

SESSION 2014

**CONSEILLER PRINCIPAL D'ÉDUCATION
CONCOURS EXTERNE**

ÉTUDE DE DOSSIER PORTANT SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Dans le cas où un(e) candidat(e) repère ce qui lui semble être une erreur d'énoncé, il (elle) le signale très lisiblement sur sa copie, propose la correction et poursuit l'épreuve en conséquence.

De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, il vous est demandé de la (ou les) mentionner explicitement.

NB : La copie que vous rendrez ne devra, conformément au principe d'anonymat, comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé comporte notamment la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

« La volonté de faire de l'amélioration du climat scolaire un des axes de la refondation de l'École afin d'offrir à tous des conditions d'apprentissages sereines dans une école citoyenne », est l'un des enjeux majeurs actuels du système éducatif français.

Vous rédigerez, à partir du corpus de textes qui vous est proposé, une note de synthèse à l'intention du conseil pédagogique dans laquelle vous montrerez combien les concepts de bien-être à l'École sont constitutifs de la réussite du parcours scolaire de chaque élève puis ferez des propositions afin d'améliorer le climat scolaire au sein de votre établissement.

Document 1 : Extrait d'un article de Sylvie Condette, maître de conférences au centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille « un professionnalisme collectif »

Document 2 : Extrait de la note du Centre d'Analyse Stratégique « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative ».

Document 3 : Extrait du rapport de Pierre SAGET « Principes pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement ».

Document 4 : Extrait d'un texte de Ludovic BRAULT, CPE, publié dans les cahiers pédagogiques « la vie scolaire, l'affaire de tous ? », «Le CPE et la vie scolaire en éducation prioritaire ».

Document 5 : Extrait d'un rapport de l'OCDE paru en 2012 « Equité et qualité dans l'éducation – Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés ».

Document 6 : Extrait de la circulaire n°2013-100 du 13-08-2013, enseignements primaire et secondaire : vie scolaire.

Document 7 : Extrait d'un article du Nouvel observateur du 29 août 2013 - Ecole : les réformes passées au crible, un entretien avec François Dubet.

Document 1

Un professionnalisme collectif

Les pistes de réflexion et d'analyse, issues des recherches menées sur le conseiller principal d'éducation, ont tenté de mettre en exergue les évolutions, à travers les avancées mais aussi les tensions et les ruptures qui parcourent et jalonnent ce métier. Ce métier interroge certes la division du travail éducatif au sein de l'établissement, mais il renvoie aussi plus largement à la place qu'il occupe dans l'histoire et l'organisation du système scolaire français. Véritable exception française, ce métier ne symbolise-t-il pas le clivage encore présent, même si des porosités existent, entre instruction et éducation ? Et par conséquent, on peut aller jusqu'à se demander, au regard des pratiques professionnelles étrangères que l'on observe et analyse dans différents travaux issus des comparaisons internationales (notamment Laderrière, 2004 ; Condet, 2005c ; Malet, 2005, 2008 ; Mons, 2007), si le métier de conseiller principal d'éducation ne contribue pas en réalité à réduire, par effet compensatoire, la dimension éducative du métier d'enseignant. Cette distinction française entre personnel d'éducation et personnel enseignant ne semble pas vraiment pertinente dans la plupart des autres pays car, d'une part, les enseignants assument, dans leurs missions, de nombreuses tâches dévolues au CPE français, et d'autre part, ces pays considèrent l'éducation à la fois comme un projet collectif auquel chacun est amené à participer, et comme un tout cohérent, associant étroitement apprentissage des disciplines et des méthodologies, mais aussi transmission d'une culture et d'un ensemble de valeurs. De ce point de vue, la division nord-américaine du travail éducatif ne sépare pas les activités respectives des enseignants et des personnels non enseignants (les PNE) ; bien au contraire, elle joue sur la complémentarité des expertises et des savoir-faire et il est fréquent de trouver auprès des élèves, pendant le temps des cours, plusieurs intervenants, dont l'enseignant (Tardif, Levasseur, 2010). Il en va de même en Finlande où ce sont parfois des parents d'élèves qui apportent leur contribution au travail de la classe (Robert, 2009). De leur côté, Garant et Paquay (2004) observent, pour le contexte belge, le développement important de cadres intermédiaires qui n'enseignent pas mais exercent des « missions d'interface » dans les établissements scolaires et sont pleinement associés à l'élaboration et la réalisation de projets éducatifs. Ce sont surtout des contrats de travail à durée déterminée, avec des possibilités de prolongement. Aux États-Unis d'Amérique, les personnels déjà en poste ont la possibilité, au cours de leur carrière, de migrer d'une catégorie professionnelle à une autre et, selon les choix politiques de l'établissement, certains personnels peuvent occuper des fonctions de manière temporaire (Tardif, Levasseur, 2010, p. 38-41). On est donc face à une logique de redéfinition et d'extension des tâches enseignantes (Malet, 2008). Les enseignants doivent en effet « souscrire à un professionnalisme collectif » (Tardif, Levasseur, 2010, p. 69) et la collaboration est considérée à la fois comme norme culturelle de l'établissement et comme obligation professionnelle. Il est vrai que, dans les pays cités, le statut des enseignants est sans doute plus flexible qu'en France, et donc peut-être aussi plus incertain dans ses attributions et ses contours, s'adaptant aux profils déterminés par l'employeur, à la fois pour ce qui est des responsabilités déléguées et ce qui

