agit donc de tenir compte de l'environnement pour « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (circulaire n°82-842 du 28 octobre 1982 relative au *rôle et conditions d'exercice de la fonction (...) des conseillers principaux d'éducation*). Mais la question de construire une école inclusive se pose à tous les personnels, et plus généralement à l'ensemble du système éducatif. Les évolutions de la société et des institutions éducatives vont dans ce sens et il est important d'y faire référence pour répondre à la problématique posée par le sujet. Ainsi que le précise Eric Gilles dans l'extrait cité, « les débats restent vifs autour de l'inclusion ». Et ces évolutions ont effectivement des répercussions sur l'ensemble des pratiques des professionnels et impacte la prise en charge de l'ensemble des élèves. S'il est possible d'affirmer que les valeurs et principes du service public d'éducation se trouvent réaffirmés, c'est à condition de montrer de quelle façon, en revanche, les pratiques des

acteurs éducatifs sont elles-mêmes fortement interrogées dans le cadre de la personnalisation des parcours. L'ensemble des personnels, et en particulier les CPE, ont un rôle important à y jouer. Dans le cadre de cette épreuve de maîtrise des savoirs académiques, il est donc attendu des candidats une réflexion approfondie sur la question de l'inclusion scolaire et de ses répercussions à la fois sur notre institution et les pratiques professionnelles des acteurs de l'éducation. Les mêmes candidats doivent également faire état de connaissances générales sur les élèves à besoins éducatifs particuliers, et particulièrement sur la prise en charge du handicap, dans la société et dans l'école, notamment à travers les principales réformes, certains rapports d'étape, ainsi que la présentation des structures, dispositifs et protocoles de prise en charge des aménagements pouvant être mis en place au titre des principes de compensation et d'accessibilité. Des références issues, ou non, de la bibliographie du concours sont ici précieuses et peuvent compléter la réflexion.

Suite aux quelques éléments de correction complémentaires développés ci-après, un exemple de plan détaillé sera ensuite proposé :

En lien avec la **problématique de l'inclusion** avancée par le sujet, et en complément des réflexions déjà proposées, il peut être intéressant de se référer à ce nouvel extrait : « Le paradigme de l'école inclusive se distingue du paradigme précédent, celui de l'école intégrative (loi du 30 juin 1975) par le fait que les élèves en situation de handicap ne sont pas considérés comme des personnes potentiellement intégrables dans un milieu ayant pour mission de se réorganiser pour les accueillir, mais comme des personnes faisant d'emblée, et de plein droit, partie de ce milieu, lequel est épistémologiquement (re)défini pour prendre en compte une réalité de diversité. Ce qui est premier dans la notion d'intégration est l'adaptation réciproque, écologique, d'une personne et d'un milieu. *« Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir, au sein de l'ensemble commun, un "chez soi pour tous". Sans neutraliser les besoins, désirs ou destins singuliers et les résorber dans le tout »* (Charles Gardou, *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès, 2012).

L'inclusion est donc un concept ensembliste, qui établit que les enfants et adolescents reconnus par la MDPH comme subissant une « limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société » forment un sous-groupe inclus dans le groupe des élèves scolarisés, de la même façon qu'on pourrait par exemple considérer, en mathématiques, que l'ensemble des nombres entiers pairs est inclus dans l'ensemble des nombres entiers. Le sous ensemble est remarquable au sein de l'ensemble si on lui concède une propriété spécifique (le handicap, la parité), mais cette propriété est additionnelle, et non privative, par rapport aux propriétés de l'ensemble. On peut tout à fait s'intéresser aux nombres entiers sans se préoccuper de leur parité, ou au contraire, porter une attention particulière à celle-ci, sans que cela ne marginalise ces nombres par rapport aux autres nombres. »

Pratiques inclusives : quels savoirs professionnels pour prévenir l'exclusion dans le domaine de l'éducation, Valérie BARRY, Maître de conférences, formatrice pour l'ASH IUFM de l'université Paris-Est Créteil, Laboratoire LIRTES, in La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, n°65, avril 2014 (dossier « savoirs professionnels et pratiques inclusives »), p.59.

Par ailleurs, et parmi les nombreuses réformes sur la thématique de l'école pour tous, en lien direct ou non avec le handicap, certaines d'entre elles peuvent être citées :

La Déclaration de Salamanque de 1994 (conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux) prévoit le « principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'«écoles pour tous» - c'est-à-dire d'établissements accueillant tous les enfants, exaltant les différences, épaulant les élèves dans leur apprentissage et répondant aux besoins individuels de chacun » Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux : accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994.

La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour "l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées" définit pour la première fois le handicap (« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant »). Cette loi crée notamment les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) qui s'adressent à l'ensemble de la population (de l'enfance à la vieillesse) et met en place le plan de compensation, dont le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Le texte de 2005 donne une large place aux usagers (familles et associations), ce qui aura des conséquences lors de la mise en place des réformes dans l'éducation nationale (par exemple le fait que « l'équipe de suivi de la scolarisation ne peut valablement se réunir en l'absence des parents » circulaire n° 2006-126 du 17-8-2006 relative à la *mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation*). Deux notions fondamentales sont liées aux réformes engagées par cette loi de 2005 : la notion d'accessibilité (accès au savoir, ce qui implique le droit à l'inscription dans l'établissement scolaire de référence, ou de secteur, et accès « autant qu'il est possible » aux locaux et matériels ainsi que la mise aux normes des bâtiments et équipements culturels et sportifs) et la notion de compensation (« droit, pour une personne handicapée, de bénéficier de toute mesure individuelle qui soit de nature à lui redonner, autant qu'il est possible, l'égalité des droits et des chances » Eduscol : *Guide pour la scolarisation des enfants et adolescents handicapés*).

Enfin, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, et son article 2 qui modifie le code de l'éducation et notamment son article L 111-1, prévoit que : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. **Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.** Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. (...) »

L'inclusion scolaire concerne donc bien « tous les enfants », et doit permettre à ceux dont la scolarité nécessite des aménagements d'en profiter pleinement. Souvent désignés sous l'appellation **d'élèves à besoins éducatifs particuliers**, il est généralement admis dans les textes institutionnels qu'il s'agit d'une part des élèves porteurs d'un handicap (et reconnus comme tels par la MDPH), notamment pour des troubles des apprentissages ou du langage et de la parole (troubles "DYS"), troubles sensoriels (visuels ou auditifs), moteurs, mentaux, intellectuels et cognitifs, troubles du spectre autistique (ou troubles envahissants du développement), troubles du comportement et des conduites, mais aussi ceux qui connaissent un (ou plusieurs) des troubles cités mais non reconnus par la MDPH (pour différentes raisons), et d'autre part ceux qui n'en relèvent pas, comme les élèves allophones nouvellement arrivés en France, les élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs, les élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières ainsi que les enfants et adolescents malades. Pour chaque catégorie, il existe une extrême diversité de situations et tout le principe de l'inclusion est justement de ne pas considérer l'enfant d'abord par les éléments liés à son trouble. Il est cependant nécessaire de connaître les principales caractéristiques de ces catégories, les textes règlementaires qui les concernent (il existe de nombreuses circulaires pour l'administration de l'éducation nationale), les ressources et structures de référence (dans l'éducation nationale, notamment **l'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS)** et en dehors de l'institution), ainsi que les débats de société et dans l'école attachés à cette thématique. L'actualité forte liée au

développement de l'école inclusive doit également être abordée : professionnalisation des AVS en accompagnants des élèves en situation de handicap (**AESH**), mise en place du plan d'accompagnement personnalisé (**PAP**) à destination des élèves porteurs de troubles des apprentissages, l'évolution du projet personnalisé de scolarisation (PPS), ou encore le développement d'outils et de ressources mis à la disposition des familles et des personnels par le ministère de l'éducation nationale.

Si l'ensemble des ouvrages, ils sont nombreux, de la bibliographie du concours sur les thématiques de la diversité peuvent être cités dans le cadre de ce sujet, il en est un qui concerne particulièrement la problématique de cette épreuve : *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action.* Charles Gardou, Connaissance de la diversité, Erès, 2013 (1^{ère} édition 2005). Auteur de référence sur le sujet, Charles Gardou dans cet ouvrage, bien qu'écrit dans sa première édition avant la mise en place de nombreux dispositifs issus de la loi de février 2005, pose une réflexion poussée sur la situation dans notre société des populations porteuses de handicap, et en particulier sur les enjeux et les possibilités de la scolarisation à travers l'inclusion. Les autres ressources en lien avec le sujet pouvant être citées sont La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, en particulier le n°65 d'avril 2014 dont le dossier déjà cité s'intitule « Savoirs professionnels et pratiques inclusives » ; les nombreuses ressources ainsi que les liens que propose le site Eduscol notamment dans sa rubrique *Personnalisation des parcours*, et, enfin, certains rapports et notes de la DEPP (notamment n°12.10 mai 2012 *La scolarisation des jeunes handicapés*).

La thématique de l'école inclusive, pour répondre à la problématique avancée par le sujet, ne saurait être entièrement envisagée s'il est omis de la mettre en **lien avec les autres sujets d'actualité** qui marquent l'évolution de notre système et de nos pratiques éducatives, tels que la réflexion autour du climat scolaire, sur l'évaluation, la lutte contre l'exclusion et les inégalités ou encore l'école bienveillante, enfin, le suivi et l'accompagnement pédagogique tel que l'envisage le décret du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves. L'invitation de l'école inclusive à construire une école pour tous dans la prise en charge des besoins de chaque élève, s'intègre ainsi à l'ensemble des réformes mises en place actuellement dans notre système éducatif. Pour terminer, **le plan proposé ci-dessous** a pour but, sans viser l'exhaustivité ni se vouloir modélisant, de présenter de manière organisée les éléments de correction déjà présentés tout en les complétant d'autres références afin de tenter d'envisager les principaux enjeux énoncés dans le sujet de cette épreuve de maîtrise des savoirs académiques :

Plan possible (proposé par le sujet) :

1. L'inclusion, une notion fondamentale pour la prise en charge de tous les élèves

a) Les origines de la notion d'inclusion : de l'intégration à l'inclusion

A l'origine de ces notions, des évolutions fondamentales de nos sociétés, notamment dans la prise en charge du handicap : Déclaration de Salamanque 1994, loi n°75-534 du 30 juin 1975 ***d'orientation en faveur des personnes handicapées*** pour une école intégrative, loi n° 2005-102 du 11 février 2005 ***pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées***. Des études montrent également l'importance de ces évolutions (le rapport Paul Blanc en mai 2011 *La scolarisation des enfants handicapés*, sur le nombre important de reconnaissances de handicap, notamment pour les troubles des apprentissages et du comportement et sur la nécessaire formation des personnels, le rapport piloté par Martine CARAGLIO et Jean-Pierre DELAUBIER *La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation*

nationale en juillet 2012, ou encore le rapport de Pénélope Komites *Professionaliser les accompagnants pour la réussite des enfants et adolescents en situation de handicap* de juin 2013). Enfin, la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République introduit par son article 2 la notion d'inclusion dans le code de l'éducation (notamment article L111-1), consacrant cette notion dans le système éducatif, non exclusivement réservée aux élèves en situation de handicap.

- b) **L'école inclusive, une notion qui doit profiter à tous, et qui interroge les valeurs et principes du service public d'éducation** : les valeurs de solidarité et d'équité représentent des applications concrètes en lien avec les enseignements pour tous les élèves dans le cadre de l'école inclusive. Sur les valeurs également, on peut encore citer : l'égalité, pour que tous aient les mêmes droits à la scolarisation ; la liberté que chacun doit être en mesure d'exercer par la scolarité ; la fraternité que la scolarisation de tous dans un même espace permet de promouvoir ; l'équité, à nouveau, en référence à l'article de Éric Gilles cité dans le sujet, au sens où elle permet de prendre en compte les besoins et capacités de chacun. Les notions connexes telles que le respect (notamment de la diversité), le partage, le travail collaboratif, l'ouverture aux autres, l'entraide sont également promues par l'école inclusive. Cette notion ne concerne pas seulement les élèves avec handicap reconnu, mais aussi par exemple les élèves allophones ou encore plus généralement ceux connaissant des difficultés d'apprentissage (en référence par exemple aux mesures instaurées par le décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves).

Transition : si les valeurs et les principes sont réaffirmés à travers la notion d'école inclusive, les pratiques peuvent en revanche être fortement interrogées.

2. Les conséquences des pratiques inclusives sur les pratiques éducatives et pédagogiques

- a) **La nécessité de personnaliser les parcours, avec ses réticences et ses limites** : question de la formation des personnels, de la gestion de l'hétérogénéité des publics, des moyens (par exemple avec les difficultés et retards dans la mise aux normes des bâtiments publics) mais aussi de la progression dans les apprentissages, la réflexion autour de l'évaluation (question du barème dans l'évaluation chiffrée par exemple) alors que l'évaluation par compétences semble mieux adaptée, les aménagements aux examens, la présence et la complémentarité avec d'autres adultes dans la classe (AESH nouvellement professionnalisés, ex AVS), les réponses non adaptées (exemple des sanctions disciplinaires pour un trouble du comportement lorsque la réponse médicale ne satisfait pas), la connaissance et la mise en place, ou l'application, des différents dispositifs tels que PAI, PPS, PAP... La transformation des UPI (2006) en ULIS (2010) pose le principe de l'inscription dans une classe de l'enseignement ordinaire et nécessite que la classe, et l'établissement, soit adaptés et disposés à l'accueil. Mais l'école inclusive donne avant tout une occasion de travailler autrement : inscription dans le projet d'établissement (une volonté de tous) et son volet éducatif, développer les partenariats (à la fois avec les collaborateurs internes et les professionnels extérieurs), promouvoir les situations coopératives entre élèves, co éducation avec les parents (dont la parole, et même les "conseils" vont devoir être entendus pour tenir compte des spécificités des enfants).

- b) **Des actions à mettre en place dans un établissement, individuelles et collectives, et notamment par le CPE** : pour tous les enseignants et pour le CPE à travers le référentiel

de compétences particulièrement la compétence 4 *prendre en compte la diversité des élèves*, par exemple par la participation aux ESS (CPE non expressément cité par la circulaire de 2006 sur la mise en œuvre et le suivi du PPS mais y participe comme professionnel de l'éducation), l'accompagnement des AESH... Plus spécifiquement pour le CPE : participation à la vie quotidienne des élèves à besoins éducatifs particuliers, le cas échéant avec des structures telles que les ULIS (ici le CPE est cité par la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010 relative au *dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré*), et partenariat avec les autres personnels tels que le coordonnateur ULIS ou l'enseignant référent, prise en compte des élèves à besoins particuliers dans le suivi individuel et collectif, formation des personnels de surveillance, actions de sensibilisation de classes ou à l'échelle de l'établissement à travers le CESC (par des actions d'éducation à la citoyenneté portant sur le vivre ensemble et la lutte contre les discriminations) ou à intégrer à la réflexion sur le climat scolaire dans l'établissement, actions de formation relatives notamment à la représentation collégienne et lycéenne.

Conclusion possible : l'inclusion est un enjeu de société qui va au-delà de l'école mais auquel l'école participe avec engagement depuis une dizaine d'années. Les professionnels de l'éducation en sont des acteurs essentiels qui doivent en mesurer tous les enjeux pour les prendre en compte dans l'exercice de leurs missions auprès des jeunes et leurs pratiques professionnelles d'autant que les adaptations initiées au titre de la prise en compte du handicap ont vocation à investir le domaine plus général de la prévention et du traitement de la difficulté scolaire.

3.2.3 Observations des correcteurs :

Sur la forme :

Les copies les moins abouties faisaient état d'un niveau de langue inadapté à la prestation demandée et aux qualités d'expression attendues de la part d'un conseiller principal d'éducation, cadre A de la fonction publique.

En effet, les correcteurs ont déploré dans de trop nombreuses copies une orthographe très approximative, des fautes grossières de syntaxe, de conjugaison ou présentant un vocabulaire inadéquat. En outre, les règles de ponctuation, d'accentuation ou les majuscules ont été trop souvent ignorées. Les phrases, souvent mal construites ou trop longues, ont rendu la lecture des productions malaisée. Les acronymes, certes fréquents au sein des établissements scolaires, n'ont été que rarement explicités. A noter que l'expression a eu tendance à se détériorer progressivement dans une part non négligeable de copies : une mauvaise gestion par les candidats du temps imparti en est sans doute le motif.

De plus, le manque de soin apporté à de très nombreuses productions est regrettable : la présentation générale a été régulièrement négligée. Certaines copies sont d'une lecture difficile au point de nécessiter un décryptage de la graphie.

Par ailleurs, les candidats ayant fourni les prestations les plus pauvres ont bien souvent peiné à formuler une problématique claire. Le jury a également constaté que de nombreuses copies étaient déséquilibrées avec des parties très succinctes ou à l'inverse « fleuve ». La paraphrase, les redondances ont jalonné trop fréquemment les dissertations.

Quelques candidats n'ont pas respecté les règles élémentaires de forme attendue : absence de paragraphes, parties construites avec des titres, des en-têtes, des sous titres... L'absence d'introduction, de conclusion s'avère une option difficilement tenable dans ce type de commande et est à proscrire. Autre cas de figure régulièrement constaté (et regretté) : la succession de questions

plus ou moins judicieusement rattachées au sujet, proposées en guise de problématique par les candidats.

Pour ce qui concerne l'introduction, il est attendu qu'elle propose une problématique, essentielle à la réussite d'une dissertation, car elle est le fruit d'un véritable travail d'exploitation de la citation et le point de départ de la réflexion. Le corps du développement nécessite tout autant d'attention : il convient de travailler la succession des paragraphes et des parties grâce à des transitions. Certaines copies ne comportent en réalité aucune réelle organisation, aucune progression de la pensée ou développent des propos très éloignés du plan annoncé.

Cela étant, les copies les plus réussies témoignent d'une solide maîtrise de la langue française, sont structurées, équilibrées. Le style est fluide, agréable à lire et la technique de la dissertation est parfaitement connue et respectée.

Sur le fond :

Pour ce qui est du fond, les candidats ayant le moins réussi l'épreuve n'ont globalement pas compris les enjeux du sujet proposé ou l'ont simplement paraphrasé.

Ils ont en effet rencontré des difficultés à définir ce qu'était l'inclusion scolaire, ainsi que les problématiques inhérentes aux élèves à besoins éducatifs particuliers : l'évolution historique, les lois importantes, les notions, les enjeux, les valeurs, les modalités pratiques, les implications pédagogiques, les dispositifs.

Par conséquent, faute de pouvoir conceptualiser avec rigueur et clarté, les candidats se sont souvent trouvés ensuite en difficulté pour poser une problématique pertinente, répondant aux attendus du sujet. Ainsi, les hors-sujets sur une partie ou sur la totalité de la dissertation ont été fréquents.

Le concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers a été réduit au seul handicap en omettant que la notion d'inclusion recouvre une problématique bien plus large.

Cette mauvaise lecture du sujet s'associait à des références bibliographiques pauvres, voire inexistantes. La connaissance des leviers et outils institutionnels s'est avérée fréquemment insuffisante. Les évolutions du système éducatif, notamment des missions du CPE, ont été passées sous silence dans de nombreuses dissertations (exemple : peu de copies faisaient mention du référentiel de compétences).

Dans les moins bonnes prestations, la difficulté à se projeter dans la fonction de CPE et à proposer une vision réaliste et pertinente du fonctionnement d'un EPLE s'est fait ressentir. Cette méconnaissance du métier de CPE s'associait à une vision erronée ou lacunaire de sa collaboration avec d'autres professionnels, notamment le chef d'établissement. Ainsi a prévalu dans de nombreuses dissertations une vision « CPE-centrée » du système éducatif, aux dépens d'une conception systémique. Par conséquent, de nombreux partenaires institutionnels externes ou internes ont été totalement oubliés.

Concernant les connaissances et la préparation des candidats, le jury a régulièrement regretté la mauvaise assimilation des connaissances, poussant le candidat à réciter les cours appris durant l'année. Il n'est pas rare que des dissertations se soient limitées à fournir un catalogue d'anecdotes ou de pensées simplistes. Certes, le cadrage historique était attendu ; la mise en perspective historique, loin d'être artificielle, permettait de mettre en lumière l'actualité de l'inclusion scolaire dans le système éducatif actuel ; mais débiter invariablement son propos sur l'évolution du système de 1881 à nos jours, de Jules Ferry au collège unique, sans mettre l'accent sur le tournant de la politique éducative vers l'intégration, puis vers l'inclusion, sans lien direct avec la problématique posée, laisse penser à un plaquage artificiel des connaissances.

Les copies les plus brillantes ont pour leur part mis en relation les dispositifs existants, les pratiques professionnelles en établissement et les finalités recherchées à l'échelle de l'Education nationale. En effet, le concept d'inclusion scolaire ne peut en aucun cas se concevoir comme un simple cumul de

dispositifs. Il se situe dans la droite ligne des principes républicains, au cœur de l'école française et il convenait de resituer la notion d'inclusion dans une évolution du système scolaire.

Dans les meilleures productions, le jury a su apprécier de solides références réglementaires et statutaires. Le candidat connaissait le fonctionnement d'un établissement scolaire et les instances de régulation qui s'y rattachent.

Le jury a particulièrement apprécié les candidats témoignant d'un esprit critique, capables de proposer une véritable réflexion et non un état des lieux de la situation.

Conseils aux candidats :

Le jury ne saurait que trop conseiller aux candidats de travailler l'expression écrite avec rigueur. Les fautes de langue ne peuvent pas être acceptées sur ce type de recrutement. La méthodologie de la dissertation doit être connue et respectée. En outre, il s'avère indispensable que les candidats connaissent et assimilent un certain nombre d'éléments fondamentaux : les textes relatifs aux missions, l'évolution historique du système éducatif, les enjeux des réformes en cours, le fonctionnement des établissements scolaires et le rôle de ses instances. Enfin, la lecture fine du libellé du sujet est incontournable : elle reste un rempart contre le hors-sujet. Trop souvent, les connaissances universitaires semblent superficielles, pauvres en référence ; or il est attendu que les savoirs académiques soient précis, référencés (auteur, titres des ouvrages, citations...).

Ainsi, il est attendu un développement étayé par des connaissances solides, précises, utilisées à bon escient, judicieusement intégrées à l'argumentation et proposant des références bibliographiques sûres. Le candidat veillera à éviter les bavardages creux, faisant se succéder banalités et poncifs. Enfin, il convient également que le candidat distingue anecdotes et exemples pertinents.

3.3 L'épreuve de note de synthèse.

3.3.1 : Le sujet

Thème du dossier : Les valeurs de la laïcité

« Art. L 111-1. - Le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement [...]

- Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité.»

Extraits du code de l'éducation

A partir du corpus de textes qui vous est proposé, vous produirez une note de synthèse pour comprendre les enjeux de la laïcité dans l'optique d'une assemblée générale de tous les personnels.

Puis, en vous fondant sur cette note, vous présenterez des éléments de projet permettant de mettre en place des actions favorisant l'émergence des valeurs de la laïcité au sein du collège classé REP+ dans lequel vous êtes conseiller(e) principal(e) d'éducation.

La charte de la laïcité se trouvera en bonne place dans vos propositions.

Contenu du dossier

Document 1 : Circulaire n° 2013144 du 6-9-2013

La charte de la laïcité à l'école. Valeurs et symboles de la République

Document 2 : Circulaire N°2004084 du 18-5-2004 / JO du 22-5-2004 Port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics

Document 3 : Extrait de l'ouvrage « Pour une pédagogie de la laïcité à l'école », Abdenour BIDAR, Éditions La Documentation française, Paris, décembre 2012

Document 4 : La laïcité à l'usage des éducateurs La Ligue de l'enseignement Les CEMEA Les FRANCAS

Document 5 : Résumé Rapport Debray. L'enseignement du fait religieux Editions Odile Jacob Centre National de Documentation Pédagogique.

Document 6 : Extrait de l'Etudes de législation comparée, Service des études juridiques, Sénat, Le port du foulard islamique à l'école, novembre 2003

Document 7 : Extrait de l'article de Jean BAUBEROT : Observatoire de la Laïcité : enfin une réflexion sérieuse ? article de blog, site Médiapart, 26 juin 2013

Document 1

Charte de la laïcité à l'École

Valeurs et symboles de la République

NOR : MENE1322761C

circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013

MEN - DGESCO B3-MDE

La Charte de la laïcité à l'École, dont le texte est annexé à cette circulaire, a été élaborée à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble des membres de la communauté éducative. Dans un langage accessible à tous, cette Charte explicite les sens et enjeux du principe de laïcité à l'École, dans son rapport avec les autres valeurs et principes de la République. Elle offre ainsi un support privilégié pour enseigner, faire partager et faire respecter ces principes et ces valeurs, mission confiée à l'École par la Nation et réaffirmée dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

Adaptée aux spécificités de la mission éducative de l'École, la Charte de la laïcité à l'École vise à réaffirmer l'importance de ce principe indissociable des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité exprimées par la devise de la République française. La laïcité souffre trop souvent de méconnaissance ou d'incompréhension. Ce texte permet d'en comprendre l'importance, comme garante à la fois des libertés individuelles et des valeurs communes d'une société qui dépasse et intègre ses différences pour construire ensemble son avenir. La laïcité doit être comprise comme une valeur positive d'émancipation et non pas comme une contrainte qui viendrait limiter les libertés

individuelles. Elle n'est jamais dirigée contre des individus ou des religions, mais elle garantit l'égal traitement de tous les élèves et l'égalité de tous les citoyens. Elle est l'une des conditions essentielles du respect mutuel et de la fraternité. Ce texte s'attache aussi à montrer le rôle de l'École dans la transmission du sens et des enjeux de la laïcité. La transmission de ce principe par l'École est indispensable pour permettre l'exercice de la citoyenneté et l'épanouissement de la personnalité de chacun, dans le respect de l'égalité des droits et des convictions, et dans la conscience commune d'une fraternité partagée autour des principes fondateurs de notre République.

Dans les écoles et les établissements d'enseignement du second degré publics, il est demandé de procéder à un affichage visible de la Charte de la laïcité à l'École. La transmission des valeurs et principes de la République requiert en outre, dans l'ensemble des établissements d'enseignement, un affichage visible de ses symboles - drapeau et devise notamment - ainsi que de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789. La Charte de la laïcité à l'École prendra ainsi tout son sens, en cohérence avec l'article 3 de la loi du 8 juillet 2013, codifié à l'article L. 111-1-1 du code de l'éducation, qu'il convient de mettre en œuvre en lien avec les collectivités territoriales.

Dans toutes les écoles et tous les établissements scolaires, ces dispositions doivent être accompagnées par une pédagogie de la laïcité et des autres principes et valeurs de la République, qui s'appuie notamment sur la Charte de la laïcité à l'École et qui permette à la communauté éducative de se les approprier. [...]

Charte de la laïcité à l'École

La Nation confie à l'École la mission de faire partager aux élèves les valeurs de la République

La République est laïque

1. La France est **une République indivisible, laïque, démocratique et sociale**. Elle assure l'égalité devant la loi, sur l'ensemble de son territoire, de tous les citoyens. Elle respecte toutes les croyances.
2. La République laïque organise **la séparation des religions et de l'État**. L'État est neutre à l'égard des convictions religieuses ou spirituelles. Il n'y a pas de religion d'État.
3. La laïcité garantit **la liberté de conscience** à tous. **Chacun est libre de croire ou de ne pas croire**. Elle permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public.
4. La laïcité permet l'exercice de la citoyenneté, en conciliant **la liberté de chacun avec l'égalité et la fraternité de tous** dans le souci de l'intérêt général.
5. La République assure dans les établissements scolaires le respect de chacun de ces principes.

L'École est laïque

6. La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. **Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression** qui les empêcheraient de faire leurs propres choix.
7. La laïcité assure aux élèves l'accès à **une culture commune et partagée**.
8. La laïcité permet l'exercice de la **liberté d'expression** des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'École comme du respect des valeurs républicaines et du **pluralisme des convictions**.
9. La laïcité implique **le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations**, garantit **l'égalité entre les filles et les garçons** et repose sur une culture du **respect** et de la compréhension de l'autre.
10. **Il appartient à tous les personnels de transmettre aux élèves le sens et la valeur de la laïcité**, ainsi que des autres principes fondamentaux de la République. Ils veillent à leur application dans le cadre scolaire. Il leur revient de porter la présente charte à la connaissance des parents d'élèves.
11. **Les personnels ont un devoir de stricte neutralité** : ils ne doivent pas manifester leurs convictions politiques ou religieuses dans l'exercice de leurs fonctions.

12. **Les enseignements sont laïques.** Afin de garantir aux élèves l'ouverture la plus objective possible à la diversité des visions du monde ainsi qu'à l'étendue et à la précision des savoirs, **aucun sujet n'est a priori exclu du questionnement scientifique et pédagogique.** Aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une question au programme.

13. Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République.

14. Dans les établissements scolaires publics, les règles de vie des différents espaces, précisées dans le règlement intérieur, sont respectueuses de la laïcité. **Le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit.**

15. Par leurs réflexions et leurs activités, **les élèves contribuent à faire vivre la laïcité** au sein de leur établissement.

Document 2

CIRCULAIRE N°2004-084 du 18-5-2004

Port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics

La loi du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics, marque la volonté très largement partagée de réaffirmer l'importance de ce principe indissociable des valeurs d'égalité et de respect de l'autre. Elle témoigne de la volonté des représentants de la Nation de conforter l'école de la République. [...]

I Les principes

La loi du 15 mars 2004 est prise en application du principe constitutionnel de laïcité qui est un des fondements de l'école publique. Ce principe, fruit d'une longue histoire, repose sur le respect de la liberté de conscience et sur l'affirmation de valeurs communes qui fondent l'unité nationale par-delà les appartenances particulières.

L'école a pour mission de transmettre les valeurs de la République parmi lesquelles l'égalité de tous les êtres humains, l'égalité entre les hommes et les femmes et la liberté de chacun y compris dans le choix de son mode de vie. Il appartient à l'école de faire vivre ces valeurs, de développer et de conforter le libre arbitre de chacun, de garantir l'égalité entre les élèves et de promouvoir une fraternité ouverte à tous. En protégeant l'école des revendications communautaires, la loi conforte son rôle en faveur d'un vouloir-vivre-ensemble. Elle doit le faire de manière d'autant plus exigeante qu'y sont accueillis principalement des enfants.

L'État est le protecteur de l'exercice individuel et collectif de la liberté de conscience. La neutralité du service public est à cet égard un gage d'égalité et de respect de l'identité de chacun. En préservant les écoles, les collèges et les lycées publics, qui ont vocation à accueillir tous les enfants, qu'ils soient croyants ou non croyants et quelles que soient leurs convictions religieuses ou philosophiques, des pressions qui peuvent résulter des manifestations ostensibles des appartenances religieuses, la loi garantit la liberté de conscience de chacun. Elle ne remet pas en cause les textes qui permettent de concilier, conformément aux articles L. 1412, L. 1413 et L. 1414 du code de l'éducation, l'obligation scolaire avec le droit des parents de faire donner, s'ils le souhaitent, une instruction religieuse à leurs enfants.

Parce qu'elle repose sur le respect des personnes et de leurs convictions, la laïcité ne se conçoit pas sans une lutte déterminée contre toutes les formes de discrimination. Les agents du service public de

l'éducation nationale doivent faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme ou de sexisme, de toutes les formes de violence faite à un individu en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe ethnique ou religieux. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une nationalité (actuelle ou d'origine), à une apparence physique, appelle une réponse. Selon les cas, cette réponse relève de l'action pédagogique, disciplinaire, voire pénale. Elle doit être ferme et résolue dans tous les cas où un élève ou un autre membre de la communauté éducative est victime d'une agression (qu'elle soit physique ou verbale) en raison de son appartenance réelle ou supposée à un groupe donné.

Parce que l'intolérance et les préjugés se nourrissent de l'ignorance, la laïcité suppose également une meilleure connaissance réciproque y compris en matière de religion. À cet égard, les enseignements dispensés peuvent tous contribuer à consolider les assises d'une telle connaissance. De même, les activités de "vivre ensemble" à l'école primaire, l'éducation civique au collège ou l'éducation civique, juridique et sociale au lycée constituent des moments privilégiés pour faire progresser la tolérance et le respect de l'autre. Plus spécifiquement, les faits religieux, notamment quand ils sont des éléments explicites des programmes, comme c'est le cas en français et en histoire, doivent être utilisés au mieux dans les enseignements pour apporter aux élèves les éléments de culture indispensables à la compréhension du monde contemporain.

II Le champ d'application de la loi

Aux termes du premier alinéa de l'article L. 14151 du code de l'éducation, "dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit".

2.1 La loi interdit les signes et les tenues qui manifestent ostensiblement une appartenance religieuse.

Les signes et tenues qui sont interdits sont ceux dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse tels que le voile islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa ou une croix de dimension manifestement excessive. La loi est rédigée de manière à pouvoir s'appliquer à toutes les religions et de manière à répondre à l'apparition de nouveaux signes, voire à d'éventuelles tentatives de contournement de la loi. La loi ne remet pas en cause le droit des élèves de porter des signes religieux discrets. Elle n'interdit pas les accessoires et les tenues qui sont portés communément par des élèves en dehors de toute signification religieuse. En revanche, la loi interdit à un élève de se prévaloir du caractère religieux qu'il y attacherait, par exemple, pour refuser de se conformer aux règles applicables à la tenue des élèves dans l'établissement.

[...]

2.4 Les obligations qui découlent, pour les élèves, du respect du principe de laïcité ne se résument pas à la question des signes d'appartenance religieuse.

La loi du 15 mars 2004 complète sur la question du port des signes d'appartenance religieuse le corpus des règles qui garantissent le respect du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics. Les convictions religieuses des élèves ne leur donnent pas le droit de s'opposer à un enseignement. On ne peut admettre par exemple que certains élèves prétendent, au nom de considérations religieuses ou autres, contester le droit d'un professeur, parce que c'est un homme ou une femme,

d'enseigner certaines matières ou le droit d'une personne n'appartenant pas à leur confession de faire une présentation de tel ou tel fait historique ou religieux. Par ailleurs, si certains sujets appellent de la prudence dans la manière de les aborder, il convient d'être ferme sur le principe selon lequel aucune question n'est exclue a priori du questionnement scientifique et pédagogique. Les convictions religieuses ne sauraient non plus être opposées à l'obligation d'assiduité ni aux modalités d'un examen. Les élèves doivent assister à l'ensemble des cours inscrits à leur emploi du temps sans pouvoir refuser les matières qui leur paraîtraient contraires à leurs convictions. C'est une obligation légale. Les convictions religieuses ne peuvent justifier un absentéisme sélectif par exemple en éducation physique et sportive ou en sciences de la vie et de la Terre. Les consignes d'hygiène et de sécurité ne sauraient non plus être aménagées pour ce motif. Des autorisations d'absence doivent pouvoir être accordées aux élèves pour les grandes fêtes religieuses qui ne coïncident pas avec un jour de congé et dont les dates sont rappelées chaque année par une instruction publiée au B.O. En revanche, les demandes d'absence systématique ou prolongée doivent être refusées dès lors qu'elles sont incompatibles avec l'organisation de la scolarité. L'institution scolaire et universitaire, de son côté, doit prendre les dispositions nécessaires pour qu'aucun examen ni aucune épreuve importante ne soient organisés le jour de ces grandes fêtes religieuses.

III Le dialogue

Aux termes du second alinéa de l'article L. 14151 du code de l'éducation tel qu'il résulte de la loi du 15 mars 2004, "le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève".

3.1 La mise en œuvre de la loi passe d'abord par le dialogue.

Le second alinéa de l'article L. 14151 illustre la volonté du législateur de faire en sorte que la loi soit appliquée dans le souci de convaincre les élèves de l'importance du respect du principe de laïcité. Il souligne que la priorité doit être donnée au dialogue et à la pédagogie. Ce dialogue n'est pas une négociation et ne saurait bien sûr justifier de dérogation à la loi.

3.2 L'organisation du dialogue relève de la responsabilité du chef d'établissement.

Lorsqu'un élève inscrit dans l'établissement se présente avec un signe ou une tenue susceptible de tomber sous le coup de l'interdiction, il importe d'engager immédiatement le dialogue avec lui. Le chef d'établissement conduit le dialogue en liaison avec l'équipe de direction et les équipes éducatives en faisant notamment appel aux enseignants qui connaissent l'élève concerné et pourront apporter leur contribution à la résolution du problème. Mais cette priorité n'est en rien exclusive de tout autre choix que le chef d'établissement pourrait au cas par cas juger opportun.

Pendant la phase de dialogue, le chef d'établissement veille, en concertation avec l'équipe éducative, aux conditions dans lesquelles l'élève est scolarisé dans l'établissement. Dans les écoles primaires, l'organisation du dialogue est soumise en tant que de besoin à l'examen de l'équipe éducative prévue à l'article 21 du décret n° 90788 du 6 septembre 1990. Le dialogue doit permettre d'expliquer à l'élève et à ses parents que le respect de la loi n'est pas un renoncement à leurs convictions. Il doit également être l'occasion d'une réflexion commune sur l'avenir de l'élève pour le mettre en garde contre les conséquences de son attitude et pour l'aider à construire un projet personnel.

Pendant le dialogue, l'institution doit veiller avec un soin particulier à ne pas heurter les convictions religieuses de l'élève ou de ses parents. Le principe de laïcité s'oppose évidemment à ce que l'État ou ses agents prennent parti sur l'interprétation de pratiques ou de commandements religieux.

3.3 En l'absence d'issue favorable au dialogue

Le dialogue devra être poursuivi le temps utile pour garantir que la procédure disciplinaire n'est utilisée que pour sanctionner un refus délibéré de l'élève de se conformer à la loi. Si le conseil de discipline prononce une décision d'exclusion de l'élève, il appartiendra à l'autorité académique d'examiner avec l'élève et ses parents les conditions dans lesquelles l'élève poursuivra sa scolarité.

IV Le règlement intérieur

La loi du 15 mars 2004 s'applique à compter de la rentrée scolaire prochaine.

Même si l'interdiction posée par le premier alinéa de l'article L. 14151

est d'application directe, il est utile de la rappeler dans les règlements intérieurs et de veiller à ce que ceux-ci ne comportent plus de référence à la notion de signes ostentatoires qui s'appuyait sur la jurisprudence du Conseil d'État à laquelle la loi nouvelle se substitue. Les règlements intérieurs doivent rappeler, conformément aux prescriptions du second alinéa de l'article L.14151, que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.

Document 3

Laïcité et enceinte scolaire

La nécessité d'un espace public idéologiquement impartial

Pour quelles raisons l'école républicaine est-elle laïque ? Cette laïcité à l'école a fait l'objet de nombreux textes réglementaires depuis la fin du XIXe siècle. Ces différentes dispositions figurent aux articles L. 141-1 à L. 141-6 du Code de l'Éducation – la loi du 15 mars 2004 introduisant un nouvel article L. 141-5-1 dans ce Code. Pourquoi donc ces dispositions font-elles de l'enseignement public (des écoles élémentaires à l'enseignement supérieur) **un espace laïque, c'est-à-dire impartial** ou « **indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique** » (L. 141-6) ? Pourquoi la loi du 15 mars 2004 interdit-elle en particulier « le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics », et ce y compris lors d'une sortie ou d'un voyage scolaire puisqu'elle s'applique « à toutes les activités placées sous la responsabilité des établissements ou des enseignants y compris celles qui se déroulent en dehors de l'enceinte des établissements (sortie scolaire, cours d'éducation physique et sportive...) » ? **Pour quels motifs** l'école républicaine se donne-t-elle ainsi **la mission de ne faire entrer dans ses murs aucun prosélytisme de quelque provenance qu'il soit** ? Qu'est-ce qui motive et légitime le fait qu'elle régleme aussi précisément – dans ses murs et *hors les murs* lors d'une sortie ou d'un voyage scolaire – la manifestation des appartenances religieuses ? Toutes ces interrogations portent sur **le fondement de sens et de valeur de la laïcité à l'école**. C'est pourquoi les différents personnels doivent savoir leur apporter des réponses claires et approfondies : seule cette compréhension qu'ils auront acquise de ce qui légitime l'exigence de laïcité à l'école pourra leur permettre ensuite de savoir la présenter correctement aux élèves, de savoir la fonder et la valoriser tout aussi clairement dans leurs esprits.

Le fondement de cette exigence est que le champ scolaire (incluant toutes les activités de l'école y compris celles qui ont lieu *hors les murs*) se conçoit en France d'une manière particulière – sans

prétention à l'universalité peut-être, mais selon la logique de sa propre histoire moderne et contemporaine et de ses propres valeurs. En l'occurrence, l'école républicaine se donne pour mission de fonctionner comme **une enceinte**. Cette notion ne signifie pas que l'école soit un lieu clos sur lui-même ou fermé vis-à-vis du dehors. Elle demande à être précisément définie. L'usage de la notion d'**enceinte scolaire**, entendue comme un lieu dont l'accès est surveillé et réglementé, est reconnu par le Code pénal qui détermine que : « Le fait de pénétrer ou de se maintenir dans l'enceinte d'un établissement scolaire, public ou privé, sans y être habilité en vertu de dispositions législatives ou réglementaires ou y avoir été autorisé par les autorités compétentes est puni de l'amende prévue pour les contraventions de la 5e classe 8. »

Le concept d'enceinte désigne ainsi un lieu non pas clos mais régi par un certain nombre de règles spécifiques et à l'intérieur duquel ses occupants sont assurés d'une protection.

De quoi les élèves en particulier sont-ils donc préservés dans l'enceinte scolaire, par la présence et l'action de ses différents personnels ? Cette enceinte peut être définie comme **l'espace protégé et matriciel (les deux qualificatifs sont d'égale importance) où la personnalité intellectuelle de l'élève est mise comme en gestation, en formation, et pour cela soustraite aux influences extérieures qui voudraient la conditionner a priori, c'est-à-dire aux doctrines (visions du monde, croyances, idéologies, courants d'opinion, etc.) ayant libre cours dans le reste de la société**. L'élève est littéralement mis à l'abri des pouvoirs et des déterminismes du dehors dans cet **espace public idéologiquement neutralisé** par le principe et les règles d'impartialité auxquels se sont engagés ses personnels. Rappelons par exemple, au sujet de cet engagement, le texte de la circulaire du 23 mai 1997 relative à la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel » : « Le professeur participe au service public d'éducation qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. (...) »

Le professeur aide les jeunes à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté. » Il s'agit pour chaque communauté scolaire de s'assurer que ses professeurs, et tous ses personnels, se savent tenus par cet engagement et qu'ils l'assument. La question de la conscience de cet engagement et de ce qu'il implique est cruciale, notamment ici où le rapport entre l'obligation d'impartialité et la laïcité est à percevoir clairement : si l'école est une enceinte, un espace protégé et matriciel, c'est avant tout parce qu'elle est laïque. **La laïcité est le matériau dont est faite l'enceinte scolaire**. C'est grâce à elle, en effet, que l'enfant et l'adolescent trouvent à l'école les conditions de sécurité intellectuelle et morale indispensables pour qu'ils apprennent, d'une part à émanciper leur propre personne des conditionnements culturels reçus au dehors, d'autre part à exprimer leur propre singularité ou différence d'une façon qui soit compatible avec la même liberté d'expression pour tous. **L'enceinte de l'école laïque est le lieu que notre société a neutralisé (idéologiquement) pour accueillir et favoriser l'apprentissage de la liberté personnelle et du respect d'autrui**. L'individu y apprend l'autonomie, ainsi qu'à voir l'utilité éthique et sociale des règles d'expression de la liberté.