concerne le nombre d'heures de travail exigé (Ozga, 2005). En Angleterre, la plupart des enseignants cumulent différentes fonctions (enseignement – souvent de deux disciplines, professeur principal de la classe et donc suivi individuel et collectif des élèves, surveillance, actions de formation auprès des collègues, coordination disciplinaire ou transversale – dans les domaines variés comme les nouvelles technologies, la citoyenneté...). Les profils de poste sont spécifiques, définis en fonction des caractéristiques, des besoins de l'établissement, et de la politique menée localement. Pour ces différents emplois, le recrutement est confié au chef d'établissement, à l'équipe de direction ou à une instance locale, comme le conseil d'administration (Malet, 2008). Ce type d'organisation apporte de la souplesse aux établissements scolaires qui recrutent en fonction de besoins identifiés, et s'il accentue le développement d'une autonomie managériale des établissements scolaires (Ozga, 2005), il peut parallèlement contribuer à fragiliser la cohésion et même le maintien des groupes professionnels constitués, ce qui ne manque pas d'alerter les syndicats enseignants (Malet, 2008). Ce rapide tour d'horizon des activités confiées à des personnels enseignants et/ou non enseignants, nous montre à quel point les besoins éducatifs augmentent et s'élargissent. Cette évolution de la demande éducative ne manque pas d'interroger en retour la spécificité du métier de CPE. Si la dimension collaborative du métier de conseiller principal d'éducation génère une faible lisibilité professionnelle et nécessite par conséquent des réajustements institutionnels pour que chaque personnel ait une place mieux circonscrite, et si, parallèlement, les enseignants ont besoin d'une redéfinition plus éducative de leurs missions, il n'en demeure pas moins que la France dispose d'un personnel formé et stable, dont les compétences professionnelles sont variées, reconnues, utiles et appréciées. Le cas français pourrait peut-être alors servir de référence pour tous ces emplois qui se développent dans d'autres systèmes éducatifs et qui restent relativement peu structurés professionnellement, dépendant fortement des autorités locales et des budgets alloués.