Document 4 : La laïcité à l'usage des éducateurs – La Ligue de l'enseignement – Les Ceméa – Les Francas

Aujourd'hui les enseignants sont au cœur des conflits qu'entraînent les diverses conceptions de la morale. Si les éducateurs ne sont pas les premiers porteurs d'une démarche laïque qu'ils se seront appropriée, la laïcité court le risque de devenir une idéologie stérile. La laïcité est un choix de philosophie politique et il faut prévoir des formations qui tiennent compte des intérêts, des capacités, et du temps qui pourra être donné à cet aspect de la formation : il n'empêche qu'on est là au cœur de tout projet laïque et de sa capacité à demeurer opératoire. Si l'objectif est identique, à savoir la transmission d'une laïcité toujours efficace et toujours productive d'autonomie, d'émancipation et de paix sociale, les moyens et les manières seront totalement différents.

[...]

Ne pas parler de la laïcité à l'Ecole laïque serait un paradoxe, mais prouver aux élèves, avec eux, que la laïcité n'est pas un problème mais une solution constitue la seule manière de garantir sa pérennité en prouvant qu'elle permet la paix en garantissant un maximum de droits.

Il n'existe aucun « texte officiel » pour y répondre. Si la laïcité est le cadre commun, la règle qui s'impose à tous, elle vise aussi à une morale à part entière. En fait, on peut distinguer trois niveaux :

- celui des règles d'organisation, pour l'essentiel juridiques, communes à toute la société, et qui organisent le pluralisme des options religieuses et morales,
- un deuxième niveau, qu'on appellera par convention celui de la morale, est celui des règles de vie qui devraient être partagées, alors qu'elles se présentent essentiellement comme pluralistes dans notre société,
- enfin le niveau proprement éthique est celui du sens que chacun donne à sa propre vie, de la manière dont il choisit de construire un monde de valeurs de référence.

Si la laïcité est de plein droit une notion du premier niveau, elle l'est de manière moins évidente pour les deux autres. Certains pensent qu'une morale laïque est indispensable pour soutenir la laïcité institutionnelle, d'autres estiment qu'il convient de respecter la distinction des niveaux et qu'il vaudrait mieux parler de morale humaniste.

En effet, pour accepter ou établir ces règles, toutes et tous doivent s'accorder sur des jugements communs de valeur, ce qui ne va pas de soi et ne peut être que le résultat d'un débat démocratique. Car la laïcité pose aussi le principe d'égalité de traitement vis-à-vis des diverses prescriptions religieuses, agnostiques ou athées en matière de règles de conduite. Il existe donc plusieurs figures du « bien » et de valeurs relevant des représentations « privées » et non communes à toutes et à tous, mais qui, en démocratie doivent être respectées à la seule condition d'être « respectables », c'est-à-dire conformes aux libertés fondamentales et à la dignité des personnes.

La laïcité ne saurait être une option spirituelle particulière. Elle est la condition de l'existence de toutes. Elle s'intéresse évidemment aux questions du sens que chacun donne à sa vie car elle les laisse toutes ouvertes. Non pas dans une perspective où tout se vaut, où tout est égal, mais dans la quête d'une société où chacun puisse vivre dans le respect de lui-même et des autres. Ce qui pose une exigence de lucidité et de sincérité. L'attitude laïque ne peut se satisfaire du rappel incantatoire de grands principes, elle est une éthique du débat qui permet à tous de pouvoir débattre de tout avec tout le monde. Cela exige, à la fois, l'affirmation de convictions profondes et l'exercice de cette faculté si riche de l'esprit : le doute, qui revient ici à considérer qu'il peut y avoir une part de vérité chez l'autre qui permet l'enrichissement de ses propres positions. Cela nécessite pour chacun une quête permanente de la vérité sans jamais être certain de l'avoir trouvée et en se méfiant de ceux qui, prétendant l'avoir fait, voudraient l'imposer de façon autoritaire.

L'espace public au sens social du terme ne peut pas, lui, être neutre, sauf à être vide ou saturé par une logique totalitaire. Les revendications identitaires ou les pratiques religieuses doivent pouvoir légitimement s'exprimer dans cet espace public commun, sans contrainte ni suspicion, aux seules conditions de respecter l'ordre public, les libertés fondamentales et l'intégrité des personnes.

L'exercice du culte de son choix n'est pas restreint à l'intimité de la sphère privée mais constitue une liberté publique pouvant s'exercer librement dans les conditions parfaitement définies par la loi de

1905, selon la formule que « La loi protège la foi aussi longtemps que la foi ne prétend pas dicter la loi ». Il peut être judicieux de préciser qu'au sein de l'espace public fonctionnent d'une part l'Etat qui garantit l'unité et l'homogénéité et d'autre part la société civile qui accepte et garantit la possibilité de l'hétérogénéité maximale, autrement dit, l'espace public lui-même est subdivisé. Dans un même lieu, l'école par exemple, les parents et les personnels ne sont pas soumis aux mêmes obligations. En effet les uns et les autres n'y ont pas le même statut.

La laïcité est la réponse moderne à un problème très ancien : comment assurer l'hétérogénéité et l'autonomie des individus, des groupes sociaux d'une part, et l'autonomie de l'Etat par rapport aux religions sans mettre en péril, d'autre part, la nécessaire unité et l'homogénéité de l'Etat, de manière à ce que chacun et chaque groupe trouve sa place et y soit reconnu. Cette ambition de la laïcité au XXI^e siècle ne saurait s'imposer par la contrainte, elle ne peut être que l'émanation d'un débat démocratique où les diverses conceptions seront débattues sereinement et raisonnablement, dans les deux sens du terme, c'est-à-dire, inspiré par la raison et guidé par la mesure.

Il ne s'agit évidemment pas de définir un « catéchisme » des bonnes pratiques laïques, ou de tomber dans le piège d'une « morale laïque » uniquement inspirée par la raison, mais simplement de formuler quelques propositions qui permettent une bonne intelligence de la laïcité comme principe d'une civilité commune.

- Il est nécessaire que chacun accepte de distinguer en lui-même l'individu privé, avec son identité et l'identité collective dont il peut se réclamer, avec éventuellement les intérêts qui s'y attachent, et le citoyen, porteur du seul intérêt général. L'identité individuelle et les identités collectives ne sont pas illégitimes : elles demeurent subordonnées à une identité nationale englobante et à l'intérêt général qui est toujours autre chose et plus que la somme des intérêts particuliers.

- La liberté de conscience ne va pas sans liberté d'expression. Dans une société laïque, le blasphème n'est pas un délit. Le reste est affaire d'appréciation et de responsabilité, mais les intimidations et les menaces ne doivent pas être tolérées, et moins encore l'autocensure qui en découlerait.

- Refuser de confondre les individus avec une catégorie générale. La tendance à essentialiser les postures et les personnes doit être combattue. La laïcité interdit d'assimiler des événements, des idéologies, des traditions religieuses et les divers individus qui en sont porteurs à des cultures substantielles et englobantes. La laïcité oblige à s'en tenir à la singularité des faits, à la particularité des situations qui impliquent des personnes individuelles.

- S'interdire l'assignation. Ce n'est pas parce qu'une personne vient de tel ou tel horizon géographique, linguistique, culturel ou religieux que pour autant elle doit rester ce qu'elle était : en bonne laïcité elle doit pouvoir choisir ou changer. Son vécu et son projet caractérisent son identité autant que son héritage : on doit donc s'interdire de l'assigner à ce qu'on croit être ses origines.

- Revendiquer un débat argumenté, rationnel, raisonné et raisonnable pour rechercher la vérité. Il s'agit de faire la part des émotions, des sentiments, de rechercher toujours la différence entre opinions, connaissances, savoirs scientifiques. De la même façon, interroger les convictions philosophiques, politiques ou religieuses pour savoir quel type de connaissance les fonde, paraît indispensable.

- Reconnaître pour relativiser. Pour rester dans un système laïque, reconnaître, c'est mettre en relation une identité avec toutes les autres pour les inclure dans le concert républicain. La reconnaissance doit être double : envers les individus qui ont chacun une histoire et une identité collective parfois revendiquée, et l'histoire particulière de ces collectivités. Seule peut fonctionner une société où la reconnaissance de tous par tous et sa perpétuelle renégociation permet à chacun et à chaque groupe de trouver sa place.

- Permettre de garantir une créativité et une productivité sociale sans cesse renouvelées. La laïcité doit permettre de faire face à des demandes sociales originales, imprévues et dérangeantes comme

la demande de reconnaissance et l'importance croissante de l'autonomie individuelle et du principe de responsabilité sans commettre de déni de réalité en renvoyant ces demandes nouvelles à d'anciennes représentations pour lesquelles de vieilles réponses sont toutes prêtes.

· Assurer la paix civile et contribuer à la justice sociale. Si la laïcité ne peut se résumer à la tolérance, elle ne peut s'en dispenser. Vivre en bonne intelligence suppose de s'accommoder autant que possible avec des comportements qui peuvent être irritants sans perdre de vue l'intérêt général, qui doit rester le guide et le moteur d'une société démocratique. Ainsi, s'il est légitime d'extérioriser ses convictions, on n'est pas obligé de le faire de façon provocatrice et agressive. La laïcité réclame la justice sociale, l'égalité de dignité et la lutte contre toutes les discriminations pour que soient, à la fois et dans le même temps, garanties l'expression de la pluralité des convictions et l'émancipation individuelle dans la paix civile. L'égalité de droits exige que soient aussi diminuées les inégalités de conditions.

Document 5

Résumé Rapport Debray. L'enseignement du fait religieux Editions Odile Jacob Centre National de Documentation Pédagogique.

La réussite de l'enseignement du « fait religieux » à l'école laïque, en suivant des programmes nationaux valables pour tous les types d'établissements, paraît cruciale pour une laïcité bien comprise. Il ne s'agit pas, bien entendu, de transmission de croyances ou de foi, mais d'une approche anthropologique, distanciée, critique des faits religieux et de leur signification et de leur fonction dans une civilisation donnée. Il est relativement plus facile de parler ou de présenter les faits religieux dans l'Égypte ou dans la Grèce ancienne tout simplement parce que ces cultes ont disparu et qu'ils n'engagent plus personne. Dès qu'on se rapproche de l'époque contemporaine et, en particulier des trois monothéismes qui s'engendrent l'un l'autre, se séparent, se distinguent, autour de la Méditerranée depuis trente siècles et dont des élèves ou leurs parents peuvent être aujourd'hui encore, des croyants, la problématique devient plus délicate.

La notion de morale laïque peut-elle avoir le même sens aujourd'hui qu'hier ?

Elle se référait tantôt à la morale commune, tantôt à une morale engagée. En tant que morale commune, elle se présentait comme évidente et s'identifiait dans une large mesure à des normes de civilité, expression d'un conformisme social prolongeant l'héritage chrétien sécularisé. Elle pouvait aussi être considérée comme un socle minimum, susceptible d'être diversement complété, enrichi ou fondé par chacun, à travers des démarches religieuses ou non religieuses. En tant que morale engagée, opposée aux prétentions cléricales de l'époque, elle aspirait au contraire à rompre avec le conformisme religieux ou social, se présentait comme évolutive, susceptible d'épouser à l'infini des idéaux de progrès, de raison et d'émancipation. A ce titre elle se projetait comme une morale complète, autosuffisante. Mais, sans que ceci soit parfaitement assumé, elle tendait alors à devenir la « morale des laïques », ceux-ci étant identifiés à une tendance particulière au sein de la société française, sans d'ailleurs pouvoir se mettre d'accord sur les fondements de ladite morale laïque et sur les limites de leur « groupe » !

Les transformations du contexte socioculturel dans la deuxième moitié du XX^e siècle, caractérisées notamment par la crise des idéaux d'émancipation et de progrès et par la montée de l'individualisme moral, ont largement mis en cause ce double positionnement de la morale laïque et considérablement complexifié la problématique morale. La morale se présente désormais, d'une manière générale, comme moins normative, ce qui est en écho à une situation où les individus prétendent eux-mêmes choisir leurs propres normes que traduit le succès du terme « éthique ».

Parallèlement est pourtant ressentie de plus en plus la nécessité, contre les « incivilités », de réaffirmer des règles de base de la vie en société. Les Droits de l'Homme semblent s'imposer, d'autre

part, comme la seule et unique référence pour penser les valeurs et les normes éthiques dans une société ouverte et démocratique. Mais ceux-ci ne fournissent pas en eux-mêmes aux individus une conception morale entièrement structurée (code moral, système de sens), tout au plus des principes négatifs (refus des discriminations, de la violence..), ou contradictoires : situation qui débouche sur des conflits de valeurs dès lors que les Droits de l'Homme sont repris et déclinés « en positif » à l'échelle des individus ou des groupes. Le décrochage s'accroît entre les limites de ce que l'on ne doit pas faire, définies par les grandes prescriptions de la loi et du droit, donc par l'Etat, (homicides, viol, harcèlement, violences, vol, concussion, détournement) et la responsabilité de chacun, avec l'aide ou non de groupes de conviction, pour choisir la manière dont il entend conduire « sa vie bonne », en respectant à la fois les limites ci-dessus rappelées et les libertés de tous les autres (par exemple le choix du genre, le degré d'implication sociale, etc.). Il y a bien désormais, avec le développement de l'individualisation et de l'autonomisation parallèlement au développement du droit, deux niveaux de la vie morale entre limites générales et responsabilité individuelle, là où, jusque dans les années 1960, existait un seul niveau de prescriptions religieuses ou laïques qui indiquaient la « bonne conduite ». La République ne peut donc plus simplement fonctionner selon des prescriptions morales, qu'elles soient laïques ou religieuses. Par contre il existe sinon une morale laïque, plutôt une manière laïque d'aborder les problèmes moraux.

Document 6

SENAT [Etudes de législation comparée](#)

SERVICE DES ETUDES JURIDIQUES (novembre 2003)

LE PORT DU FOULARD ISLAMIQUE A L'ECOLE

La laïcité de l'école publique, la faible autonomie des établissements scolaires et la traditionnelle volonté de reconnaître des droits aux individus plutôt qu'aux groupes ou aux minorités donnent au débat français sur le port du foulard islamique à l'école un relief particulier.

Il n'est toutefois pas inutile d'examiner dans quelle mesure les autres pays européens autorisent les élèves de confession musulmane à porter le foulard à l'intérieur des établissements d'enseignement public.

L'analyse de la situation en Allemagne, en Belgique (communauté française), au Danemark, en Espagne, en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas montre que :

- **c'est dans la communauté française de Belgique que les litiges relatifs au port du foulard par des élèves de confession musulmane ont été proportionnellement les plus nombreux ;**
- **les revendications de certaines jeunes musulmanes ont récemment conduit le ministre néerlandais de l'Éducation à rappeler aux établissements scolaires les principes applicables.**

1) C'est dans la communauté française de Belgique que les litiges relatifs au port du foulard par des élèves de confession musulmane ont été proportionnellement les plus nombreux

a) En Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas, le port du foulard islamique dans les établissements scolaires a donné lieu à un petit nombre de procédures administratives ou judiciaires

Dans ces cinq pays, le port du foulard islamique par des élèves de confession musulmane est

généralement admis, notamment dans les établissements publics.

Cette attitude est motivée en Allemagne par le respect de la liberté de croyance, au Danemark, en Grande-Bretagne et aux Pays-Bas par la volonté de ne pas prendre de mesures discriminatoires, et en Espagne par le souci d'assurer avant tout la scolarisation des élèves d'origine étrangère.

b) Dans la communauté française de Belgique, où les conflits sont plus nombreux, le débat n'est pas clos

Jusqu'à maintenant, le principe de neutralité de l'enseignement public a été appliqué avec une souplesse telle que la plupart des conflits ont pu être réglés à l'amiable.

Dans les affaires dont ils ont été saisis, les tribunaux ont toujours fait prévaloir les principes d'égalité et de neutralité de l'enseignement public sur la liberté religieuse et donné tort aux plaignantes et à leurs familles.

Le port de « tenues complètes » de la part de certaines élèves a conduit le ministre de l'Éducation à s'exprimer en janvier 2002 pour l'interdiction du voile. Quelques semaines plus tard, le gouvernement adoptait, à l'initiative du Ministre-président, une position favorable au foulard. Le texte publié précise que le port du foulard ne doit ni présenter un caractère prosélyte ni empêcher le respect des principes essentiels, comme la mixité. Le débat n'est cependant pas clos, car la section administrative du

Conseil d'État, consultée par le Ministre-président, a décliné sa compétence, au motif, d'une part, que la question était « *potentiellement litigieuse* » et, d'autre part, que la section de législation pouvait être amenée à se prononcer sur la question.

2) Les revendications de certaines jeunes musulmanes ont récemment conduit le ministre néerlandais de l'Éducation à rappeler aux établissements scolaires les principes applicables

Le port du simple foulard est accepté aux Pays-Bas, où les discriminations religieuses sont prohibées par la loi. Cependant, les revendications de certaines élèves, désireuses de porter des voiles couvrant la totalité du visage, ont récemment conduit le ministre de l'Éducation à prendre position.

En juin 2003, il a rappelé aux établissements scolaires que leurs prescriptions vestimentaires ne devaient pas être discriminatoires, notamment sur le plan religieux. Aucun règlement intérieur ne peut donc prévoir l'interdiction générale du foulard.

En même temps, le ministre a précisé que le caractère discriminatoire d'une prescription vestimentaire était justifié lorsqu'il reposait sur des considérations objectives, comme par la nécessité d'identifier les élèves.

Allemagne : Considéré comme une manifestation de la liberté de croyance, garantie par la Loi fondamentale, **le port du foulard islamique par les élèves de confession musulmane est admis.**

Le débat se concentre depuis quelques années sur le port du foulard islamique par les **enseignantes**, et la **Cour constitutionnelle** a, le 24 septembre 2003, dans une affaire opposant l'une d'elles au *Land* de Bade-Wurtemberg, indiqué que l'absence d'interdiction législative explicite permettait le port du foulard. [...]

BELGIQUE (Communauté française) : L'enseignement fait partie des compétences des trois communautés française, flamande et germanophone.

Dans la communauté française, le port du foulard n'est encadré par aucune norme. Cependant, le décret du 31 mars 1994 énonce l'obligation de **neutralité de l'enseignement**. Par ailleurs, les établissements scolaires, même publics, sont libres d'édicter des prescriptions vestimentaires dans leur **règlement intérieur**.

Les conflits relatifs au port du foulard islamique sont généralement réglés localement, au sein des établissements ou par le conseiller municipal chargé des questions scolaires. Toutefois, **plusieurs affaires ont été portées devant les tribunaux depuis la fin des années 80 : jusqu'à maintenant, les décisions prises par la justice ont toutes été défavorables aux plaignantes et à leur famille.** [...]

DANEMARK : Le port du foulard islamique dans les établissements d'enseignement est admis. En l'absence de règles spécifiques, c'est le **principe général d'interdiction de toute discrimination religieuse, raciale, nationale ou ethnique** qui s'applique. [...]

Espagne : L'enseignement relève de la compétence des communautés autonomes et, dans la plupart d'entre elles, le port du foulard dans les établissements publics d'enseignement s'est développé sans qu'aucun débat ait lieu.

En l'absence de règles spécifiques et compte tenu, d'une part, de la compétence des communautés autonomes en matière d'éducation et, d'autre part, de la relative indépendance des établissements scolaires, les conflits sont réglés localement, en donnant la **priorité à la scolarisation des enfants**. [...]

Grande-Bretagne : Le port du foulard est admis dans la plupart des établissements d'enseignement.

La Commission pour l'égalité raciale et le ministère de l'Éducation considèrent que l'interdiction du port du foulard constituerait une discrimination injustifiée. [...]

PAYS-BAS : Le port du foulard est admis, aussi bien dans les établissements scolaires que sur les lieux de travail.

Cependant, devant la **multiplication des incidents liés au port de voiles masquant le visage, le ministre de l'Éducation a rappelé en juin 2003 aux établissements scolaires les principes applicables** en matière de tenue vestimentaire. [...]

Document 7

Observatoire de la Laïcité : enfin une réflexion sérieuse

J'avais relevé, en leur temps, les très nombreuses erreurs factuelles et contre-vérités énoncées par le Haut Conseil à l'Intégration quand il abordait la question de la laïcité (1). En amont des prises de positions elles-mêmes, son travail n'était pas pertinent. Le premier rapport d'étape (de 192 pages) publié, mardi 25 juin, par l'Observatoire de la laïcité, dont [Mediapart vient de rendre compte](#), tranche

par le sérieux de ses réflexions. Que l'on soit d'accord ou non avec les points de vue énoncés, ceux-ci reposent généralement sur une réelle connaissance du sujet, ce qui permet (enfin!) d'engager un véritable débat. Malheureusement, ce sérieux nuit déjà à son impact médiatique : ainsi, France 2, pourtant service public, n'en a pas fait mention dans son 20 Heures. Gageons qu'il en aurait été autrement si le texte avait cherché à faire peur, tablé sur l'émotion et non la raison. Ce n'est donc pas pour rien si, *in fine*, le rapport critique le « traitement médiatique touchant au principe de laïcité ».

J'invite, pour ma part, toutes celles et tous ceux qui sont intéressés par le sujet, et/ou qui en parlent publiquement, à étudier l'ensemble de ce rapport, sans isoler telle ou telle phrase qui leur déplairait. Ils verront qu'il comporte une riche matière pour une discussion raisonnable et réfléchie. Voici d'ailleurs quelques pistes de réflexion qui me viennent à l'esprit après lecture du Rapport.

D'abord, un élément d'information : une force de ce texte est qu'il constitue un document de travail à plusieurs voix où chacun s'est exprimé sur le sujet sur lequel il possède une certaine compétence. On n'a pas cherché à unifier les positions. Il est d'autant plus intéressant de se rendre compte qu'elles manifestent à la fois une certaine diversité et un ensemble de convergences.

Le second point fort est l'importance donnée au dispositif juridique qui façonne la laïcité française. La France est un Etat de droit et on ne peut utiliser la laïcité comme un mot magique qui ferait l'économie du droit. Que cela plaise ou non : et bien sûr, comme les autres, tout ne me satisfait pas dans les dispositions législatives et jurisprudentielles actuelles. Cependant, celles-ci s'imposent, tant qu'elles ne sont pas modifiées et on ne peut les modifier n'importe comment.