Sylvie Condette

Document 2

En 2010, deux élèves français sur trois déclaraient aimer « un peu » ou « beaucoup » l'école et neuf jeunes sur dix s'y sentir bien. Ce constat relativement satisfaisant doit néanmoins être nuancé. On note une forte dégradation de cette opinion avec l'âge et une différence significative liée au sexe, les garçons appréciant moins l'école que les filles. En outre, les jeunes Français ont une représentation de l'avenir professionnel très conditionnée par le niveau et le domaine d'études. Ce présupposé est à la base d'un double phénomène : il existe, d'une part, une forte concurrence entre les meilleurs élèves ou les plus favorisés sur le plan socio-économique et, d'autre part, un sentiment de démotivation chez les autres. Or plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant, mais aussi pour sa capacité d'apprentissage. Des pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont fait du bien-être un axe fort de leur pédagogie scolaire. Il apparaît que les stratégies visant à améliorer le climat scolaire, pour être efficaces, doivent s'inscrire dans le quotidien de l'établissement et impliquer l'ensemble de la communauté éducative (personnels, élèves, parents), ce qui peut exiger une série de changements modestes ou plus ambitieux. Il s'agit tant de lutter contre la

violence scolaire que de valoriser la coopération entre les élèves ou encore rendre l'environnement de travail plus accueillant.

PROPOSITIONS

- 1 – Généraliser les formations de l'ensemble des personnels scolaires sur la gestion des conflits
- 2 – Mettre en œuvre des programmes de prévention contre le harcèlement et le cyber harcèlement en se fondant sur les expériences finlandaise et allemande (combinaison de jeux de rôle et d'ateliers de discussion, inscription des projets dans la durée, implication de l'ensemble de la communauté éducative, etc.)
- 3 – Développer les pratiques évaluatives encourageantes (contrôle type distribué en amont, possibilité de repasser l'examen, etc.) afin que les notations reflètent mieux les efforts accomplis et soient moins anxiogènes.
- 4 – Systématiser la réalisation de travaux collectifs tout au long du cursus scolaire pour renforcer la coopération entre les élèves.
- 5 – Valoriser les projets fédérateurs en organisant, par exemple, des concours au niveau académique récompensant la création d'un site web d'école ou de classe.
- 6 – Mettre en place une base de ressources de bonnes pratiques en matière d'aménagement des espaces scolaires afin de promouvoir la réalisation d'environnements scolaires accueillants.

➤ **LES ENJEUX**

Si la vocation première de l'école est la transmission du savoir, la question du bien-être des élèves a connu une impulsion à la suite de la Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989), qui stipule que « l'école doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons ». La même année, en France, la loi d'orientation sur l'éducation marque un tournant en plaçant l'élève au centre du système et en affirmant que l'éducation doit permettre à chacun « de développer sa personnalité, de s'insérer dans la vie sociale, d'exercer sa citoyenneté ».

Pour autant, face aux difficultés rencontrées par le système éducatif français, qui provoqueraient notamment une aggravation des inégalités sociales (1), la thématique du bien-être peut paraître secondaire. La réussite scolaire ne doit-elle pas être la seule priorité de l'école ?

Symétriquement, le développement psychoaffectif de l'enfant n'est-il pas du ressort de la sphère familiale ?

A ces oppositions, deux réponses peuvent être apportées. Premièrement, l'école est un espace d'accueil où les enfants passent un tiers de leur vie. Elle doit donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous. Deuxièmement, plusieurs études démontrent que la qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour ses capacités d'apprentissages. Certains pays, en particulier anglo-saxons et scandinaves, ont ainsi fait du bien-être un axe important des réformes de leur système éducatif.

Si la présente note se concentre sur l'amélioration du climat scolaire (2), d'autres sujets tels que les conditions d'enseignement ou les dispositifs de soutien scolaire (3) sont également propres à favoriser le bien-être des élèves.

➤ **LE BIEN-ÊTRE A L'ECOLE, UNE NECESSITE**

Le bien-être des élèves, entendu comme l'appréciation subjective de leur expérience à l'école, revêt des enjeux majeurs en termes de santé publique (4), mais aussi de réussite éducative. Il est ainsi corrélé (5) à **une estime de soi académique plus importante et à de meilleurs résultats scolaires** (6).

Inversement, les jeunes qui n'aiment pas l'école ou qui se considèrent comme déconnectés de celle-ci sont plus sujets au décrochage scolaire (7) et aux problèmes de santé mentale (8). Une politique éducative se fixant pour but d'améliorer le bien-être des élèves contribue donc au capital humain et social des générations futures.