A partir des nombreuses indications sur le dispositif juridique en vigueur, il faudrait maintenant débattre sur la signification de ce dispositif par rapport aux principes démocratiques... et laïques, de liberté de conscience et d'égalité des droits. Car, ce qui ressort d'une lecture attentive de l'ensemble des contributions d'ordre juridique, sans être toutefois explicitement indiqué, c'est une laïcité à géométrie variable, douce pour les uns et nettement plus dure pour d'autres.

Ainsi Jean Glavany estime que les lois sur l'enseignement privé, adoptées depuis les années 1950, et surtout depuis l'instauration de la Ve République, constituent une « brèche », une « destruction partielle » de la laïcité telle qu'il la conçoit. Mais il ne propose aucune initiative législative pour mettre fin à cette situation. En revanche, option personnelle car l'Observatoire n'a pas pris position pour le moment, il veut « légiférer » sur « Babyloup ».

Je suis persuadé que Glavany, comme d'ailleurs tous les gens de gauche qui partagent sa position (et ils sont nombreux), ont des idéaux universalistes. Mais ils devraient davantage se soucier des conséquences réelles de leur position : elle aboutit, en effet, à une laïcité très différenciée suivant les personnes auxquelles elle s'adresse. Veulent-ils, à leur insu, favoriser une laïcité discriminatoire ?

Le grand écart est encore plus grand quand on passe à la situation respective de la laïcité par rapport à la séparation et à la neutralité. Une contribution d'Alain Christnacht précise bien ce qui est entendu par « service public », dont le sens s'est élargi ces derniers temps, même si (contrairement à ce que certains voudraient faire croire) la notion de « service public » ne se confond pas avec celle « d'intérêt général ». En conséquence, dans la situation actuelle, où la Cour de cassation a retoqué l'arrêt sur Babyloup, la neutralité est déjà interprétée de façon nettement plus stricte qu'elle ne l'a été historiquement. [...]

Rapidement, quelques mots sur d'autres contributions (toutes mériteraient un commentaire). Alain Bergounioux donne une bonne synthèse de la Commission Stasi, rappelant ce que l'on a voulu oublier de ses travaux. Juste une précision supplémentaire, puisque certains invoquent ladite Commission en faveur d'une nouvelle loi pour les entreprises : celle-ci se prononçait pour une « concertation (préalable) avec les partenaires sociaux ». Or, et l'exposé d'Armelle Carminati l'indique clairement, ceux-ci sont très majoritairement opposés à une mesure législative.

Michèle Lenoir-Salfati montre une situation « apaisée et sous contrôle » dans les hôpitaux. Je signale, de plus, que l'enquête sociologique menée par Christophe Bertossi et Dorothée Prud'homme, dans le cadre de l'IFRI sur la « Diversité à l'hôpital », dans des établissements de la région parisienne, aboutissait au même résultat. En revanche le Bilan de la loi du 15 mars 2004 par Catherine Moreau, assez unilatéral, ne tient nul compte du ressenti des jeunes filles exclues (cf. notamment, *Des filles voilées parlent*, aux éditions de La Fabrique) et de la multiplicité des effets de cette loi. Les indications données par Roland Dubertrand sur les réactions internationales fournissent, à ce niveau, déjà un complément utile.

Enfin, l'Outre-mer n'est pas négligé grâce à l'analyse érudite de l'application de la laïcité par Nicolas Cadène. De plus, ce qui est peu fréquent, on trouve la prise de parole d'un ultramarin, l'écrivain Daniel Maximin. Celui-ci donne une contribution très intéressante sur « Laïcité, une étrangeté française ou un projet universel », pièce originale dans un important débat.

Pour conclure, je laisserai la parole au Président de l'Observatoire, Jean-Louis Bianco : « La laïcité apparaît trop souvent depuis une vingtaine d'année comme un principe d'interdits et de restrictions aux libertés. Ce qu'elle n'est pas. (...) »

Elle est :

- un ensemble de droits et de devoirs
- elle doit s'appuyer sur la lutte contre toutes les discriminations économiques, sociales, urbaines,
- elle est un point d'équilibre atteint après de nombreux combats.»

Comme je l'ai indiqué, ce « point d'équilibre » n'a pas encore été trouvé. Souhaitons que le travail de l'Observatoire permette de nous en rapprocher.

(1) Cf. *La laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte, 2012.

3.3.2 Eléments de correction fournis aux membres du jury :

Introduction :

Le sujet devra être contextualisé en explicitant que le débat de la laïcité à l'école fait écho à une problématique de société fortement relancée par des faits d'actualité. *Le jury appréciera la capacité du candidat à mettre en évidence que l'école est convoquée comme un puissant levier de transmission et d'appropriation des valeurs de la république.* Cet énoncé pouvant être prolongé par une référence historique autour des lois instituées dans les années 1880 qui instituent la laïcité de l'école et ceci avant la laïcisation de l'état avec la loi de 1905 dite loi de séparation des églises et de l'Etat.

Une référence à la loi de programmation de l'école sera appréciée.

Le sujet devra être problématisé en interrogeant les missions fondatrices de l'école et sa capacité à former les citoyens de demain. *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.* L'orientation de la problématique sera teintée d'une dimension professionnelle afin de servir l'action. N'oublions pas que la synthèse s'adresse à un chef d'établissement en vue d'une réunion...

Quelques illustrations de problématiques à valeur indicatives peuvent être proposées :

En quoi l'école contribue-t-elle à promouvoir le principe de la laïcité en irriguant toutes les valeurs républicaines tout en assurant avec fermeté le respect du droit au sein des EPLE ? A quelle(s) condition(s) les outils et dispositifs mis en œuvre au sein de l'institution scolaire peuvent-elles

constituer un levier pour promouvoir le principe et les valeurs de la laïcité comme promotion du lien social ? En quoi les prescriptions institutionnelles interrogent les fondements et les missions de l'engagement de toute la communauté éducative ?

Les documents du dossier doivent être recensés et regroupés en fonction de leur statut et nature.

Le plan doit être annoncé et construit autour des points d'ancrage des éléments issus de la synthèse. Un plan en deux parties avec annonce de la partie « propositions » pourrait être proposé.

Le plan pourrait être construit autour de deux axes :

- les débats que soulève la laïcité en France
- la manière dont l'école se saisit de cette problématique

Partie 1. Les débats que soulève la laïcité en France

Indication au jury :

Le jury sera attentif à la capacité du candidat à définir la laïcité comme principe et non comme valeur. En effet, le principe de laïcité irrigue toutes les valeurs républicaines.

Le traitement médiatique de la laïcité illustre un **attrait des médias** pour une image de la laïcité **qui doit « faire peur »** (Doc 7) alors que la laïcité ne doit pas être présentée comme un problème mais **une solution** en mesure de **promouvoir la paix** en garantissant un maximum de droits (Doc 4).

L'absence de consensus européen dans l'application du principe de laïcité (Doc 6) contribue à fragiliser les cadres institués. En France, les lois sur **l'enseignement privé**, constituent une autre « brèche », une « destruction partielle » de la laïcité (Doc 7).

La laïcité est un principe complexe qui peut prétendre à différents niveaux de lecture dont le sens est pluriel, ce qui complexifie le travail d'appropriation par les enseignants/éducateurs d'une vision unique garante des valeurs instituées par les lois de la république. Cet aspect interroge la capacité de l'institution à donner corps au service public d'éducation en fixant un cadre commun à une notion aux acceptations plurielles (Doc 4). **Un débat démocratique** doit permettre à chacun de dépasser ses propres représentations et convictions pour s'approprier et transmettre « la laïcité institutionnelle ».

Les transformations du contexte socioculturel dans la deuxième moitié du XX^e siècle ont largement mis en cause les fondements de la morale laïque en **complexifiant la problématique morale**. Dès lors, on assiste à **une émergence de l'individualisme** dont les auteurs **définissent eux-mêmes leurs normes**. L'enseignement du fait religieux doit garantir un cadre commun en mesure de répondre à la pluralité des contextes de mise en œuvre. Il doit s'adosser à une **posture distanciée et critique** tant le sujet **est délicat** et ce d'autant qu'on se rapproche de l'époque contemporaine et, en particulier, des trois monothéismes dont des élèves ou leurs parents peuvent être, aujourd'hui encore, des croyants.

Ce contexte amène le législateur (donc l'Etat) à réagir **en prescrivant des lois** (Doc.5), aspect qu'interroge Jean Bauberot qui souligne que la laïcité apparaît trop souvent depuis une vingtaine d'année comme un principe d'interdits et de restrictions aux libertés. Ce qu'elle n'est pas... (Doc. 7)

Ce cadre étant posé, il nous faut identifier le positionnement de l'école comme vecteur de transmission et d'appropriation du principe de laïcité.

Partie 2. La manière dont l'école se saisit de cette problématique.

Indication au jury :

Le jury sera attentif à la capacité du candidat à présenter la laïcité comme une valeur positive d'émancipation et non pas comme une contrainte qui viendrait limiter les libertés individuelles.

L'État fixe comme mission à l'école de promouvoir les valeurs de la République notamment par l'interdiction du port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles. Les agents du service public d'éducation **doivent adopter une attitude ferme en apportant une réponse qui relève de l'action pédagogique, disciplinaire, voire pénale** (doc. 2).

La circulaire d'application de la loi du 15 mars 2004 souligne la **responsabilité et les enjeux que l'école** doit porter et promouvoir.

La mise en œuvre de la loi passe par "le règlement intérieur [qui] rappelle que la mise en œuvre d'une **procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève**" (doc. 2).

La charte de la laïcité à l'École, dont le texte est annexé à la circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013, s'attache aussi à montrer le rôle de l'École dans **la transmission du sens et des enjeux de la laïcité**. La transmission de ce principe par l'École est indispensable pour permettre **l'exercice de la citoyenneté et l'épanouissement de la personnalité de chacun**, dans le respect de l'égalité des droits et des convictions, et dans la conscience commune **d'une fraternité partagée** autour des principes fondateurs de notre République. Dès lors, c'est une pédagogie de la laïcité qui doit prédominer (Doc 1) afin de permettre à la communauté éducative de s'approprier ce principe fondateur de la République.

Pour ce faire, il est demandé de procéder à un affichage visible de la charte de la laïcité à l'École, de ses symboles - drapeau et devise notamment - ainsi que de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789. Il est essentiel de noter que ces modalités **n'ont sens que si elles sont accompagnées par une mobilisation de la communauté éducative pour en expliciter le sens** (Doc 1).

Abdenour Bidar ouvre la réflexion **sur la notion d'enceinte scolaire** idéologiquement impartiale. Il convient ainsi de positionner **l'application des différentes lois dans les notions d'espace et de temps**. Ainsi, **les lois s'appliquent** à toutes les activités placées sous la responsabilité des établissements ou des enseignants, y compris celles qui se déroulent **en dehors de l'établissement** à une période **où la personnalité intellectuelle de l'élève est en formation**.

L'auteur ouvre également la réflexion sur **l'emprise économique** qui étend le principe de laïcité aux domaines politiques, religieux et idéologiques (Doc 3).

Le cadre institutionnel étant posé, il revient désormais aux membres de la communauté éducative de réunir les conditions de l'exercice de la citoyenneté et de l'épanouissement de la personnalité de chacun, afin de promouvoir les valeurs de la laïcité.

Partie propositionnelle.

Indications fournies au jury :

Le jury sera particulièrement attentif à la capacité du candidat à construire une stratégie éducative reposant sur **un diagnostic construit collectivement** sur la base **d'indicateurs clairement identifiés**.

Le candidat tiendra compte du profil de l'établissement situé en REP+. Aussi, le programme d'actions prendra appui **sur le référentiel de compétences pour l'éducation prioritaire** et plus particulièrement les compétences 2 (Conforter une école bienveillante et exigeante), 3 (Mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire) et 4 (Favoriser le travail collectif de l'équipe éducative). La compétence 1 (Garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler") validera l'ancrage pédagogique des actions proposées.

La stratégie éducative retenue reposera sur la mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative pour une promotion des valeurs de la laïcité qui ne sera pas élaborée « hors sol ». Aussi, il s'agira de promouvoir le « vivre-ensemble » ainsi que le « faire ensemble ».

La place et le rôle du CPE pourront être explicités en prenant appui sur le référentiel de compétences de 2013. Le CPE sera à la fois **accompagnateur** des élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative (C6), tout en garantissant, en lien avec les autres personnels, **le respect des règles** de vie et de droit dans l'établissement (C2).

Le CPE sera amené à impulser et à coordonner **le volet éducatif** du projet d'établissement (C3) en concertation et sous la responsabilité du chef d'établissement. Cette thématique de travail fera l'objet d'un axe prioritaire construit en prenant appui sur la charte de la laïcité.

Le diagnostic sera élaboré collectivement en prenant appui sur les travaux de différentes instances comme le CESC, le conseil pédagogique ainsi que le CVC. Dans une logique de réseau, le conseil Ecole-collège sera mobilisé en amont afin d'enrichir les éléments de diagnostics.

Les indicateurs retenus reposeront sur les taux de sanctions, d'incivilités, de violence... ainsi que sur l'implication des élèves dans les initiatives citoyennes et démocratiques. Les professions de foi des candidats aux élections ainsi que les bilans des conseils de classe enrichiront qualitativement ces éléments de diagnostic.

Le programme d'actions pourrait s'élaborer selon deux axes :

1) Renforcer la transmission des valeurs de la République en garantissant les conditions du vivre ensemble par le respect du droit.

Pour cela on pourra proposer :

- De développer une culture commune au niveau des enseignants (1^{er} et 2nd degré) en formant les collègues aux valeurs de la laïcité. La pondération pourra être mobilisée à cette fin ainsi que le site Eduscol comme centre de ressources.
- Expliciter aux élèves leurs droits et devoirs en prenant appui sur les articles de la charte de la laïcité. L'heure de vie de classe pourrait constituer le cadre de cette mise en œuvre.
- Les parents d'élèves seront mobilisés sur ce volet en prenant appui sur le dispositif de « la mallette des parents » par exemple.

2) Développer la citoyenneté et la culture de l'engagement par la mise en place d'un parcours citoyen

Pour cela on pourra proposer :

- Aux enseignants de faire émerger les valeurs de la laïcité dans le cadre de leurs programmes d'enseignements.
- Aux élèves de contribuer à faire vivre la laïcité au sein de leur établissement (article 15 de la charte de la laïcité) en mettant en place (via les délégués par exemple) des projets éducatifs de nature à promouvoir les valeurs de la République. La médiation par les pairs pourrait être proposée.
- Aux parents de témoigner de leur culture par l'organisation de « café des parents » par exemple, ou encore lors d'une journée banalisée.

La conclusion mettra en évidence la nécessité de formaliser ce travail et de l'instituer par un vote au conseil d'administration. Les modalités d'évaluation des actions proposées pourront être évoquées dans les meilleures copies.

3.4 Observations des correcteurs :

Observations sur la forme :

- La méthodologie de l'épreuve de note de synthèse est trop souvent peu ou pas maîtrisée.
- La plupart des candidats annonce un plan qui n'est pas toujours suivi lors du développement.
- Il a souvent été noté un déséquilibre entre les deux parties du développement (deuxième partie très courte) avec une absence de conclusion. Ce constat révèle peut-être un problème dans la gestion du temps.
- Des difficultés d'expression voire un niveau de langue faible, des fautes d'orthographe, d'accords et de syntaxe sont à déplorer.
- Certaines écritures sont illisibles ; le peu de soin porté à la présentation (paragraphe trop longs et trop compacts, copies peu « aérées ») rend la lecture difficile.

Observations sur le fond :

- La problématique est parfois peu en lien avec le sujet voire même absente.
- Les correcteurs ont très vite décelé les candidats qui avaient bénéficié d'une préparation à l'épreuve et ceux qui ne l'avaient pas suivie.
- L'exploitation des documents est trop descriptive.
- Beaucoup de candidats se sont contentés de faire un résumé ou de paraphraser les textes des documents proposés sans réellement les analyser et les mettre en perspective avec le sujet.
- Le rôle du CPE et ses missions sont souvent méconnues ou peu valorisées.
- L'argumentation est floue, parfois simpliste et dépourvue d'originalité.
- Les candidats font rarement référence aux textes institutionnels du système éducatif et à leurs connaissances personnelles.
- Les correcteurs constatent une méconnaissance des enjeux de la laïcité et des débats qu'elle suscite.
- Un nombre important de candidats n'a pas tenu compte de la consigne demandant d'inscrire l'action du CPE dans un collège REP+.

Points forts des bonnes copies.

- Les candidats qui se démarquent ont su inscrire leur réflexion dans un projet éducatif global, ont une assez bonne connaissance du référentiel de compétences du CPE et savent se positionner en tant que tel.
- Certains candidats maîtrisent bien la méthodologie de la note de synthèse.
- Ils ont la capacité à construire une stratégie éducative fondée sur une démarche de projet.
- Ils utilisent un vocabulaire approprié et précis et ont une bonne maîtrise de la langue française.
- Ils ont des connaissances personnelles qu'ils savent exploiter dans leur argumentation construite.
- Ces copies révèlent aussi l'expression de convictions républicaines affirmées.

Points faibles des moins bonnes copies :

- Mauvaise maîtrise de la langue française. Manque de recul dans la réflexion.
- Peu ou pas d'apports en connaissances personnelles ; manque de culture générale.
- Pas de positionnement en qualité de CPE.
- Problème de la gestion du temps (partie écourtée, partie manquante, absence de conclusion)
- Amalgame entre la dissertation et la note de synthèse.
- Méconnaissance des partenaires.
- Méconnaissance du principe de laïcité.
- Mauvaise lecture du sujet et commande non respectée.

- Vision naïve du métier de CPE : méconnaissance des actions et des leviers professionnels inscrits dans un système.

Conseils aux candidats :

- Présenter un travail structuré (introduction avec présentation concise des documents, problématique, plan annoncé et respecté, développement, conclusion).
- Bien lire le sujet afin de répondre à ses attentes et aux consignes.
- S'entraîner en temps réel afin de bien maîtriser la gestion du temps lors de l'épreuve.
- Prendre appui sur les documents proposés et tous les exploiter.
- Savoir prendre du recul et se positionner avec conviction.
- Prendre un temps de relecture pour rectifier d'éventuels fautes de langue, d'orthographe, d'accords et autres maladresses langagières.
- Porter un soin particulier à la présentation de la copie (créer des paragraphes ; « aérer » la copie) et soigner son écriture.
- Savoir utiliser ses connaissances personnelles et les textes institutionnels (circulaires, lois, référentiels...) pour enrichir son argumentation.

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 à 7h15 par le benjamin de la première série de candidats).

22/06: Assurer la continuité éducative et pédagogique à l'internat.

23/06: Favoriser la coéducation avec les parents.

24/06 : Morale, laïcité, vie scolaire.

25/06 : Inégalités scolaires et inégalités sociales.

26/06 : Du collège au lycée : des élèves s'engagent.

27/06 : Le décrochage scolaire : un enjeu social et scolaire.

28/06 : Relations école-parents : renforcer la coopération.

29/06 : Climat scolaire et réussite des élèves.

30/06 : L'internat, un service au profit de la réussite de tous.

01/07 : Climat scolaire et expression lycéenne.

02/07 : Prévenir l'absentéisme et lutter contre.

03/07 : Les rôles du CPE face au numérique responsable.

2 exemples de dossiers proposés aux candidats
--

Exemple 1 : sujet du 25 juin

INÉGALITÉS SCOLAIRES ET INÉGALITÉS SOCIALES

➤ **Composition du dossier**

Document 1 : Marie DURU-BELLAT, « *Les ressources insoupçonnées de l'école. Les inégalités scolaires s'accroissent plus en France que chez la plupart de nos voisins européens. Mais l'école n'a pas dit son dernier mot...* » in *Sciences Humaines*, février 2015, n°267, pages 42-43.

2 : Circulaire n°2014-181 du 7 janvier 2015 relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré (BOEN n°2 du 8 janvier 2015).

Document 3 : *Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, note d'information n°36, novembre 2014 (extraits).

Document 1 : Marie DURU-BELLAT ³, « *Les ressources insoupçonnées de l'école. Les inégalités scolaires s'accroissent plus en France que chez la plupart de nos voisins européens. Mais l'école n'a pas dit son dernier mot ...* » in *Sciences Humaines*, Février 2015, n°267, pages 42-43.

« Qu'il y ait des inégalités sociales à l'école passe par une évidence : les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron et toute une sociologie de l'éducation relativement féconde dans notre pays ont amplement décrit comme se conjuguent des inégalités de réussite et des stratégies qui les amplifient, portées par des parents plus ou moins familiers de la chose scolaire. Mais si, de fait, les « héritiers » sont partout des « initiés », il existe des pays qui parviennent bien mieux que la France, par leur école, à réduire les inégalités.

Ce qui intrigue, au vu des comparaisons internationales, c'est qu'il n'existe pas de relation automatique entre l'importance des inégalités sociales et l'ampleur des inégalités sociales scolaires. Certes, le modèle de la reproduction des inégalités sociales par l'école se vérifie dans nombre de pays, quand on observe à la fois de fortes inégalités de revenus et de fortes inégalités scolaires : c'est notamment le cas des États-Unis. Ceci vaut aussi, à l'inverse, quand se combinent de faibles inégalités scolaires et sociales, essentiellement dans les pays scandinaves. Mais il y a des situations *a priori* moins attendues. Au Canada ou au Japon notamment, les inégalités scolaires apparaissent faibles alors que les inégalités de revenus sont bien plus marquées. Au contraire, en France, les inégalités scolaires se révèlent assez fortes, tandis que les inégalités de revenus sont relativement modérées. L'école peut donc accentuer ou, au contraire, atténuer les conséquences des inégalités sociales sur les inégalités scolaires.