Une appréciation globale de l'école assez positive

La mesure du bien-être des élèves se révèle complexe car elle mobilise le plus souvent des données déclaratives, donc subjectives, sensibles à la « désirabilité sociale(9) », à la formulation et aux facteurs socioculturels. Il est alors préférable de combiner des questions prenant la forme d'un jugement global (aimer l'école, s'y sentir bien, etc..) à des interrogations plus spécifiques sur l'existence de vécus positifs et négatifs (relation avec les enseignants, sentiment de réussite, fréquence du stress, etc..).

La principale enquête internationale portant sur ces thématiques est l'Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), qui analyse diverses dimensions de la santé des élèves âgés de 11, 13 et 15 ans dans 41 pays.

Selon l'édition 2010 de l'enquête HBSC, 32% des élèves français déclarent « aimer beaucoup l'école » (10), un chiffre dans la moyenne haute de l'OCDE. Alors que la Turquie est le seul pays où près de la moitié des enfants déclarent aimer beaucoup l'école, en République tchèque, en Italie, ou en Finlande, moins d'un enfant sur cinq partage cet avis.

[1] Voir à ce sujet le rapport public thématique de la Cour des comptes (2010). L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves.

[2] Debarbieux E. et al. (2012). Le climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration, rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire. Ministère de l'Éducation nationale.

[3] Naves M.C. (2012) « Quelle organisation pour le soutien scolaire ? La note d'analyse, n°315, Centre d'analyse stratégique, janvier.

[4] Le fait d'aimer l'école dans le secondaire est aussi corrélé à une moindre adoption de comportements sexuels à risque, à une moindre consommation de drogues et d'alcool, à moins de dépression, de troubles anxieux et de tentatives de suicide.

[5] Rappelons que déterminer une corrélation n'équivaut pas nécessairement à prouver une causalité et a fortiori à déterminer le sens d'une causalité.

[6] Bradshaw J. et Keung A. (2011), « Trends in child subjective well being in the UK » Journal of Children's Services

[7] Archambault I. et al (2009) "Adolescent behavioural, affective, and cognitive engagement in school. Relationship to dropout", The Journal of School Health.

[8] Schochet I. et al. (2006) "School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health : Results of a community prediction study", Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology

[9] Biais consistant à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs.

[10] Currie C. et al. (2012) « Social determinants of health and well-being among young people », Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study International Report from the 2009/2010 Survey.

Note du centre d'Analyse Stratégique

Document 3

Dans bon nombre d'établissement, les objectifs pédagogiques et éducatifs sont davantage juxtaposés que coordonnées et on observe souvent un trop grand cloisonnement entre les activités des personnels enseignants et des personnels d'éducation. En 1985, on définissait encore la vie scolaire comme « tout ce qui se passe dans l'établissement sauf ce qui se passe dans la classe quand il y a transmission des connaissances ». Si les textes définissant les missions des personnels en matière de politique éducative ont largement évolué ces dernières

années, il n'en demeure pas moins que beaucoup d'enseignants estiment encore que les questions éducatives liées aux problèmes d'incivilité et d'indiscipline doivent être traitées et réglées en dehors de la classe. La multiplication des exclusions de cours dans certains établissements est à cet égard significative. La vie scolaire reste d'abord identifiée par les enseignants et par les élèves comme un lieu, « le bureau de la vie scolaire », et comme un service dédié au maintien de l'ordre et de la discipline. Dans le domaine éducatif comme dans le domaine pédagogique, les professeurs privilégient trop souvent un fonctionnement et des réponses individuels au détriment d'une approche collective aussi bien entre enseignants qu'avec les CPE et les personnels d'éducation pour laquelle l'implication personnelle du chef d'établissement et des membres de l'équipe de direction constitue un élément déterminant.

L'approche collective, dans le cadre de réunions entre les personnels, avec une information, un suivi régulier du conseil pédagogique, garantit la cohérence de la politique éducative.