Parmi les caractéristiques des systèmes associés à des inégalités sociales scolaires plus ou moins fortes, une des plus constantes est la longueur du tronc commun unifié (pendant lequel tous les élèves sont scolarisés ensemble) ; à l'inverse, les pays ayant des filières distinctes dès l'âge de 14 ans (ou même avant) ont les systèmes scolaires les plus inégalitaires. Les inégalités entre les élèves dépendent aussi de l'importance de la ségrégation sociale et scolaire entre les établissements, qui, à son tour, relève à la fois des politiques scolaires et du niveau de ségrégation spatiale, selon que s'opposent plus ou moins nettement des quartiers « chics » et des quartiers populaires. La ségrégation scolaire et sociale entre écoles, toujours vecteur de fortes inégalités, peut elle-même résulter de politiques éducatives, telles que le libre choix de l'école qui laisse aux plus favorisés la possibilité de se regrouper. A l'opposé, dans les systèmes les moins inégalitaires, le choix de l'école est régulé, la décentralisation est encadrée et la part du privé est faible.

Et l'école française dira-t-on ? Elle a depuis longtemps instauré un tronc commun au collège, un facteur *a priori* favorable. Mais elle continue à faire redoubler les élèves en difficulté, plus souvent de milieu social défavorisé. Ceci tire le niveau moyen vers le bas et les inégalités sociales vers le haut comme dans les enquêtes comme Pisa qui comparent les élèves de 15 ans puisque ceux-ci, dans notre pays, peuvent être scolarisés à des niveaux scolaires différents. D'autres facteurs jouent également : notre système de grandes écoles – verrou de l'accès à l'élite – qui durcit la compétition dès le secondaire ; des contenus de formation très académiques ; une formation des enseignants jusqu'alors très lacunaire au niveau pédagogique ; des relations maîtres élèves bien plus mauvaises qu'ailleurs.

Les comparaisons internationales éclairent les racines de la spécificité française, et même si elles montrent aussi qu'il n'existe pas un « *one best way* », elles peuvent suggérer des pistes politiques. Les évolutions constatées entre les dernières enquêtes Pisa (2009-2012 notamment) constituent des expériences en vraie grandeur : dans certains pays, les performances des élèves ont significativement évolué, alors que certaines politiques étaient mises en œuvre. En Allemagne, les

³ Marie Duru-Bellat, sociologue spécialiste des questions d'éducation, est professeur à l'IEP de Paris et chercheur à l'Observatoire Sociologique du Changement et à l'Institut de Recherche en Education (IREDU). Elle travaille sur les politiques éducatives et les inégalités sociales et sexuées dans le système scolaire. Parmi ses ouvrages récents, on compte : *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, L'Harmattan, 2004 ; *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, PUF, 2002 ; *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, 2006.

performances sont à la fois plus élevées et moins inégales, alors qu'ont été développés des standards nationaux faisant l'objet d'évaluations, et que l'on a accru le nombre d'écoles offrant une journée complète de cours. La Pologne a créé un cycle secondaire inférieur unifié (à l'instar de notre collègue) qui est sans doute à l'origine de la nette amélioration des résultats scolaires. Au Portugal, on peut évoquer pêle-mêle la forte augmentation des ressources pour les publics défavorisés, la réduction du retard scolaire, le pilotage plus strict du système sur la base d'évaluations nationales. *A contrario*, un pays comme la Suède a connu une dégradation sensible de ses performances jadis élevées et égalitaires. Ce pays a conduit depuis les années 1990 une politique de décentralisation et de libéralisation, avec un système de chèques scolaires permettant aux élèves de choisir leur école. Il s'en est suivi une ségrégation accrue des établissements, dont les élèves les plus défavorisés ont payé le prix.

Même s'il faut rester prudent car tout changement doit être en cohérence avec les autres rouages du système, les comparaisons internationales suggèrent certains enseignements clairs : importance d'un pilotage des résultats sur la base d'évaluations nationales (alors qu'en France celles-ci sont à la fois contestées et peu mobilisées), impact de l'organisation du temps scolaire sur les performances, caractère délétère de la ségrégation des publics scolaires et de la concurrence entre écoles (deux phénomènes accrus depuis la suppression de la carte scolaire) ... Certaines réformes en cours, notamment la remise en route de la formation des maîtres sont donc *a priori* orientées dans le bon sens, mais d'autres, par exemple la restauration d'une forme de carte scolaire sont au point mort pour des raisons qui n'ont rien à voir avec les progressions des élèves...

Cependant, il ne faudrait pas que la focalisation sur les acquis des élèves de 15 ans (qu'entraîne la médiatisation des enquêtes Pisa) fasse oublier que tout ne se joue pas à cet âge et à l'école : les relations entre les diplômés et les emplois, les perspectives d'insertion et de formation continue sont des paramètres importants. Dans un pays comme le nôtre où les diplômés jouent un rôle important dans la carrière professionnelle et où les possibilités de formation continue sont peu développées, les inégalités scolaires ont un fort impact. Cela renforce l'urgence qu'il y a à les combattre si l'on entend préserver, au moins en partie, l'idéal d'égalité des chances crucial en termes de cohésion sociale.

Document 2 : Circulaire n°2014-181 du 7 janvier 2015 relative à l'amélioration de la mixité sociale au sein des établissements publics du second degré (BOEN n°2 du 8 janvier 2015)

L'article L. 111-1 du code de l'éducation, modifié par l'article 2 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, confie au service public de l'éducation la mission de veiller à « la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement ».

L'article L. 213-1 du même code, modifié par l'article 20 de la loi du 8 juillet 2013, prévoit dorénavant que « lorsque cela favorise la mixité sociale, un même secteur de recrutement peut être partagé par plusieurs collèges publics situés à l'intérieur d'un même périmètre de transports urbains ».

L'atteinte de l'objectif de mixité sociale au sein des collèges publics relève de la responsabilité partagée des départements, compétents en matière de sectorisation depuis la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, et des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), responsables de l'affectation des élèves. À ce titre, il est indispensable que les départements souhaitant engager une réflexion sur l'amélioration de la mixité sociale des collèges, notamment par le découpage des secteurs de recrutement en vue d'y regrouper plusieurs établissements, puissent le faire en concertation avec les services de l'éducation nationale. Tel est l'objet du décret n° 2014-800 du 15 juillet 2014, relatif à la coopération entre les services de l'État et le conseil général en vue de favoriser la mixité sociale dans les collèges publics.

La présente circulaire d'application vise à proposer des modalités de concertation et de collaboration dans l'exercice de leur compétence respective entre les départements et les inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale agissant sur délégation du recteur d'académie. Elle a également pour objet de proposer les principes d'affectation applicables aux élèves relevant d'un secteur partagé par plusieurs collèges publics.

1 - Établir un diagnostic et des objectifs locaux partagés en matière de mixité sociale

Il vous est demandé de vous rapprocher des services du département pour dresser, en concertation avec ce dernier, un état des lieux en matière de mixité sociale au sein des collèges publics et privés sous contrat. Ce diagnostic partagé doit pouvoir déboucher sur la définition d'objectifs en matière de mixité sociale au sein des collèges publics, à l'échelle du département, mais également à l'échelle de territoires infra-départementaux identifiés comme pertinents.

Vous serez attentifs à ce que les objectifs ainsi définis prennent en compte la nécessaire continuité pédagogique et éducative, en particulier le fonctionnement des conseils école-collège.

La mixité sociale au sein d'un établissement d'enseignement scolaire peut être appréhendée en fonction de la façon dont la représentation des différentes catégories sociales en son sein tend plus ou moins à se rapprocher d'une norme définie à une échelle territoriale donnée.

Afin de mesurer cet écart, un outil permettant d'apprécier localement la répartition de la population scolaire des collèges par milieu social sera mis à disposition des services statistiques académiques par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp). Des références pourront être établies à différentes échelles (académie, département, agglomération, métropole, ou tout autre regroupement pertinent), en vue de repérer les établissements qui s'éloignent sensiblement de la référence territoriale retenue et de proposer à la collectivité des objectifs de collaboration et d'évolution.

Ces objectifs pourront donner lieu à une convention conclue entre le président du conseil général et l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale (IA-Dasen). Cette convention pourra également préciser les modalités de coopération entre le département et la DSDEN, dans l'exercice de leur compétence respective, pour l'atteinte des objectifs identifiés. Pour assurer le suivi de cette convention, vous inciterez notamment à la création d'instances locales de concertation. Ces instances, co-présidées par le président du conseil général et l'inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale, associeront, dans une volonté de continuité entre les secteurs des écoles et des collèges, les communes ou établissements publics de coopération intercommunale compétents, en particulier en milieu urbain. Elles associeront également des représentants des personnels de direction et de représentants des parents d'élèves. Elles pourront en outre faire appel en tant que de besoin aux autres services de l'État.

Enfin, vous veillerez à prolonger la réflexion engagée en matière de mixité sociale dans le cadre de l'élaboration de la carte des langues et options des collèges.

2 - L'affectation des élèves dans un secteur multi-collèges

La mise en place d'un secteur commun à plusieurs collèges a pour conséquence de faire de l'affectation un outil majeur, pour atteindre l'objectif de mixité sociale au sein des collèges publics.

Les élèves résidant dans le secteur élargi ont le droit d'être affectés dans un des établissements de celui-ci. Aussi, les familles seront invitées à classer par ordre de priorité tous les établissements du secteur pour leur demande d'affectation.

Toutefois, si les capacités d'accueil d'un établissement ne permettent pas de donner satisfaction à toutes les demandes de premier rang, il convient alors de procéder à un examen attentif des demandes. Dans une telle situation, vous veillerez à donner satisfaction en priorité aux vœux formulés par les élèves souffrant d'un handicap, puis les élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale à proximité de l'établissement.

Afin d'affecter les élèves ne relevant pas de ces deux priorités, vous définirez des critères permettant d'atteindre l'objectif de mixité fixé avec les partenaires, notamment en prenant en compte les élèves boursiers. Les effets des mesures prises feront l'objet d'un suivi concerté.

Sur la base du suivi et des retours qui pourront être synthétisés au niveau national, l'application Affelnet 6e prendra en compte ces évolutions.

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

Document 3 : *Forte baisse du redoublement : un impact positif sur la réussite des élèves*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, note d'information n°36, novembre 2014 (extraits).

« (...) On a longtemps pensé que le redoublement permettait d'offrir à l'élève une chance supplémentaire de maîtriser les compétences attendues. Pour apprécier les effets produits par la baisse du redoublement, on doit s'interroger sur son impact, en particulier sur les itinéraires des élèves qui auraient redoublé en l'absence de cette politique. Comment les parcours des élèves « à l'heure », nettement plus nombreux qu'avant du fait de cette diminution, ont-ils évolué ? Si l'on étudie la réussite aux examens, on s'aperçoit que le pourcentage d'élèves « à l'heure » reçus au diplôme national du brevet (DNB) est resté constant sur les six dernières années, de l'ordre de 92 %, et que le taux de mentions obtenues par ces élèves est également stable. Sur la même période, le passage en seconde générale et technologique des élèves de troisième « à l'heure » a légèrement progressé, passant de 79,8 % en 2008 à 81,9 % en 2013.

De plus, la proportion d'élèves de seconde « à l'heure » obtenant le baccalauréat « à l'heure » a connu une importante progression. Alors qu'elle était de 67 % pour la session de juin 2006, elle s'est élevée à 77,4 % à la session 2013.

Enfin, le taux de réussite au baccalauréat général et technologique, quel que soit l'âge des candidats, est en constante progression (...) Ainsi, il apparaît que la politique de diminution du redoublement a permis d'atteindre une meilleure fluidité des parcours, sans affecter la réussite des élèves qui a globalement progressé.

(...)

Un examen de la situation internationale montre que plusieurs pays pratiquent le passage automatique en classe supérieure tout au long de la scolarité obligatoire. C'est en particulier souvent le cas à l'école primaire, comme au Danemark, en Finlande, en Italie, au Royaume-Uni ou en Suède. Des programmes spécifiques sont alors mis en place pour les élèves qui rencontrent des difficultés, avec l'aide éventuelle d'un personnel spécialisé.

Avec une organisation reposant sur un rythme de progression homogène fondé sur des programmes annuels, la France reste l'un des pays où les redoublements sont le plus fréquents et où la proportion d'élèves en retard est par conséquent la plus élevée.

Ainsi, l'étude menée par l'OCDE à l'occasion de l'enquête PISA 2012 met en évidence que 28,4 % des élèves français de 15 ans ont déjà redoublé au moins une fois, alors qu'ils sont seulement 20,3 % en Allemagne, 17,1 % en Italie, 13,3 % aux États-Unis, 8 % au Canada, 2,7 % au Royaume-Uni et 0 % au Japon.

La moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE est de 12,4 % (...). La France est néanmoins un des pays où le taux de redoublement a le plus diminué depuis dix ans. Cependant, elle apparaît comme un pays où les discriminations liées à l'origine sociale demeurent très prégnantes.

Ainsi, selon la même enquête, on s'aperçoit qu'en France, à niveau de compétence égal en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences, un élève issu d'un milieu défavorisé est deux fois plus susceptible d'avoir redoublé qu'un élève de milieu favorisé.

Selon cette étude, outre qu'il ne permet pas de lutter contre l'échec scolaire, le redoublement accentue les inégalités du système. »

Exemple 2 : sujet du 28 juin

RELATIONS ECOLE-PARENTS : RENFORCER LA COOPERATION

➤ Composition du dossier

Document n° 1 : Parents-enseignants : une crise de confiance mutuelle.

Document n°2 : Investissement parental dans l'éducation des enfants.

Document n°3 : Le partenariat : fausses évidences et vraies connivences.

Document n°4 : Former des parents relais pour l'instauration d'une vraie coopération.

Document 5 : Mieux accompagner la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France

Document n° 1 : Parents-enseignants : une crise de confiance mutuelle

Entretien du 30 mai 2013 réalisé avec Florence Robine, alors rectrice de l'académie de Créteil, qui a coordonné le numéro 62 d'avril 2013 de la Revue internationale d'éducation du CIEP sur les attentes éducatives des familles.

Comment les attentes éducatives des familles ont-elles évolué ?

Elles se sont extrêmement développées, dans les pays riches et dans les familles aisées comme dans les familles pauvres ou moyennes, pourtant souvent considérées comme peu intéressées par l'éducation, et dans bon nombre de pays en développement. Les familles ont bien compris les enjeux de l'éducation et s'impliquent pour la réussite scolaire de leurs enfants. En ZEP, par exemple, on voit se développer des attentes éducatives très précises, ambitieuses et volontaristes, en particulier des parents issus des catégories socioprofessionnelles les plus défavorisées. La majorité des familles pauvres en France sont très impliquées dans la réussite scolaire de leurs enfants, mais elles ne comprennent pas forcément ce qui se passe à l'école. Elles ont des difficultés à y trouver leur place, à communiquer avec les enseignants et réciproquement.

Qu'est-ce que les parents attendent des enseignants ?

Les parents ont compris que la réussite sociale passe par le diplôme et par des études de plus en plus longues. La première attente des parents, c'est que l'école – et donc les enseignants – fasse réussir leurs enfants. Et c'est peut-être là qu'ils sont le plus déçus : les parents voient bien que l'école ne sait pas faire réussir tous les enfants. Le système français reste assez inéquitable. L'école sait bien faire réussir les enfants qui se débrouillent tous seuls et moins bien les enfants qui rencontrent de vraies difficultés scolaires. Nous butons sur ce problème, qui est un enjeu majeur.

Loin du cliché des parents démissionnaires, vous identifiez quatre catégories de parents : les « délégués », les « consommateurs », les « contrôleurs » ou monster parents et enfin les « bons » parents. Quelle est la tendance en France ?

Ces catégories se mêlent et se conjuguent. Tout parent est, à un moment donné, plus ou moins « délégué » parce qu'il a confiance dans l'école, « consommateur » parce qu'il veut la réussite de ses enfants avec ou sans les enseignants – le tutorat extrascolaire privé devient une éducation parallèle – ou monster parent parce qu'il est très exigeant, intrusif, voire agressif envers les enseignants... Le paysage de la famille en France comme ailleurs est nettement plus subtil que la vision un peu simpliste des parents démissionnaires qu'ont souvent les enseignants. Le parent soit-disant « démissionnaire » a en fait très envie que ses enfants réussissent, mais il ne comprend plus ce que fait l'école. Il n'a plus confiance et il cherche d'autres moyens de réussite.

Comment redonner confiance aux parents ?

Entre les parents et les enseignants, il y a une vraie crise de confiance mutuelle, parce que les conditions de travail des enseignants ne sont pas simples, qu'il y a des chocs culturels importants et que la pression sur l'école est tellement forte que les enseignants sentent ce poids sur leurs épaules. Les enseignants sont très seuls. Les attentes des parents sont différentes de celles des enseignants. Or, il n'existe pas d'espace – de lieu ou de moment – qui permette à ces attentes différentes de se rencontrer, de s'expliquer et de se comprendre. Les réunions parents-enseignants sont une catastrophe ! A l'école élémentaire, on invite les parents à s'asseoir sur la petite chaise de leur enfant de manière totalement régressive : c'est une caricature de dialogue... Heureusement les choses évoluent, mais il manque un espace pour que les parents comprennent que l'école leur appartient et que c'est l'endroit où ils peuvent se réunir, réfléchir, échanger sur les pratiques pédagogiques, sur les projets dans lesquels leurs enfants peuvent s'investir, sur leur orientation, leur avenir... Ces espaces de co-éducation restent à construire. Ce qui me paraît très important, c'est l'articulation des compétences, des exigences et des attentes, dans le respect de chacun : les parents n'ont pas le même rôle que les enseignants ; ils ne doivent pas assumer les mêmes tâches. Il faut que les parents et les enseignants apprennent à travailler ensemble, reconnaissent les compétences et les responsabilités des uns comme des autres. Si les parents

ne comprennent pas les pratiques et les enjeux pédagogiques, c'est également parce que l'école et la façon d'enseigner ont beaucoup changé.

Laurène Champalle

Source : <http://www.vousnousils.fr/2013/05/30/parents-enseignants-une-crise-de-confiance-mutuelle-548301>

Document n° 2 : Investissement parental dans l'éducation des enfants

*Extrait de **En finir avec l'échec scolaire DIX MESURES POUR UNE ÉDUCATION ÉQUITABLE** par Simon Field, Małgorzata Kuczera, Beatriz Pont - OCDE 2007 - p106 et suivantes*

Les recherches montrent que l'investissement parental dans l'éducation des enfants incite à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, améliore les habitudes de travail à la maison, réduit l'absentéisme et le décrochage scolaire et a un effet positif sur les résultats scolaires (OCDE, 2004b). Les formes les plus actives d'implication parentale sont celles qui fonctionnent le mieux – travailler avec les enfants à la maison, communiquer davantage avec l'école et participer aux activités scolaires et les soutenir ou aider les enfants avec du matériel fourni par les enseignants (Cotton et Reed Wikeland, 1989). L'étude PIRLS (Mullis *et al.*, 2003, Exhibit 4.1) montre que les parents des enfants qui sont les meilleurs lecteurs (en quatrième année) ont pratiqué des activités telles que lire et raconter des histoires, chanter des chansons et jouer à des jeux de mots et de lettres avant l'entrée de leurs enfants au primaire. En moyenne, un investissement plus important des parents dans les activités précoces d'initiation à la lecture à la maison fait gagner environ 20 points sur l'échelle de lecture de PIRLS. Selon Ho et Willms (1996), l'implication parentale directe à l'école comme le bénévolat et la participation aux réunions d'associations parents-enfants a moins d'effets (ce qui n'est pas surprenant) sur les résultats scolaires qu'aider les enfants dans leur travail à la maison et surveiller le temps passé devant la télévision ou les sorties les veilles d'école. Ce qui fonctionne le mieux, c'est un soutien et une participation des parents d'ordre général – telle qu'une marque d'intérêt pour les programmes scolaires et l'évocation de la journée de l'élève à l'école. Bien que la classe sociale et le niveau d'études des parents soient corrélés aux résultats scolaires, la qualité du cadre d'apprentissage à la maison est la variable déterminante (Effective Provision of Pre-School Education Project). Les élèves issus de minorités ou de milieux défavorisés peuvent être désavantagés sur le plan éducatif parce qu'ils n'ont pas accès aux réseaux d'adultes instruits – le capital social à l'école et en dehors de l'école. Si, en plus d'apporter un meilleur soutien au processus d'apprentissage, les parents les plus aisés ou les mieux informés ont aussi la capacité à obtenir un enseignement de meilleure qualité pour leurs enfants ou simplement vivent dans des quartiers où soit les écoles sont meilleures, soit l'effet d'entraînement de la population d'élèves est plus favorable – ce qui est souvent le cas dans la pratique – l'effet inéquitable du milieu sur les résultats s'en trouve multiplié.

Document 3 : Le partenariat : fausses évidences et vraies connivences

Extrait d'un article de Pierre PÉRIER, professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rennes 2, In "Tisser des liens pour apprendre", recueil collectif sous la direction de Gérard Toupial, publié aux éditions RETZ en octobre 2007.

« NÉCESSITÉ » ET AMBIGÜITÉS DU PARTENARIAT

...

L'enjeu de la « réussite scolaire » (du moins l'évitement de l'échec), d'une part, et l'interpénétration croissante entre les problèmes sociaux et scolaires, notamment dans les quartiers dits « sensibles », d'autre part, ont engendré la « nécessité » du partenariat.

.../...

D'ailleurs, la nécessité affirmée et répétée du partenariat en cas de difficultés de comportement et/ou d'apprentissage de l'élève se conjugue fréquemment avec une moindre présence et participation reconnue des parents dans l'école. Inversement, les scolarités des élèves pour lesquels il n'y a le plus souvent « rien à dire » (les bons résultats « parlent » d'eux-mêmes) reçoivent le renfort de parents présents, voire surprésents, usant de « stratégies de colonisation » visant à contrôler de l'intérieur de l'école la scolarité de leur progéniture (van Zanten, 2001). Plus généralement, au niveau du primaire comme dans le secondaire, la participation des parents aux réunions, leur implication dans la vie des établissements et la facilité avec laquelle ils s'autorisent à intervenir sont liées à leur appartenance sociale et à leur niveau de scolarisation (Montandon, 1994 ; Masson, 1996 ; Terrail, 1997).

UN PARTENARIAT INÉGAL

Ce paradoxe d'une plus grande difficulté de partenariat avec les parents d'élèves en difficulté interroge sur les conditions implicites du partenariat (Comment devient-on partenaire ?), sur les fonctions effectivement remplies par ce mode de régulation et d'ajustement des relations entre les familles et l'école (À quoi sert-il ?) et, en définitive, sur les bénéficiaires réels de l'ouverture de l'école en direction des parents (À qui cela profite-t-il ?).

Certes, des travaux ont montré que l'implication des parents de minorités ethniques ou des groupes les plus dominés et démunis, y compris sous la forme d'une simple présence dans l'enceinte de l'école et de quelques contacts avec les enseignants, était de nature à changer les perceptions réciproques, à relier symboliquement les mondes scolaire et domestique, à donner du sens aux apprentissages (Clark, 1983 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992). Il n'en demeure pas moins que les parents des classes moyennes seraient, du fait d'une plus grande proximité sociale avec les agents de l'institution scolaire, les premiers bénéficiaires d'une offre de partenariat opérant sur un mode qui leur est plus familier (Henriot-van Zanten, 1996). Parce qu'il requiert des familles des dispositions et des ressources culturelles inégalement partagées, l'accès à ce mode de relation s'adresse implicitement à des usagers avertis et aptes à satisfaire, par le biais d'une connivence culturelle et de codes partagés, les critères pour s'afficher en « bon parent » et, précisément, en parent d'élève¹⁰. Citons, pour s'en tenir à l'essentiel des prérequis au partenariat : la compréhension du « mode d'emploi » des rencontres et des échanges (Quand dans l'année ? Selon quelle fréquence ? Avec qui ? À propos de quoi ?), les conditions pratiques (disponibilité horaire, prise de rendezvous, mobilité), la maîtrise d'une langue (le français) et de formes langagières (façons de parler), la connaissance supposée de l'école, de son fonctionnement et l'identification de ses acteurs, une capacité à suivre les apprentissages, voire à aider dans les devoirs. Autant de compétences tenues pour acquises par l'ensemble des familles mais qui, en réalité, s'adressent à un parent « idéal ».

De même, une analyse du partenariat dans les quartiers populaires a montré qu'il s'agit, d'une part, de transformer les enfants en élèves afin qu'ils intègrent les valeurs et les normes de l'école, et, d'autre part, de consacrer les parents dans leur responsabilité éducative (Glasman, 1992). Les familles ont alors pour fonction de préparer l'enfant à l'école et de prolonger, avec d'autres moyens et sous d'autres formes, ce qui est appris en classe et exigé après la classe. On perçoit à ce niveau que le partenariat peut s'apparenter, pour les groupes les plus à distance de l'école et de sa culture, à un processus de mise en conformité, voire de contrôle indirect de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont. Les familles les plus démunies et les plus dominées en redoutent d'autant plus les effets qu'elles font face à une injonction paradoxale leur prescrivant de s'inscrire dans un système de relations dont elles ne possèdent ni le code ni les moyens pour y participer. Or leur non-présence ou leur silence risque de les constituer en non-partenaires et de conforter les

interprétations en termes de désintérêt, de manque de « bonne volonté » ou de démission éducative. Ce faisant, le partenariat secrète indissociablement la figure de parents trop absents, des « déviants ». Imperceptiblement, la problématique de l'élève en difficulté – plus fréquente dans les familles évoquées – devient celle de parents (mis) en difficulté, car confrontés à la scolarité chaotique de leur enfant mais également à leur rapport à l'école, plus délié et jugé trop en retrait. Les rencontres « bilan » avec les parents, les commissions et visites à domicile viennent rappeler la dissymétrie des rapports entre les familles et l'école, et l'impossibilité de se soustraire à une norme de collaboration qui invite à la compréhension mutuelle et à l'entente, mais peut, dans bien des cas, être ressentie comme une relation hiérarchique et potentiellement source de conflits. Lorsqu'ils se voient rappelés à leurs « obligations » sur le mode radical de la convocation ou de la sanction¹¹, il s'établit alors un rapport de force avec l'école, une confrontation susceptible de générer des tactiques d'évitement ou des réactions parfois virulentes de mécontentement.

Document 4 : Former des parents relais pour l'instauration d'une vraie coopération

Bruno Masurel, Volontaire permanent d'ATD Quart Monde et animateur du réseau école en France
In La revue des Parents-n°395 – Septembre 2014.

Se tourner vers les parents les plus éloignés de l'école nécessite un travail entre « pairs » pour être surs qu'on se comprend vraiment, comme le disait Albert Jacquard, la mission première de l'école devait être d'apprendre à rencontrer l'autre, à respecter et même à tirer parti des différences qui sont une richesse. Pour les enseignants et les parents, coéduquer signifie respecter le rôle de chacun et coopérer pour qu'une vraie complémentarité se crée et que l'enfant sente que les adultes partagent la même mission. Les parents familiers de l'école, qui s'y sentent à l'aise, peuvent devenir de vrais relais en allant vers tous les parents car l'école ne fera pas réussir tous les élèves sans ces parents les plus éloignés. Cela demande une formation pour qu'une vraie coopération s'instaure, pour que les parents favorisés deviennent bienveillants, qu'ils apprennent à « faire avec » sans « faire pour ». Ils deviendront ainsi des parents relais et solidaires qui militent pour une école dont la mission consiste surtout à faire réussir les enfants qui ont absolument besoin de l'école pour évoluer dans leur vie. Le but est que les enfants s'émancipent, deviennent acteurs de leurs apprentissages et retrouvent ou découvrent le plaisir d'apprendre.

Document 5 : Mieux accompagner la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France

Extrait du rapport du comité interministériel du 6 mars 2015 : EGALITÉ ET CITOYENNETÉ : la République en actes

Mesure n°2 : Mieux accompagner la scolarité des enfants nouvellement arrivés en France

Enjeux

Tous les enfants nouvellement arrivés en France doivent accéder à la maîtrise du français pour réussir leur scolarité. Cela suppose d'améliorer leur prise en charge par l'école et de mieux impliquer les familles.

Mesure

Faciliter les apprentissages des élèves allophones nouvellement arrivés en France par un enseignement spécifique du français langue seconde et par la mise en place de dispositifs d'inclusion scolaire. Les moyens du dispositif « Ouvrir l'École aux Parents pour la réussite des enfants » seront renforcés pour donner aux parents étrangers allophones les moyens d'aider leurs

enfants dans leur scolarité, par une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et des devoirs des élèves et des parents, un apprentissage de la langue française et une meilleure compréhension des principes, des valeurs et des usages de la société française, pour une meilleure intégration. Un cofinancement du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Intérieur sera prévu pour renforcer le dispositif.

Calendrier : 2015.

4.3 Observations des correcteurs : observations des correcteurs

Observations sur la forme de l'épreuve

Cette épreuve permet de mettre en évidence la distance et l'analyse réflexive du candidat.

Globalement, les candidats se sont bien préparés au format de l'épreuve et respectent le temps d'exposé imparti. A noter cependant que peu de candidats ont utilisé la totalité du temps d'exposé.

Les candidats qui ont su s'éloigner de leurs notes écrites ont eu un véritable échange avec le jury. Dans la plupart des cas, les réponses ont été argumentées, les candidats ont su répondre à la problématique posée par le sujet et les plans proposés sont respectés. On note cependant une approche très stéréotypée et/ou scolaire chez certains candidats. Cette forme d'épreuve implique la nécessité pour le candidat de construire une réelle problématique, ce que le jury juge très positivement.

Certains candidats ont du mal à se détacher des documents et à les mettre en perspective afin de traiter la thématique proposée.

Trop peu de candidats évoquent leurs recherches sur Internet. Certains d'entre eux utilisent un corpus personnalisé via la tablette, ce qui peut s'avérer un véritable piège, certains se noyant sous les flots d'informations. Le jury remarque que l'usage des tablettes conduit parfois à l'ajout de documents au détriment d'une analyse plus fine de ceux composant le dossier.

Les candidats présentent dans leur grande majorité les documents proposés et ont utilisés les ressources numériques (MEN, Eduscol, Rapports, sites, ressources,)

A noter enfin que quelques candidats sont en total décalage avec le niveau de langage attendu pour cette épreuve.

Observations sur le fond de l'épreuve

L'utilisation des documents n'est pas la même pour tous les candidats. Certains se contentent en effet de recopier des extraits des documents sans aucune analyse, sans prise de hauteur.

Si les candidats présentent dans leur ensemble un exposé globalement structuré, une majorité d'entre eux a également du mal à problématiser la situation. En règle générale, les plans proposés par les candidats ne mettent pas suffisamment en évidence la problématique du dossier et ce en quoi elle interroge le métier de CPE.

Le jury est en droit d'attendre une excellente maîtrise du système éducatif, du fonctionnement d'un EPLE, de ses instances ; mais dans les faits, cette maîtrise est très rarement effective chez les candidats.

L'accès à internet semble centré sur des éléments réglementaires et bibliographiques.

Peu de candidats ont pris appui sur leur expérience professionnelle. Certains candidats n'arrivent pas à se détacher de leurs fonctions actuelles et par là même à se projeter dans l'exercice des fonctions de CPE.

L'entretien permet rapidement de discriminer les candidats à partir des questions posées où il leur était demandé d'approfondir et d'argumenter. Les meilleurs ont su prendre de la hauteur et le recul nécessaire offrant de surcroît des prestations de grande qualité. On note alors une véritable aptitude à l'échange avec des propos argumentés.

Les bons candidats savent à la fois mener une réflexion et élaborer une problématique en lien avec le sujet. Ceci est particulièrement vrai pour les **questions relatives aux valeurs de la République dont l'importance dans l'appréciation finale est à prendre en compte**. Certains candidats ont en effet eu des notes très faibles du fait de l'inconsistance de leurs réponses.

Quelques exemples de questions posées :

- Comment un CPE peut-il faire vivre la charte de la laïcité ?

En cette période de « jeûne » et de baccalauréat 2015, mettez-vous en place des aménagements de la demi-pension pour les élèves de confession musulmane à l'internat ?

- Lors d'un accueil de parents dans un collège en début d'année, adaptez-vous le menu de la cantine pour permettre à tous les parents de déjeuner ?
- Une maman voilée souhaite accompagner un voyage scolaire en Italie, des familles d'une association de parents s'y opposent, que conseillez-vous au chef d'établissement ?
- Que pouvez-vous mettre en place (et avec qui) pour animer un débat sur les valeurs de la République (en collège ; en lycée GT et en lycée pro...) ?
- Quelle est votre définition de la laïcité ?
- Pourquoi et comment faire vivre un règlement intérieur ?
- Pourquoi le CPE et l'équipe vie scolaire doivent-ils contribuer à la mise en place d'une politique de lutte contre le décrochage ? S'agit-il d'une entrave à la liberté individuelle ?

Points forts relevés chez les candidats

Le jury note que le temps d'exposé est globalement bien respecté. De même, les candidats ont toujours été dans l'échange.

Les bons candidats ont pris appui sur le dossier. Ils font le lien entre connaissances théoriques et mise en œuvre de terrain. Ce sont ceux qui ont réussi à se projeter dans la fonction. Ils ont de surcroît des connaissances solides sur le fonctionnement de l'établissement et une capacité à partir de l'échelle institutionnelle pour préciser à l'échelle de l'EPLE ce qui sera la politique développée en tant que CPE

La démonstration d'une loyauté et le partage des valeurs de l'institution ont été appréciés par le jury. Il en est de même pour la connaissance du référentiel de compétences et la maîtrise des savoirs exigibles d'un futur CPE.

Il était attendu une mise en perspective entre le sujet proposé et les grands enjeux de l'école. Les candidats les mieux notés posent une problématique et y répondent, ils sont force de proposition.

La volonté de dialogue et d'écoute avec le jury est essentielle durant l'entretien avec le jury.

Points faibles relevés chez les candidats

Les candidats ne se détachent pas assez des documents du corpus qui ne sont qu'un appui, et doivent se garder de les paraphraser. De même, ils ont eu des difficultés à se détacher de leurs notes écrites, certains même fuient le regard des jurys, ce qui nuit à la fluidité de leur propos. Les propos à caractère très général, qui ne font que répéter les documents sans percevoir les enjeux politiques éducatifs, sont à proscrire.

La durée de l'exposé n'est pas toujours utilisée dans sa totalité.

Les candidats les plus faibles méconnaissent le système éducatif ou ne le maîtrisent pas assez pour l'ancrer dans la réalité de la vie d'un EPLE. Quelques rares méconnaissent le rôle du CPE et ses missions. Ils ont exposé une vision étroite, inexacte ou déformée du métier de CPE, en relation avec une méconnaissance de la réalité du terrain. Le positionnement en tant que responsable de service n'est pas toujours très clair. Les valeurs de la République semblent parfois ignorées voire non partagées...

Le jury a observé à plusieurs reprises le syndrome de la coquille vide : on cite des dispositifs ou des concepts dans être capable d'en décrire le contenu ou le sens.

Les candidats se « protègent » et éludent les questions de façon tactique, en anticipant ce qu'ils pensent être les attentes du jury.

Certains candidats se sont noyés dans trop de recherches documentaires. Les ressources numériques procurent des apports qui masquent quelque fois des connaissances lacunaires d'où un décalage entre l'exposé et l'entretien.

Le manque de conviction et de dynamisme nuit à des candidats en dépit des connaissances que le jury avait pu repérer.

Conseils donnés aux candidats

En ce qui concerne la forme de l'épreuve, le candidat doit soigner le plan et la présentation de l'exposé.

Le jury insiste sur la nécessaire préparation de l'épreuve dans des conditions réelles.

Il faut éviter l'effet catalogue dans l'exposé : on attend une analyse plus personnelle et moins de généralités.

Les meilleurs candidats sont ceux qui ont réussi à problématiser le sujet pour proposer des pistes de réflexion et d'actions en lien avec les documents et le contexte actuel, sans paraphraser. Ils ont été capables de se saisir de la thématique pour élargir le débat

Lors de l'entretien, le jury appréciera des candidats dynamiques, emprunts de convictions et capable de défendre leurs positions et non à la recherche de la réponse « attendue » par le jury. La réalité de l'action, parfois modeste et l'analyse de l'action doivent prévaloir sur une forme stéréotypée et trop théorique. Il ne faut pas hésiter à proposer des éléments dans deux extrêmes : un éclairage théorique, universitaire, pointu, et des actions de terrain très concrètes déclinées jusqu'à la mise en œuvre.

Il faut bien écouter les questions pour pouvoir prendre du recul et y répondre de la manière la plus pertinente et complète. Les réponses doivent toujours s'inscrire dans une dynamique réelle de projet. Les priorités doivent être hiérarchisées, ce qui suppose un recul critique.

Le jury apprécie quand le candidat prend le temps de se présenter.

L'entretien doit être l'occasion de révéler sa personnalité et son engagement.

La préparation du concours induit une veille documentaire actualisée, qui permette d'apporter des éléments sur les enjeux de la politique éducative.

Le jury conseille aux candidats qui ne sont pas en établissement de solliciter des stages d'observation en EPLE

Enfin, la tenue vestimentaire du candidat doit être à la hauteur de celle d'un futur cadre A représentant de l'Etat.

4.4 Epreuve de professionnalisation : exemple de dossier

Epreuve de mise en situation professionnelle

Comment favoriser l'inclusion scolaire venant de Mayotte ?

L'école a pour missions de transmettre des connaissances et de faire partager aux élèves les valeurs de la République¹. Elle garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française ainsi que l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. De plus l'école permet à l'élève de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté. Le service public de l'enseignement doit contribuer à l'égalité des chances² et à la lutte contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il veille à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement et à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République, pose les fondements d'une École juste pour tous, exigeante pour chacun et inclusive.

La notion d'inclusion scolaire³ était initialement destinée aux élèves en situation de handicap. Cependant, ce principe dépasse largement les seuls élèves en situation de handicap et concerne tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, sociales, culturelles⁴. L'inclusion se distingue de l'intégration, qui est un processus visant à faire entrer un individu dans un groupe social (qu'il y soit admis). C'est aussi une démarche personnelle qui consiste à faire les efforts nécessaires d'adaptation pour faire partie de ce groupe social (acceptation des règles et normes du groupe). Concernant l'inclusion, il s'agit au contraire de demander aux établissements scolaires qu'ils « se transforment eux-mêmes en communautés scolaires où tous les apprenants sont accueillis sur la base d'un droit égal »⁵. Dans une perspective d'intégration, c'est sur les élèves essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement. Dans une perspective inclusive, c'est à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves : « Une école inclusive accueille tout le monde sans distinction. Cela signifie que la culture de l'école doit être telle que personne ne soit stigmatisé »⁶.

1 Liberté, Égalité, Fraternité, Laïcité, Refus de toutes les discriminations, Égalité entre les hommes et les femmes etc...

2 « C'est le droit égal pour chacun, de faire ses preuves, d'exploiter ses talents, de surmonter au moins partiellement ses difficultés ou ses faiblesses. C'est le droit de réussir autant que l'on peut et qu'on le mérite. » André comte Sponville, *Guide républicain*, édition delagrave, 2004, 434 pages.

3 « La notion d'école inclusive repose en premier lieu sur un principe éthique : celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire. » E.Plaisance, Article « *Intégration ou inclusion ?* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- n°37, 1er trimestre 2007, p.160.

4 E.Plaisance, Article « *Intégration ou inclusion ?* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- n°37, 1er trimestre 2007, p.160.

5 Idem.

6 Idem.

Cependant, dans le cadre scolaire, certains élèves peuvent être stigmatisés par leurs camarades. La stigmatisation peut être définie comme le processus de mise à l'écart d'une personne ou d'un groupe de personnes sur la base de caractéristiques comme le handicap, la couleur de peau, l'orientation sexuelle, la culture, le sexe, etc⁷. Elle peut résulter de préjugés⁸ ou de stéréotypes⁹ qui par la suite peuvent engendrer des discriminations. Ces dernières correspondent au fait de distinguer, de traiter différemment (le plus souvent plus mal) quelqu'un ou un groupe par rapport au reste de la collectivité ou par rapport à une autre personne.

Il est donc nécessaire de lutter contre le phénomène de stigmatisation, pouvant mener à la discrimination, afin de favoriser le bien-être des élèves, le vivre ensemble et ainsi renforcer le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire qui est un lieu d'échange. Le but est alors de faire de l'école une école inclusive qui tend vers la réussite éducative et scolaire de tous les élèves.

Le Conseiller principal d'éducation (CPE) apparaît comme un acteur privilégié (mais non exclusif) dans ces processus d'intégration et d'inclusion scolaire. Il a, comme son nom l'indique, un rôle éducatif à assurer dans l'établissement scolaire auprès des élèves. Il contribue, selon le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1er juillet 2013, avec les autres personnels, à mettre en place les conditions nécessaires à la réussite scolaire et sociale des élèves qu'il accueille. Il exerce ainsi une mission de socialisation (Circulaire de missions du CPE du 28/10/1982, mission d'animation éducative), par les valeurs qu'il incarne et qu'il véhicule, les règles de vie qu'il rappelle quotidiennement, les activités éducatives qu'il peut mettre en place, les conseils qu'il peut prodiguer pour aider les élèves à faire les meilleurs choix possibles, à la fois dans leur scolarité, mais aussi dans leurs vies sociales. Le CPE doit avoir le souci du bien-être de l'élève dans l'établissement (référentiel de compétences de juillet 2013). Son approche, sa formation

7 Erwin Goffman, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, les éditions de minuit, 1975, 180 pages.

8 « Le préjugé est un jugement que nous formons à propos d'une autre personne ou d'un autre peuple que nous ne connaissons pas réellement. Les préjugés peuvent être négatifs ou positifs. Ils nous sont inculqués lors du processus de socialisation et sont par conséquent très difficile à modifier ou à supprimer. C'est la raison pour laquelle il est important que nous soyons conscients que nous en avons. » Conseil de l'Europe, *Kit pédagogique « tous différents-tous égaux » : idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes*, deuxième édition, 2005, p 33-34.

9 « Les stéréotypes consistent essentiellement en des croyances ou des idées partagées par un groupe à propos d'un autre groupe. Un stéréotype est un ensemble de caractéristiques qui résume un groupe, habituellement en termes de comportement, d'habitudes, etc... L'objectif des stéréotypes consiste à simplifier la réalité. Les stéréotypes sont généralement basés sur certaines images acquises au sein de son groupe social, par le biais des médias, à l'école ou dans la famille, et qui sont ensuite généralisées pour englober toutes les personnes qui peuvent y être associées. » Conseil de l'Europe, *Kit pédagogique « tous différents-tous égaux » : idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes*, deuxième édition, 2005, p 33-34.

généraliste, sa bonne connaissance des publics scolaires, des familles et des partenaires extérieurs, sont autant d'atouts qui lui permettent de devenir force de proposition au sein de l'établissement.

L'établissement où j'exerce en tant qu'Assistant d'Éducation depuis la rentrée 2012, accueille des élèves venant de Mayotte. Il s'agit d'un lycée professionnel situé en zone rurale recevant des élèves venant en majorité des environs. À côté de ce public local vient depuis peu s'insérer une dizaine de jeunes mahorais récemment arrivés en France. Ces élèves joviaux rencontrent cependant certaines difficultés. Ils sont surpris par notre culture et ne comprennent pas certaines règles de vie dans l'établissement. Le rapport à l'autorité peut être compliqué, la manière de se tenir hors de la classe (et non dans la classe) est parfois problématique. Ils ont pour certains des difficultés importantes en français. De plus, j'ai observé qu'ils se rassemblent dans un coin du foyer et ne se mélangent pas. C'est ainsi lors de leurs moments de liberté: récréations, pauses méridiennes, ils restent entre eux.

L'objet de ce dossier est de se demander comment nous pouvons favoriser l'intégration et l'inclusion de ces jeunes mahorais dans l'établissement afin de créer une meilleure cohésion entre les élèves et ainsi de favoriser le climat scolaire de l'établissement, source de réussite scolaire et sociale pour tous. J'y répondrais avec une problématique de l'engagement et de la responsabilisation, que je développerai plus loin.

Dans ce dossier, je me positionne en tant que futur Conseiller Principal d'Education répondant à un problème quotidien de gestion des élèves. Je décrirai dans un premier temps la situation professionnelle rencontrée sur mon lieu d'exercice, ainsi que l'analyse qui en découle. Dans un deuxième temps je décrirai l'action que j'envisage, sa mise en place ainsi que son évaluation.