Plusieurs études ont mis en évidence que certains facteurs tenant au climat éducatif de l'établissement et de la classe contribuent grandement à la réussite des élèves : un environnement qui incite au travail, des attentes élevées et positives à l'égard des élèves, le sentiment que la discipline est respectée, une évaluation fréquente, régulière et juste du travail des élèves ainsi qu'un curriculum mis en œuvre dans le cadre d'exercices réalisés en classe, la sensation d'être écouté, d'être traité avec justice et une attention portée aux plus faibles.

La réflexion sur les conditions de travail des élèves en dehors de la classe est trop souvent absente ; les traditionnelles « salles de permanence » ou « salles d'études » ne permettent pas d'étudier réellement et efficacement dans nombre d'établissements. L'accès au CDI est lui aussi insuffisamment pensé en relation avec les autres espaces d'étude et d'accès à l'information.

Ces différents facteurs, ou s'articulent étroitement les objectifs pédagogiques et éducatifs, devraient faire l'objet d'une réflexion commune des personnels et d'une observation régulière au sein du conseil pédagogique.

La faible participation des élèves aux activités éducatives

Les élèves viennent d'abord au collège ou au lycée pour acquérir des connaissances et des compétences et non pour s'investir dans la vie de l'établissement. En général, ils ne manifestent pas un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et participent peu aux activités éducatives qui y sont organisées. Faute d'un encadrement coordonné de la part des personnels d'enseignement et d'éducation, les instances telles que le CESC et le CVL sont souvent peu connues, voire ignorées par une majorité des élèves qui, en outre, estiment que leur parole n'y est que très faiblement prise en considération. Qui plus est, dans combien de lycées consulte-t-on le CVL sur l'emploi du temps des classes, sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé... ? Les élèves qui acceptent de devenir délégués le font davantage pour intervenir sur la vie pédagogique de leur classe que les activités éducatives. En ce qui concerne ces dernières, ils réclament en priorité une plus grande écoute, un fonctionnement plus participatif aux instances et des améliorations des conditions de vie dans l'établissement.

Les établissements doivent offrir, proposer, encourager et autoriser des activités et des situations qui favorisent la responsabilisation et l'autonomie des élèves : c'est l'une des conditions essentielles de la réussite des politiques éducatives. La formation civique doit s'appuyer tout autant sur des pratiques et des situations développées dans le cadre de la vie scolaire que sur la transmission des connaissances : « Les élèves ne se mobiliseront et ne s'engageront dans l'institution que si l'offre de participation est articulée à des enjeux réels ». Il faut bien sûr, dans l'offre des activités, prendre en compte la différenciation des âges au collège comme au lycée. On ne peut considérer de la même manière un élève de 6ème et un élève de 3ème : les élèves apprendront progressivement tout au long de leur scolarité à être de plus en plus responsables et autonomes et à prendre des initiatives. Les établissements doivent

cependant développer des situations où des jeunes d'âge différent ou jeunes et adultes ont l'occasion de travailler, de produire, de pratiquer des activités culturelles et sportives ensemble. Favoriser le mélange des âges est aussi un objectif important de toute politique éducative.

Les fondements de l'autorité à l'école

Les fondements traditionnels de l'autorité ont été remis en cause au sein des sociétés démocratiques dans tous les domaines du corps social et des institutions, de la famille à l'école, de l'entreprise à la vie politique. Le problème de fond que posent les sociétés démocratiques est celui de l'organisation des relations d'autorité entre des êtres humains libres et égaux en droits. Comme dans les autres institutions, l'école impose une stricte égalité, en tant que personnes, entre les adultes et les élèves dont ils ont la charge. Si leur relation est désormais fondée sur le respect de la dignité de l'autre, de l'égalité de tous les êtres humains, comment peut-on fonder alors l'autorité des adultes ? Dans l'établissement scolaire, l'autorité des adultes sur les enfants procède de la connaissance que les adultes ont du monde et de son héritage culturel, des valeurs et de la loi, tant juridique que morale, qu'il leur revient de transmettre aux enfants et aux jeunes. La loi juridique et morale que l'école doit transmettre ne peut se fonder que sur les droits et les devoirs universels de l'homme. C'est en s'appuyant sur cette connaissance et sur leur professionnalité en ce domaine que les adultes feront autorité et feront comprendre aux enfants les limites dans lesquelles ceux-ci peuvent exercer les droits qui leur sont reconnus, notamment la liberté d'expression.

La culture scolaire est le premier et principal support de la transmission de l'héritage culturel et assure en grande partie la formation du citoyen dans la société démocratique. Cependant, sa légitimité traditionnelle a été également remise en cause en même temps que s'effaçaient les arguments d'autorité. Les fondements de la culture scolaire et de son autorité ont été ébranlés par le développement et la concurrence de la « culture de masse » et de la « culture adolescente » qui ont accru la fracture avec la culture transmise par l'école et entraîné un repli sur le groupe des pairs au détriment des relations intergénérationnelles. Ce repli est particulièrement sensible à l'école avec l'augmentation des phénomènes de stigmatisation à l'égard de tous ceux qui ne se conforment pas aux comportements de la majorité.¹

Le numérique bouleverse les relations en créant des relations quasi-permanentes entre des « groupes d'amis » : toutes les études montrent que les réseaux sociaux concernent massivement les jeunes.

L'école doit incarner la sphère publique mais elle est de plus en plus perméable à la sphère privée avec l'introduction de la culture extrascolaire et le développement des nouvelles technologies. Le retour à l'autorité traditionnelle est illusoire et incompatible avec l'évolution des sociétés démocratiques. L'autorité et la légitimité de la culture scolaire ne peuvent se fonder sur l'intérêt et le sens, à l'écart tout autant des arguments d'autorité que du divertissement consumériste.

Cet objectif ne peut être atteint que dans le cadre d'une approche commune et concertée, d'une coopération étroite et régulière, d'interventions coordonnées et collectives des personnels pédagogiques et d'éducation réunis autour d'un projet d'établissement global.

¹ – C'est ce que prédisait déjà Hannah Arendt dans la « Crise de l'éducation » : « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la délinquance juvénile et souvent par un mélange des deux ».

Document 4

Concernant la violence scolaire, j'aurais tendance à dire « qu'un établissement dans lequel on se sent bien et un établissement où l'on vient ». Il est donc primordial d'être à l'écoute des signes qui créent un climat anxigène chez nos élèves et de tenter de désamorcer les conflits et dédramatiser la situation. Un élève qui subit des violences de la part d'autres élèves aura plutôt tendance à se taire de peur de représailles de la part de ses bourreaux et préférera s'absenter, quitte à prétexter auprès de sa famille de maux quelconques qui lui permettront de rester à la maison. Quand cette solution de fuite ne peut être envisagée, l'élève victime tentera de trouver refuge lors des différents mouvements d'élèves (récréations, demi-pension) auprès d'adultes. L'infirmerie est souvent le premier endroit pris d'assaut par ces élèves. D'où l'importance d'être vigilant et de tenter de découvrir ce qui se passe. Le travail avec le pôle médicosocial est là très important (maux de ventre ou de têtes répétés, petits bobos, sans grande importance, demandes des élèves qu'on appelle chez eux pour que quelqu'un vienne les chercher...).

Travailler sur la violence et tenter de l'enrayer c'est avant tout ne pas l'ignorer. Un CPE a de nombreux indicateurs pour évaluer ce que j'appellerai la « violence-attitude » d'un établissement : nombre de bagarres, d'insultes, de passages à l'infirmerie... Un élève qui rôde très souvent devant les bureaux de la Vie scolaire ou des CPE lors des récréations est un élève qui cherche à être protégé. Une Vie scolaire qui se remplit de façon inexplicable lors des récréations est un signe que quelque chose ne va pas. Après ce constat, il est important de tenter de régler cette situation. Le CPE peut gérer seul les situations individuelles d'élève-victime en passant par l'écoute active, porte fermée, en rassurant l'élève et en créant autour de lui un contexte sécuritaire, mais aussi en posant des limites à ses bourreaux (sanction). Néanmoins, que ce soit à titre préventif ou d'urgence, le CPE et ses collègues enseignants doivent aussi permettre l'échange collectif en classe (HVC, Expo 13/18 questions de justice, groupe de travail interne sur la violence). Dans tous les cas, il est important de garder en tête que tous les élèves doivent pouvoir circuler dans l'établissement et sur le trajet de l'école sans avoir « la boule au ventre ».