Le lycée professionnel E situé en zone rurale, dans une ville moyenne de la région centre reçoit 327 élèves venant en majorité des environs, parfois de départements voisins¹⁰. Comme je l'ai signalé plus haut, les jeunes mahorais ont pour certains des difficultés en français, écrit et oral. Je suis, comme mes collègues sollicité en étude pour de l'aide en français (comprendre les consignes, décrypter ce qui est demandé, expliquer le vocabulaire etc...). L'apprentissage des règles dans

¹⁰ Il dispose d'une classe de 3ème prépa pro, et propose comme formation des CAP (Agent de propreté et d'hygiène et Menuisier installateur), des baccalauréats professionnels : Electrotechnique, énergie, équipements communicants (ELEEC), Technicien en chaudronnerie industrielle (TCI), Technicien outilleur (OUT), Commerce et Gestion-administration. Depuis la rentrée 2014 une mention complémentaire soudure d'une durée de 1 an est ouverte aux bacheliers OUT et TCI.

l'établissement est progressif et certaines choses sont nouvelles pour ces élèves. Ils sont notamment plus démonstratifs. Ainsi, ils sont très tactiles dans leurs relations, posant la main sur l'épaule ou sur le bras quand ils nous demandent quelque chose. Ils sont étonnés de notre réaction, de la distance entre les élèves et les assistants d'éducation. Ils n'ont pas l'habitude du vouvoiement. Très joviaux, ils rient très souvent aux éclats et parlent fort. Régulièrement je dois leur demander de baisser la voix. Une remarque peut se transformer en une crise de contestation où le jeune se met en scène, comme un être persécuté, victime d'une injustice. Le dialogue est alors toujours fort en décibels. Ils écoutent énormément la musique (avec les téléphones portables), ils chantent voire dansent. Je dois leur demander de baisser le son, de se calmer un peu.

Au quotidien j'observe que les mahorais restent entre eux. Il y a peu d'échanges avec les autres élèves. Ainsi, un espace leur est en quelque sorte réservé, au foyer notamment. Mais ce phénomène existe aussi en salle de restauration, ils se placent à part des autres élèves. De confession musulmane, la plupart apportent leur repas qu'ils mangent dans le foyer, ce qui prend l'allure d'un repas convivial en groupe.

Les relations entre les élèves d'origine mahoraise et les autres élèves de l'établissement sont donc rares. Cela est dommageable, car l'hétérogénéité des publics peut être une chance pour les élèves de découvrir, de connaître, de comprendre l'autre. La méconnaissance de certains publics et l'incompréhension qui en découle peut mener à des malentendus, des exclusions du groupe (sans compter les possibles violences verbales et physiques) voire un enfermement sur le groupe (social, géographique, ethnique, religieux, etc.) qui interdit toute mobilité¹¹. Le problème rencontré lors des moments hors-cours (récréations, mouvements..) se rattache bien au thème général de l'intégration et de l'inclusion scolaire puisqu'il décrit le problème plus large du vivre ensemble et pose la question de savoir comment il est possible de créer une unité dans un lycée professionnel où existe de la diversité.

L'intégration et l'inclusion scolaire sont des objectifs du projet d'établissement dans lequel je m'inscris pleinement. De plus, en tant que CPE je souhaite que ces objectifs soient réitérés dans le projet de vie scolaire. Il s'agit donc de trouver des pistes de réflexion pour améliorer ce vivre ensemble dans l'établissement et faire acquérir aux élèves les règles de vie en communauté et initier ainsi leurs processus de socialisation. Veiller à une cohabitation harmonieuse

¹¹ Abdallah-Pretceille Martine, *Pour un humanisme du divers*, VST - Vie sociale et traitements 3/2005 (no 87) , p. 34-41.

entre tous les élèves, c'est contribuer à améliorer les relations entre chacun de manière générale et mieux faire comprendre et accepter les différences. Le but est de répondre à une des priorités de l'Education Nationale : concourir à la réussite de tous les élèves et lutter contre toutes les formes de discriminations, qui vont à l'encontre du principe d'égalité et portent atteinte à la dignité de la personne.

Dans cette optique, l'apprentissage du vivre ensemble apparaît comme un levier essentiel pour favoriser la coexistence d'individus issus de différentes cultures au sein de la même nation, et de l'école. Cette dernière a pour mission de fabriquer une unité au sein des établissements scolaires afin d'éviter l'exclusion d'une partie des jeunes.

L'enjeu est donc double : à la fois contribuer à ce que les élèves d'origine mahoraise aillent vers les autres, afin d'éviter une mise en retrait, mais aussi permettre aux autres élèves une meilleure connaissance de leurs camarades favorisant les relations entre tous. Il faut donc apprendre à prendre de la distance par rapport aux groupes d'appartenances (nationale, régionale, religieuse, professionnelle...), ce qui ne signifie pas pour autant renier ces attachements¹².

Le défi est de faire naître un sentiment d'appartenance dans une communauté scolaire et inciter les élèves à s'impliquer au sein de leur établissement. L'école a donc pour rôle d'amener les élèves à dépasser les catégorisations afin de voir au-delà des représentations que l'on a d'un individu, condition nécessaire au respect de chacun et au « vivre ensemble ».

L'action dans laquelle je m'investis à pour objectif de tenter d'améliorer la situation, en favorisant les relations entre tous les élèves, en permettant un meilleur dialogue entre eux et de plus nombreuses interactions. Pour ce faire, j'ai l'idée d'intégrer des élèves mahorais volontaires à la tenue de la cafétéria du foyer. Je pars du principe que c'est en leur permettant de s'engager auprès des autres élèves et en leur confiant des responsabilités que l'on pourra leur permettre de trouver leur place.

L'établissement dispose d'un foyer constitué de deux salles. Une des salles a été réaménagée à l'initiative du CPE et du Chef des travaux en accord avec le chef d'établissement afin de réaliser un point de restauration¹³. Une cafétéria a ainsi été mise en place, où les élèves peuvent s'acheter à manger et à boire. Je précise

¹² Abdallah-Pretceille Martine, *Pour un humanisme du divers*, VST - Vie sociale et traitements 3/2005 (no 87) , p. 34-41.

¹³ La réalisation de cette nouvelle salle a été faite par les élèves du lycée (les menuisiers ont fabriqué le comptoir de la cafétéria, les outilleurs et chaudronniers se sont occupés des armatures métalliques).

que l'activité de cette cafétéria dépend du Foyer Socio-Educatif (FSE) et a permis de financer d'autres activités (sorties cinéma, théâtre, etc...). Sa gestion est faite par les membres du FSE.

Ainsi le compte rendu de la réunion du 30 septembre 2014 relatif aux élections du bureau du FSE a souligné que la gestion de la cafétéria du Foyer nécessitant une présence quotidienne, serait assurée par M.B (CPE) et Mme.L (Professeur). La vente de produits est tenue par des élèves volontaires et ouverte à tous.

De même, le compte-rendu de la réunion du 07 octobre 2014 relatif à la composition du bureau du FSE souligne que les élèves volontaires pour tenir la cafétéria et vendre les produits sont essentiellement des élèves de terminale section commerce. Or lors des périodes de stages (nombreuses en lycée professionnel), il n'y a plus assez de personnes pour faire fonctionner correctement la cafétéria. Il est impératif que des élèves d'autres sections se portent volontaires.

C'est sur ce point que mon action se porte. La cafétéria rencontre un énorme succès, les élèves s'y pressent pendant leurs temps libres. Il me paraît donc intéressant d'intégrer quelques jeunes mahorais à son fonctionnement. Cela permet à la fois une ouverture plus régulière de la cafétéria puisque plus de personnes seront disponibles pour la faire fonctionner, mais aussi et surtout de faire participer ces quelques élèves d'origine mahoraise à la vie de l'établissement, de s'ouvrir aux autres, et aux autres élèves de mieux les connaître.

Après avoir conversé à plusieurs reprises avec les jeunes mahorais, j'ai réussi à convaincre cinq d'entre eux de bien vouloir tenir la cafétéria. Pour y parvenir, je me suis engagé à les aider et je les encourage régulièrement à s'y investir. Je suis convaincu que rallier ces jeunes dans le dispositif de la cafétéria est un atout indéniable d'intégration. Le premier bilan est encourageant. Même si actuellement trois élèves tiennent régulièrement (de une à trois heures par semaine) la cafétéria, un quatrième de façon plus irrégulière, il me paraît indéniable que cette action les a aidés à mieux s'intégrer notamment au foyer. Ces quelques volontaires sont plus souvent avec d'autres élèves et partagent des activités (babyfoot, billard, football..). Bien sûr, ceux qui se "mélangent" le plus sont les quatre "impliqués", mais par leur action, ils ont impulsé, me semble-t-il, un mouvement collectif d'intégration.

J'ai l'intention, passé ce premier stade, de demander aux élèves déjà volontaires d'essayer de « recruter » autour d'eux, en essayant d'orienter notamment leur attention sur leurs camarades mahorais, surtout s'ils sont dans la même classe.

Je m'appuierai aussi sur les délégués de classe, délégués du Conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL), du Conseil d'administration et de l'internat pour dynamiser le FSE. Je m'impliquerai activement en allant solliciter des élèves dans l'organisation et la vie du FSE, en demandant si certains d'entre eux sont intéressés pour assurer les ventes à la cafétéria. En effet, ce que montre la première phase de cette action est que les élèves s'engagent à la condition qu'ils soient eux-mêmes rassurés sur l'accompagnement et le suivi de ceux qui les ont sollicités.

J'insisterai sur le fait qu'il n'y a rien d'obligatoire, que cela est sur la base du volontariat et rendrait service à tous. Si certains se proposent, je noterai leurs noms et les convoquerai avec les autres élèves volontaires pour leur expliquer le fonctionnement de la cafétéria. Je compte sur le soutien et la collaboration des professeurs, des assistants d'éducation mais aussi des autres personnels de l'établissement notamment des agents ATOSS (personnels administratifs, techniciens, ouvriers, de service et de santé) qui assurent la comptabilité et l'approvisionnement de la cafétéria. Je suis persuadé que le travail en équipe valorise le rôle éducatif du Foyer socio-éducatif (FSE) et permet la réalisation de la mission d'intégration et d'inclusion des élèves.

Concernant l'organisation et le fonctionnement de la cafétéria, la comptabilité est effectuée par un adulte, Mme.C (personnel administratif) qui gère les commandes, les paiements et les suivis bancaires. Cette comptabilité n'a aucun lien avec la comptabilité du lycée. Les marchandises sont achetées en gros, stockées et distribuées aux élèves effectuant les ventes au fur et à mesure des besoins. Cette distribution est effectuée par Mme.C. Lors de la réunion du FSE, ont été décidés :

- les produits mis en vente (pas de bonbons, sucreries, chewing-gum).
- leurs tarifs (environ deux fois le prix des produits achetés en gros¹⁴).
- les horaires d'ouverture (10h05-10h15, 12h45-13h20, 15h15-15h25, 19h35-20h pour les internes) ainsi que les règles à respecter relatives au fonctionnement de la cafétéria.

Pour la tenue de la cafétéria et la vente des produits, j'ai proposé un planning hebdomadaire accepté après réajustement par le CPE reprenant le nom des élèves responsables de l'ouverture de la cafétéria en fonction des horaires. Ainsi, à chaque moment d'ouverture (quatre dans la journée) une équipe de trois élèves est désignée. Ces élèves, avant d'ouvrir la cafétéria, doivent aller récupérer

14 Pour exemple, une madeleine est vendue 20 centimes, une canette 1 euro etc...

au bureau de la vie scolaire la caisse approvisionnée de vingt euros. À la fin de chaque plage d'ouverture, cette caisse est remise à un assistant d'éducation au bureau de la vie scolaire. En fin de journée, elle est récupérée par Mme.C qui effectue la comptabilité et laisse en fond de caisse vingt euros pour le lendemain.

En pratique, la cafétéria fonctionne bien, elle est quasiment ouverte à chaque période prévue. Le planning quant à lui n'est pas spécialement respecté, les élèves responsables des ventes viennent spontanément récupérer la caisse bien que ce ne soit pas à leur tour d'ouvrir. Le fonctionnement est à peu près toujours assuré, mais ce n'est pas toujours le cas notamment lors des périodes de stages de certaines classes. Les élèves de terminale section commerce assure en grande majorité la tenue de la cafétéria. Lors de leurs périodes de stage, le fonctionnement est fortement perturbé. La participation d'autres élèves et notamment pour ce qui concerne notre étude, des élèves d'origine mahoraise, me paraît ainsi nécessaire pour permettre le bon fonctionnement de ce lieu de convivialité qu'est la cafétéria. De plus, la participation des élèves permet, par leur engagement, de favoriser le climat scolaire. Ainsi, en tant que CPE, je serai vigilant à intégrer des jeunes mahorais (ou de toute autre origine) volontaires aux équipes. Je constituerai dans un premier temps des équipes composées d'un élève habitué à la tenue de la cafétéria (un élève de terminal par exemple) comme référent, accompagné de deux élèves mahorais voire d'un quatrième élève. Cela permettrait aux nouveaux de se former et de s'accommoder en douceur à la tenue de la cafétéria et, par la suite, de les rendre autonomes.

Une réunion sera organisée en début d'année à destination de l'ensemble des élèves volontaires à la tenue de la cafétéria (anciens et nouveaux), lors de la pause méridienne par exemple. Cette réunion permettra de présenter et d'expliquer le fonctionnement de la cafétéria. Je m'attache au renouvellement des publics qui participent à ce dispositif, sachant que le passage au lycée est bref. Je valoriserai le travail des anciens et leur demanderai d'aider, d'accompagner les nouveaux en leur transmettant leur savoir et leur expérience de la cafétéria. Cela dans un souci de créer du lien entre nouveaux et anciens, à même de faire naître un esprit de solidarité entre eux. Cette intégration au dispositif de la cafétéria des élèves mahorais permettra dans la continuité de les faire assurer l'accueil et la formation de leurs successeurs et notamment des futurs élèves mahorais.

Concernant la mise en place et le suivi de ce dispositif, je mobiliserai les assistants d'éducation. J'organiserai de plus un dispositif d'accompagnement et de régulation pour ajuster dans la durée la gestion de la cafétéria. Ce dispositif à destination des élèves assurant la tenue de la cafétéria prendra la forme d'une réunion qui se déroulera chaque fin de mois, en salle d'étude lors de la pause méridienne en collaboration avec Mme.C. seront abordées des questions comme la gestion des marchandises, de la caisse, des relations entre élèves assurant la tenue de la cafétéria mais aussi des relations avec les autres élèves etc... Les élèves auront pleinement la parole et pourront librement s'exprimer et faire des propositions concernant l'amélioration du dispositif de la cafétéria.

Dans la continuité, j'ai prévu de les impliquer dans la comptabilité propre à la cafétéria, pour les responsabiliser, et tenterai de faire désigner dans le bureau du FSE des élèves secrétaires et trésoriers.

Pour conclure, le CPE, par sa bonne formation générale, sa connaissance des publics scolaires, des collaborateurs et des partenaires, sont autant d'atouts qui lui permettent d'agir dans l'établissement. Il apparaît ainsi comme un acteur majeur pour favoriser l'intégration des jeunes ayant du mal à trouver leur place dans l'établissement et permettre leur inclusion. Il s'agit d'une des missions du CPE (animation éducative). Nous vivons actuellement dans une société interculturelle¹⁵, et l'école est affectée par cette réalité. Elle est « un baromètre de la société »¹⁶. Ainsi l'école doit faire face à certaines difficultés concernant l'intégration et l'inclusion de tous les élèves. Elle doit cependant surmonter les obstacles afin de favoriser le vivre ensemble. Pour cela, il est nécessaire de travailler dans le sens d'une meilleure cohésion entre les élèves et favoriser le climat scolaire de l'établissement, source de réussite sociale et scolaire pour tous. L'école, de plus, a pour mission de faire partager aux élèves, citoyens en devenir, des valeurs, notamment les valeurs républicaines, de liberté, d'égalité, de fraternité, de laïcité, de tolérance, de pluralisme etc... mais aussi une culture commune. Tout cela est favorable aux solidarités, aux attitudes responsables, à la connaissance de l'autre, aux refus des discriminations et à la paix sociale. Le CPE a tout son rôle à jouer dans la transmission de ces valeurs. Le dispositif proposé me paraît être un premier pas intéressant pour favoriser les relations entre tous les élèves et renforcer le sentiment d'appartenance à l'établissement. Par la suite, il est possible d'envisager l'intégration de certains jeunes mahorais aux instances comme le CVL ou le Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et ainsi continuer le processus

¹⁵ Différente culture et groupe nationaux, ethnique et religieux vivent sur le même territoire et entretiennent des relations ouvertes d'interaction, avec des échanges et la reconnaissance mutuelle de leurs modes de vie et valeurs respectives.

¹⁶ H. Rosa, *Accélération, Une critique sociale du temps*, édition de la Découverte (traduit par Didier Renault), 2010.

d'intégration et d'inclusion. Je pense que le dispositif de la cafétéria participe fortement à la mise en place d'un climat scolaire serein, pacifié et est au service des élèves. Ce dispositif me paraît de plus transférable à d'autres établissements scolaires. J'ajouterai que le rôle de la cafétéria n'est qu'instrumental dans l'exemple donné. Ce qui est nécessaire avant tout est d'accorder des responsabilités aux élèves s'incluant mal dans un établissement. Seules ces responsabilités permettent aux élèves de s'engager et de prendre leur juste place dans l'établissement scolaire. Cela serait tout aussi vrai de toute population ayant des difficultés à s'insérer parmi la population scolaire.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

Erwin Goffman, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, les éditions de minuit, 1975, 180 pages.

Hartmut Rosa, *Accélération, Une critique sociale du temps*, édition de la Découverte (traduit par Didier Renault), 2010.

André-comte Sponville, *Guide républicain*, édition delagrave, 2004, 434 p.

Abdallah-Pretceille Martine, *Pour un humanisme du divers*, VST - Vie sociale et traitements 3/2005 (no 87) , p. 34-41.

Eric Plaisance, Article « *Intégration ou inclusion ?* », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- n°37, 1er trimestre 2007.

Conseil de l'Europe, *Kit pédagogique « tous différents-tous égaux » : idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes*, deuxième édition, 2005.

Code de l'éducation.

4.5 L'épreuve de professionnalisation : observation des correcteurs

Observation sur la forme de l'épreuve :

Partie Exposé :

- Durée (10 mn) semble trop courte. Des candidats sont gênés pour présenter leur développement dans son entier ; les correcteurs ont dû à plusieurs reprises signaler qu'il restait moins d'une minute et qu'il fallait penser à conclure.
- Néanmoins, certains candidats maîtrisent bien la forme de l'épreuve, notamment la gestion du temps.
- Certains candidats ne tiennent pas suffisamment compte des questions que leur pose la commission sur leur dossier.

Une présentation rapide (2 minutes) du candidat **est possible**. Ce temps n'est pas décompté dans les 10 minutes de réponse à la question posée.

Partie Echange avec le jury :

- Durée (50 mn) : à l'inverse de l'exposé, sa durée a paru parfois longue et difficile à gérer du point de vue du travail de la commission, surtout avec les candidats en grande difficulté.

Observations sur le fond de l'épreuve :

L'exposé :

- La question posée permet d'éclairer un angle particulier du dossier constitué par le candidat ou de voir son esprit de synthèse et sa capacité de 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 tenir vraiment compte des questions posées et à y déceler des problématiques. Curieusement pour certains, plus c'est simple, moins ils réussissent. Leur exposé en souffre en conséquence.
- Ils essaient de placer des connaissances à la façon d'une dissertation orale, sans lien avec le concret du métier : c'est un problème, puisque les épreuves ont été conçues pour être plus professionnalisantes. Trop souvent, les apports théoriques et institutionnels l'emportent sur l'analyse personnelle de la situation décrite, or c'est ce qui intéresse le jury.

L'échange avec le jury :

- La durée importante de l'entretien donne la possibilité au jury d'avoir une idée plus précise des qualités du candidat, de son positionnement et de son niveau de réflexion personnelle. Le temps permet de bien s'installer dans l'échange et apporte une authenticité intéressante car il oblige le candidat à se livrer. Cette épreuve s'avère donc la plus discriminante. Parfois, la prestation du candidat est particulièrement décevante eu égard à la qualité du dossier présenté. Nul doute alors que le dossier en question ne soit pas l'œuvre du seul candidat ; la note s'en ressent particulièrement. Parfois, le dossier semble bâclé (attention à la présentation, aux fautes d'orthographe et à la problématique exposée), et difficile à exploiter...la note s'en ressent également car le jury doute légitimement de la capacité du candidat à s'exprimer de façon satisfaisante à l'écrit ou de son sérieux...

Points forts relevés chez les candidats :

- Ils sont peu nombreux à bien maîtriser les techniques d'analyse et de synthèse qui permettent de construire des exposés et de tenir un entretien très long. Ceux qui possèdent ces compétences sont excellents.
- Dans l'ensemble, les candidats sont relativement à l'aise avec un niveau de stress normal et correctement géré dans ce type de situation, l'échange avec la commission est assez facile.
- Niveau de préparation général correct : les connaissances conceptuelles sont présentes mais d'éventuelles références à l'histoire de l'Ecole, à des auteurs du domaine de l'Education sont rares ou de type "copier/coller ". Ils ne servent pas d'appui à une réflexion.
- Le plus souvent, les candidats ont une parfaite connaissance des textes institutionnels concernant les CPE.
- Pour les meilleurs candidats, capacité d'un niveau d'esprit critique sur la situation vécue sur le terrain et servant d'appui au dossier. L'observateur n'est pas neutre, il analyse, commente et fait des contre-propositions.