Concernant la contrainte familiale (élève soutien de famille), il est toujours plus compliqué de la déceler. Cependant un suivi régulier des absences et des motifs apportés permet d'en déceler bon nombre. Le CPE fera appel aux ressources qui l'entourent, assistants d'éducation, assistante sociale scolaire. Les premiers parce qu'ils sont proches des adolescents et peuvent détecter ou être détenteurs d'une situation préoccupante et la seconde pour ses compétences en matière de relations sociales et humaines. Sans se décharger mais plutôt en établissant un travail partenarial, le CPE pourra tenter de comprendre et résoudre telle ou telle situation et éviter ainsi le décrochage scolaire de l'élève. S'engagera alors un dialogue avec l'élève et sa famille afin de trouver ensemble des solutions qui pourront permettre à chacun de retrouver sa place. De la même façon, il sera possible de faire appel à des structures périscolaires pour tenter de prendre en charge cette situation et d'accompagner l'élève et sa famille (réussite éducative, SAEMF (Service d'Actions Educatives en Milieu Familial)).

En ce qui concerne l'estime de soi, et surtout le manque d'estime de soi, il sera nécessaire tout d'abord de tenter de comprendre ce processus en questionnant le sens que les adolescents donnent à leur présence au collège, à ce qu'ils y font et aux manières de faire en matière scolaire qui s'opèrent toujours dans une relation aux savoirs. Combien d'élèves nous répondent quand on leur dit l'importance de travailler à l'école : « *Je suis nul, je ne comprends jamais rien* » ou encore « *de toute façon vous dites ça mais mon frère a fait des*

études et il n'a pas de boulot » Pour pouvoir travailler sur ce versant, il est nécessaire que les adultes du collège ne tombent pas dans un fatalisme sociologique.

Combien de fois entendons-nous ceci : « *Je connais sa famille, je connais son frère, lui aussi n'était pas bon* ».

S'il peut y avoir des facteurs sociologiques à une situation de décrochage ou d'échec scolaire, il n'y a pas pour autant de déterminisme scolaire. D'ailleurs, il existe des cas ou des élèves qui ont tout pour réussir échouent et d'autres qui, handicapés par leur histoire familiale et sociale, réussissent et même brillamment.

Ludovic Brault

Document 5

Ce coup de projecteur prend appui sur le rapport de l'OCDE intitulé *Équité et qualité dans l'éducation – Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. La première partie reproduit le résumé du rapport, tandis que la seconde présente une vue d'ensemble de certaines des variables de l'équité dans l'éducation et de l'échec scolaire en France, à partir des indicateurs utilisés dans le rapport comparatif. Certaines évolutions récentes des mesures publiques sont également évoquées, et des recommandations, inspirées du rapport de base rédigé par la France, sont proposées.

Pour en savoir plus : www.oecd.org/edu/equity

Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage

Dans les établissements défavorisés peu performants, l'environnement est souvent peu propice à l'apprentissage. Les mesures axées sur ce type d'établissements devraient en particulier : privilégier l'instauration de relations positives entre enseignants et élèves et entre camarades de classe ; encourager l'utilisation de données et de systèmes d'information permettant de diagnostiquer les problèmes en identifiant les élèves en difficulté et les facteurs qui perturbent l'apprentissage : apporter aux élèves les conseils nécessaires et leur proposer un tuteur qui les soutiendra et les aidera à poursuivre leurs études. Par ailleurs, un réaménagement du temps d'apprentissage (portant notamment sur la durée d'enseignement hebdomadaire ou annuelle) ou une réorganisation des effectifs peut s'avérer bénéfique pour ces établissements. Dans certains cas, réduire la taille des classes et des établissements peut en effet permettre de renforcer les interactions entre enseignants et élèves et entre camarades de classe et d'améliorer l'efficacité des méthodes d'apprentissages.