Points faibles relevés chez les candidats :

- Certains dossiers paraissent très faibles et dans leur contenu et dans leur présentation. Il semble utile de rappeler les exigences (10 pages dactylographiées annexes incluses, hors page de garde et sommaire) et de rappeler les souhaits du jury quant à une présentation normalisée avec caractères Type Arial 11 et une marge de 4cm permettant des annotations.
- Quelques candidats arrivent extrêmement stressés. Ils doivent se préparer davantage à cette situation et éventuellement se faire aider.
- Difficultés fréquentes à se projeter dans des situations professionnelles courantes et concrètes.
- Les candidats reformulent trop souvent leur mise en situation lors de l'exposé, sans véritablement tenir compte de la question posée par le jury.
- Des candidats qui ne sont pas à l'origine de la situation professionnelle exposée se retrouvent rapidement en difficulté car ils ne maîtrisent pas suffisamment le sujet.
- Des candidats déversent des contenus théoriques qui ne sont pas toujours à propos.

Conseils donnés aux candidats :

- Connaître la nature de chaque épreuve et bien les assimiler.
- Dans le dossier, développer une situation vécue ou un objet de recherche bien maîtrisé dans sa problématique.
- 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.
- Acquérir une culture de l'EPL et au-delà du CPE, connaître les rôles de chaque acteur.
- Essayer d'être authentique et sincère le plus possible, ne pas hésiter à s'engager personnellement : il existe rarement une bonne ou une mauvaise réponse, mais les jurys sont sensibles à la cohérence des argumentations et aux convictions éducatives exprimées.
- 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.
- Se préparer aux épreuves orales, à la particularité de leur nature (certains candidats ont encore déclaré n'avoir jamais subi d'oraux blancs...).
- En référence aux informations données par les candidats dans leurs réponses cette année comme l'an dernier : il semble que les stages en vie scolaire seraient préférables sur des journées continues et non des demi-journées (parfois uniquement les matins : quid de la pause méridienne et donc de toute cette partie importante de la mission d'un CPE ?).

ANNEXES

Programme et bibliographie session 2015 :

Psychologie

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

Pédagogie

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

Sociologie

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

Histoire de l'éducation

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

Philosophie

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

Connaissance du système éducatif

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

Bibliographie indicative

- AFAE (ouvrage collectif), *Le Système éducatif français et son administration* (12ème édition), Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 2011.
- Baubérot Jean, *Laïcité 1905-2005, Entre passion et raison*, Paris, Seuil, 2004.
- Baudelot Christian, Establet Roger, *Quoi de neuf chez les filles ?* Nathan, 2007.
- Baudelot Christian et Establet Roger, *L'Élitisme républicain*, Seuil, La République des idées, 2009.

- Bautier Elisabeth, Rayou Patrick, *Les Inégalités d'apprentissage, Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Puf, Éducation & Société, 2009.
- Bernard Pierre-Yves, *Le Décrochage scolaire*, Coll. QSJ, PUF, 2011
- Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique, *Conditions de l'éducation*, Les Essais, Paris, Stock, 2008.
- Catherine Blaya, *Décrochages scolaires – l'école en difficulté*, de Boeck, 2010
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise, *Le Droit de la vie scolaire*, Paris, Dalloz, 2ème édition, 2003.
- Debarbieux Éric, *La Violence en milieu scolaire*, T.3, Dix approches en Europe, Paris, ESF, 2001.
- Debarbieux Éric, *Les Dix Commandements contre la violence à l'école*, Odile Jacob, 2008.
- Delahaye Jean-Paul, *Le Collège unique, pour quoi faire ?*, Paris, Retz, 2006.
- Delahaye Jean-Paul (coordonné par) *Le Conseiller principal d'éducation ; de la vie scolaire à la politique éducative*, Les Indispensables, Berger-Levrault, 2009.
- Dubet François, Duru-Bellat Marie, Vérétoit Antoine, *Les sociétés et leur école*, Seuil, 2010.
- Dubet François et Martucelli Danilo, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. du Seuil, 1996
- Dubet François, *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Coll. La République des idées, Éd. du Seuil, 2010
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1998.
- Gardou Charles, *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité, Pour une révolution de la pensée et de l'action*, Eres, 2006.
- Gauchet Marcel, *La Démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.
- Giordan André, Souchon Christian, *Une éducation pour l'environnement, Vers un développement durable*, Delagrave, 2008.
- Harendt Hannah, *La crise de l'éducation in La crise de la culture*, 1961, 1968
- Héritier Françoise, *Hommes, femmes, la construction de la différence*, Éditions le Pommier, 2005.
- Hil Olivier, *Le Mérite et la République, Essai sur la société des émules*, Gallimard Essais, 2007.
- Jeammet Philippe (sous la direction de), *Adolescences : repères pour les professionnels*, Paris, La Découverte et Fondation de France, 2002.
- Lahire Bernard, *La Raison scolaire*, Pur, 2008.
- Le Breton, dir, *Cultures adolescentes*, Editions Autrement, 2008
- Lelièvre Claude, *Les Politiques scolaires mises en examen : onze questions en débat*, Paris, ESF, 2008.
- Lieury Alain, Fenouillet Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Dunod, 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale, *L'Idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain*, Paris, Scéren-CNDP, Delagrave, 2004.
- Maurin Éric, *La Nouvelle Question scolaire*, Paris, Seuil, 2007.
- Meuret Denis, *Gouverner l'école*, Paris, Puf, 2007.
- Millet Mathias et Thin Daniel, *Ruptures scolaires*, Puf, Le lien social, 2005.
- Obin Jean-Pierre, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette Education, 2005
- Obin Jean-Pierre, Obin-Coulon Annette, *Immigration et intégration*, Hachette Education, 1999
- Pasquier Dominique, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.
- Pena-Ruiz Henri, *Qu'est-ce que l'école ?* Folio, 2005.
- Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2004.
- Picquenot Alain et Vitali Christian (coordonné par), *De la vie scolaire à la vie de l'élève*, CRDP de Bourgogne, 2007.
- Prairat Eirik, *La Sanction en éducation*, Puf, Que sais-je ?, 2011.
- Prost Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (Tome IV)* Ed. Perrin, 2004
- Prost Antoine, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992

- Raulin Dominique, *Comprendre et expliquer le socle commun de connaissances et de compétences*, CRDP du Centre, 2009
- Rayou Patrick, *Faire ses devoirs, enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Pur, 2010.
- Rayou Patrick et Van Zanten Agnès (dir.), *Les Cent mots de l'éducation ?* Coll. QSJ, PUF, 2011
- Reboul Olivier, *La Philosophie de l'éducation*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 2000.
- Régis Rémy, Serazin Pierre, Vitali Christian, *Les Conseillers principaux d'éducation*, Paris, Puf, 2000.
- Revault D'Allonnes Myriam, *Le Pouvoir des commencements, Essai sur l'autorité*, Seuil, 2006.
- de Singly François, *Les Adonaissants*, Pluriel, 2006.
- Schnapper Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
- Tardif Maurice et Levasseur Louis, *La division du travail éducatif*, PUF, 2010
- Thélot Claude, *Pour la réussite de tous les élèves* (Rapport de la commission nationale du débat sur l'avenir de l'école), Paris, La Documentation française, 2004.
- Toczek Marie-Christine, Martinot Delphine, *Le Défi éducatif, Des situations pour réussir*, Armand Colin, 2005.
- Toulemonde Bernard (coordonné par), *Le Système éducatif en France* (3ème édition), Paris, La Documentation française, 2009.
- Vaillant Maryse, *La réparation*, Ed.Gallimard, 1999
- Van Zanten Agnès, *L'École de la périphérie*, Puf, Le lien social, 2001.
- Zakhartchouk Jean-Michel et Hatem Rolande (coord.), *Travail par compétences et socle commun*, Coll. Repères pour agir, CRDP d'Amiens, 2009

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

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

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

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

Président

M. Joël GOYHENEIX Académie de PARIS Inspecteur général de l'éducation nationale

Vice-Présidente

Mme Carole BLASZCZYK Académie de BORDEAUX Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Vice-Président

M. Christophe KERRERO Académie de PARIS Inspecteur général de l'éducation nationale

Secrétaire Générale

Mme Aurore FITOUSSI Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

Secrétaire Général

M. Rachid FRIHMAT Académie de VERSAILLES Personnel de direction

Membres du jury

M. Habib ABDENNEBI Académie de LYON Conseiller principal d'éducation

Mme Imanne AGHA Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Thierry ALBORNO Académie de VERSAILLES Personnel de direction

Mme Zakia AOUIDET Académie de Nancy-Metz Conseiller principal d'éducation

Mme Karine ARCHIMBAUD Académie de Clermont-Ferrand Conseiller principal d'éducation

Mme Vanessa ASTESAN Académie de NICE Conseiller principal d'éducation

M. Denis AUSSOURD Académie de NICE Personnel de direction

M. Julien AUTRET Académie de VERSAILLES Personnel de direction

Mme Jamila AZZAB Académie de REIMS Conseiller principal d'éducation

Mme Annie BALLARIN Académie de CLERMONT-FERRAND Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Lise BARGETON Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Vincent BARON Académie de BORDEAUX Personnel de direction

M. Sébastien BAUBY Académie de NANCY-METZ Conseiller principal d'éducation

M. Eric BAUVE Conseiller principal d'éducation Académie de Nancy-Metz

Mme Alexandrine BEAUVAIS Académie d' ORLEANS-TOURS Conseiller principal d'éducation

M. Alain BECHET Académie de ROUEN Conseiller principal d'éducation

Mme Valérie BEDOCH Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Miloud BEN AMAR Académie de REIMS Conseiller principal d'éducation

M. Nassim BENBENAI Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation

Mme Sarah BERAL-François Académie de Créteil Personnel de direction.

Mme Marie-Laure BERENGUIER Académie de PARIS Personnel de direction

M. Jean-Christophe BERGERON Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Gardy BERTILI Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Jérémy BESSE Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Christophe BLAUT Académie de LA REUNION Conseiller principal d'éducation

Mme Isabelle BLAYO Académie de NANTES Conseiller principal d'éducation

M. Laurent BOIREAU Académie de BORDEAUX Personnel de direction

Mme Christine BOIREAU CANET Académie de BORDEAUX Personnel de direction

Mme Sylvie BOS Académie de TOULOUSE Personnel de direction

Mme Mathilde BREAU Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

Mme Ghislaine BRUNELLO Académie de TOULOUSE Conseiller principal d'éducation

M. Noël CABRERA Académie de MONTPELLIER Personnel de direction

Mme Aurélie CANALE Académie de LYON Conseiller principal d'éducation

M. Xavier CAPERAN Académie de TOULOUSE Conseiller principal d'éducation

Mme Marianne CARPENTIER Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Rafaël CAUCHI Académie d' ORLEANS-TOURS Conseiller principal d'éducation

M. Michel CERVONI Académie de PARIS Personnel de direction

Mme Deborah CHAMPAIN Académie de VERSAILLES Personnel de direction

Mme Domitille CHAPIN Académie de RENNES Conseiller principal d'éducation

Mme Dominique CHARRAZAC Académie de BORDEAUX Personnel de direction

Mme Sophie CHEKROUN Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

Mme Cécile CHAUVIGNE Académie de NANTES Maître de conférences

M. Fabien CHOLEY Académie de TOULOUSE Conseiller principal d'éducation

Mme Anne CLAVE Académie de TOULOUSE Personnel de direction

Mme Alexandra D'HAeyer Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation

M. Mohammed DARMAME Académie de VERSAILLES Inspecteur d'académie
/Inspecteur pédagogique régional

Mme Katia DECHE Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

M. Michaël DECOOL Académie de la GUYANE Personnel de direction

M. Thierry DELMAS Académie de BORDEAUX Personnel de direction

Mme Rachel DEL RIO VERDIER Académie de CLERMONT-FERRAND Personnel de direction

Mme Stéphanie DELVALLE Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Jean - Luc DENNY Académie de STRASBOURG Conseiller principal d'éducation

Mme Florence DE PUYLAROQUE-CHABAL Académie de CRETEIL Inspecteur
d'académie /Inspecteur pédagogique régional

M. Mickaël DESCOURS Académie de NANTES Conseiller principal d'éducation

M. Stéphane DESHAYES Académie de CAEN Conseiller principal d'éducation

M. Philippe DIRY Académie de DIJON Personnel de direction

Mme. Vassiliki DRIANCOURT Académie d' ORLEANS-TOURS Inspecteur
d'académie/inspecteur pédagogique régional

Mme Sonia DRIDI Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation

Mme Valérie DULPHY Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation

Mme Fabienne DURAND Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation

Mme Florence EMPEREUR Académie de NICE Conseiller principal d'éducation

Mme Ghislaine ERVEDOZA Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation

Mme Hélène ERZEN Académie de NANCY-METZ Conseiller principal d'éducation

Mme Christine ETCHEBARNE Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

Mme Alexandra ETCHEPARE Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation
M. Eric EVRARD Académie de REIMS Personnel de direction

Mme Marie-Claude FANTHOU Académie de CRETEIL Inspecteur d'académie/Inspecteur pédagogique régional
Mme Delphine FAURIE Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation
Mme Isabelle FERRERA Académie d' AMIENS Conseiller principal d'éducation

M. Jacky FERRY Académie de REIMS Conseiller principal d'éducation

Mme Frédérique FIANDINO Académie d' AIX-MARSEILLE Personnel de direction

M. Pierre FILET Académie de BESANCON Personnel de direction

Mme Nathalie FLORYSIK Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Benoît FOEGLE Académie de STRASBOURG Conseiller principal d'éducation

M. Cyril FOURCADE Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Hervé FRAILE Académie de CLERMONT-FERRAND Personnel de direction

M. Dominique FRANCOMME Académie de LA REUNION Conseiller principal d'éducation

M. Vincent FRIGERE Académie de la GUYANE Conseiller principal d'éducation

M. Fabrice GENDRE Académie de RENNES Conseiller principal d'éducation

Mme Véronique GHIGLIONE Académie de GRENOBLE Personnel de direction

Mme Florence GIL Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

Mme Marie-Armelle GIRAND Académie de CLERMONT-FERRAND Conseiller principal d'éducation

Mme Frédérique GOBARDHAN Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Eric GOUGAUD Académie de LIMOGES Personnel de direction

Mme Delphine GOURIER Académie de NANCY-METZ Conseiller principal d'éducation

Mme Marion GRAF Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

M. Sébastien GRAVELLE Académie de DIJON Conseiller principal d'éducation

Mme Gaëlle GRENIER Académie de BESANCON Personnel de direction

M. Eric GUERINEAU Académie de POITIERS Personnel de direction

M. Fabrice GUIDI Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

M. Paul GUIRAUD Académie de BORDEAUX Personnel de direction

Mme Laurence GUSTAVE-LAURENT Académie de CRETEIL Personnel de direction

M. Lassad HASNI Académie d' AIX-MARSEILLE Conseiller principal d'éducation

Mme Michèle HASSEN Académie de PARIS Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Anne HELBERT Académie de CAEN Conseiller principal d'éducation

M. Olivier HENRY Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

M. Frédéric HERVE Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. Clément HESLING Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Raphaël HOULOT Académie de REIMS Conseiller principal d'éducation

Mme Irène ILEF-PENHOUE Académie de LA REUNION Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Claire JACOB Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

M. Sébastien JAMBOIS Académie de NANCY-METZ Personnel de direction

Mme Nadine JEGAT Académie de RENNES Personnel de direction

M. Aziz JELLAB Académie de PARIS Inspecteur général de l'éducation nationale

M. William JONOT Académie de Caen Conseiller principal d'éducation

Mme Christine JORDAN Académie de LIMOGES Conseiller principal d'éducation

M. Florent JOST Académie de LYON Personnel de direction

M. Didier JOUAULT Académie de Paris Inspecteur général de l'éducation nationale

M.Zaïr KEDADOUCHE Académie de Paris Inspecteur général de l'éducation nationale

M. Arezki KHOUAS Académie de VERSAILLES Personnel de direction

M. David KOESTEL Académie de CAEN Conseiller principal d'éducation

M. Jean Philippe LABORDE Académie de Bordeaux Conseiller principal d'éducation

M. Jean-Philippe LADEVEZE Académie de BORDEAUX Personnel de direction

M. Fabrice LAFOURCADE Académie de VERSAILLES Personnel de direction

Mme Dominique LAIGROZ Académie de TOULOUSE Personnel de direction

Mme Stéphanie LAMBERT Académie de NANTES Conseiller principal d'éducation

M. Jean-Marc LAMENOISE Académie de VERSAILLES Personnel de direction

Mme Christiane LANDRY Académie de NICE Personnel de direction

M. Christian LASCAUX Académie de BORDEAUX Personnel de direction

M. Djemai LASSOUED Académie de VERSAILLES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

Mme Barbara LAURENGER Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation

Mme Clotilde LECLERE Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation

Mme Josette LE COQ Académie de VERSAILLES Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional

M. Franck LECOULTRE Académie de BESANCON Conseiller principal d'éducation

M. Eric LE HOUEDDEC Académie de BORDEAUX Personnel de direction

Mme Elisabeth LEHUP Académie de DIJON Conseiller principal d'éducation

Mme Anne-Frédérique LEMONNIER Académie de BORDEAUX Personnel de direction

M. Bruno LE NEDIC Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation

Mme Brigitte LENEUTRE Académie de VERSAILLES Inspecteur d'académie/ Inspecteur pédagogique régional

M. Julien - Pierre LEPILLET Académie de VERSAILLES Conseiller principal d'éducation

M. Franck LIECHTI Académie d' ORLEANS-TOURS Conseiller principal d'éducation

Mme Ingrid LOBEL Académie de POITIERS Conseiller principal d'éducation

Mme Catherine MACCHIA Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation

M. Christophe MALAVELLE Académie de TOULOUSE Personnel de direction

M. Jean-Michel MARTINEZ Académie de BORDEAUX Personnel de direction

M. Michel MATEAU Académie de POITIERS Conseiller principal d'éducation

Mme Christa MERLET Académie de POITIERS Conseiller principal d'éducation

M. Jean Marie MERLIERE Académie de POITIERS Personnel de direction
Mme Nathalie MEYER Académie de STRASBOURG Conseiller principal d'éducation
Mme Florence MEYER Académie de BORDEAUX Personnel de direction
M. Roger MUBANGA BEYA Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation
M. Fernand NASARI Académie de PARIS Personnel de direction
Mme Christine NICOLAI Académie de VERSAILLES Personnel de direction
Mme Emilie NOUBADJI Académie de PARIS Inspecteur d'académie /Inspecteur
 pédagogique régional
M. Brahim OUALLI Académie de VERSAILLES Personnel de direction
Mme Caroline PASSICOS Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation
Mme Hélène PASTOR Académie de TOULOUSE Personnel de direction
Mme Marie-Ange PAUTROT Académie de BORDEAUX Personnel de direction
Mme Elisabeth PAYEN Académie de VERSAILLES Personnel de direction
Mme Rebecca PERIN Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation
Mme Virginie PESTEIL Académie de BORDEAUX Personnel de direction
M. Cyril PETIT Académie de CRETEIL Personnel de direction
M. Laurent PEYRE Académie d' AIX-MARSEILLE Conseiller principal d'éducation
Mme Laure PIARROU-CAZALA Académie de Bordeaux Conseiller principal d'éducation
Mme Marie - Pierre PILLET Académie de CRETEIL Personnel de direction
Mme Edwige PLAS Académie de BORDEAUX Personnel de direction
M. Benjamin POMAREZ Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation
Mme Chantal POPHILLAT Académie de CRETEIL Conseiller principal d'éducation
Mme Nadia PORTE LABORDE Académie de BORDEAUX Conseiller principal
 d'éducation
M. Jean-Luc POTUT Académie de PARIS Personnel de direction
M. Bruno PRONZATO Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation
M. Laurent RABES-VALTON Académie de VERSAILLES Personnel de direction
M. Eric RAFFIN Académie de BESANCON Conseiller principal d'éducation
Mme Peggy RAISON Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation
me Danielle REMBAULT Académie d' ORLEANS-TOURS Inspecteur d'académie /Inspecteur
 pédagogique régional
Mme Christine RENAUD Académie de VERSAILLES Personnel de direction
M. Jean-Roger RIBAUD Académie d' AIX-MARSEILLE Personnel de direction
Mme Alice RIBEIRO Académie de MONTPELLIER Conseiller principal d'éducation
M. Richard RIFFIOD Académie d' AMIENS Personnel de direction
Mme Viviane RIHOUX Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation
M. Didier RITZMANN Académie de la GUYANE Conseiller principal d'éducation
M. Philippe ROCHE Académie de CLERMONT-FERRAND Conseiller principal d'éducation
M. Florent ROGIE Académie de VERSAILLES Personnel de direction
M. Manuel ROPERO Académie de CLERMONT-FERRAND Conseiller principal
 d'éducation

M. Eric ROTTIER Académie de BORDEAUX Personnel de direction
M. Dominique SAUGET Académie de PARIS Personnel de direction
Mme Sabine SEHMER Académie d' ORLEANS-TOURS Conseiller principal d'éducation
Mme Corinne SUBILEAU Académie de VERSAILLES Personnel de direction
M. Sébastien TAVERGNE Académie de VERSAILLES Personnel de direction
Mme Françoise TERRYN Académie de LILLE Inspecteur d'académie /Inspecteur
pédagogique régional
M. Guy-Eric THEPAULT Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation
Mme Yasmine THIEBAULT Académie de REIMS Personnel de direction
Mme Caroline THOMAS Académie de BORDEAUX Conseiller principal d'éducation
M. Sébastien TIHY Académie de CAEN Conseiller principal d'éducation
Mme Annie TOBATY Académie de Paris Inspecteur général de l'éducation nationale
Mme Florence TONUS-PATRICOLA Académie de NANCY-METZ Conseiller principal
d'éducation
Mme Isabelle VAURETTE Académie de PARIS Conseiller principal d'éducation
M. Didier VIN-DATICHE Académie de PARIS Inspecteur général de l'éducation
nationale
M. Arnaud VITTE Académie d' AMIENS Conseiller principal d'éducation
Mme Karine VOLTZ Académie de DIJON Personnel de direction
M. Jean WAWER Académie de GRENOBLE Inspecteur d'académie /Inspecteur
pédagogique régional
Mme Laurence WUST Académie de Nancy-Metz Conseiller principal d'éducation
M. Saïd YACOUB Académie de CRETEIL Personnel de direction
M. Xavier Stéphane YVART Académie de BORDEAUX Personnel de direction