Attirer, soutenir et retenir des enseignants compétents

La qualité de l'enseignement a un impact majeur sur les performances des élèves ; or là encore, les établissements défavorisés ne sont pas les mieux lotis. Il faut améliorer la qualité des compétences et connaissances nécessaires pour exercer avec des élèves défavorisés ; en proposant aux enseignants débutants des programmes de tutorat ; en leur offrant des conditions de travail aptes à améliorer leur efficacité et à les fidéliser ; et en leur offrant des incitations financières et des perspectives de carrière intéressantes pour attirer les enseignants compétents dans ces établissements et les convaincre d'y rester.

Mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces

Les attentes en termes de résultats scolaires sont souvent moins élevées lorsqu'il s'agit d'établissements ou d'élèves défavorisés ; des données probantes indiquent pourtant que certaines pratiques pédagogiques peuvent aider les élèves peu performants. Pour améliorer l'apprentissage en classe, il faut veiller à ce que les établissements défavorisés parviennent à un juste équilibre entre l'instruction axée sur l'élève et les programmes et pratiques

d'évaluation suivis dans les autres établissements. Les établissements et les enseignants devraient utiliser des outils de diagnostic et des évaluations formatives et sommatives pour suivre les progrès des élèves, s'assurer que ceux-ci acquièrent une maîtrise et une connaissance suffisantes des différentes matières. Les programmes scolaires adoptés par ces établissements doivent promouvoir une culture axée sur des exigences élevées et la réussite scolaire.

Nouer des liens avec les parents et les communautés : une priorité

Les parents défavorisés sont généralement moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants, pour différentes raisons économiques et sociales. Les politiques doivent veiller à ce que les établissements défavorisés s'efforcent en priorité de nouer des liens avec les parents et les communautés et améliorent leurs stratégies de communication de façon à renforcer leurs propres efforts par le soutien des parents. Certaines stratégies ont fait leurs preuves, comme celles consistant à nouer le dialogue avec les parents les moins impliqués ou à proposer à certains membres de la communauté d'apporter un soutien pédagogique aux élèves en difficulté. Etablir des liens avec les entreprises locales et les acteurs de la vie sociale peut également contribuer à améliorer l'environnement pédagogique des établissements défavorisés et de leurs élèves.

Extrait rapport OCDE

Document 6

NOR : MENE1315755C

Circulaire n°2013-100 du 13-08-2013

MEN – DGESCO B3-1 – Délégation chargée de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationales ; aux directrices et directeurs d'école

La prévention et la lutte contre le harcèlement dans les écoles et les établissements du second degré sont des conditions nécessaires à l'accomplissement des missions de l'éducation nationale. Elles constituent un enjeu majeur pour la réussite éducative et sont un sujet de préoccupation : en effet, le fait d'être victime ou auteur de harcèlement entre élèves peut être à l'origine de difficultés scolaires, d'absentéisme, voire de décrochage, mais aussi engendrer de la violence ou des troubles de l'équilibre psychologique et émotionnel. Cela peut conduire à des crises de dépression graves pour celui qui en est victime, menant parfois jusqu'au suicide.

La loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République prévoit, dans son rapport annexé, que la lutte contre toutes les formes de harcèlement constitue une priorité pour chaque établissement d'enseignement scolaire.

Prévenir et lutter contre le harcèlement est donc un devoir qui s'impose à tous les membres de la communauté éducative. Assurer la sécurité et la sérénité de tous les élèves et de tous les personnels dans les écoles et les établissements, c'est transmettre et faire respecter les valeurs essentielles que sont la solidarité, la fraternité, la dignité de tous, le dialogue, l'écoute et le respect mutuels.

Un climat scolaire serein permet de réduire les violences à l'Ecole, dont les plus silencieuses comme le harcèlement entres élèves. La création de 500 assistants chargés de prévention et de sécurité à la rentrée 2012, et d'une délégation ministérielle chargée de la prévention et de la lutte contre la violence en milieu scolaire auprès de la direction générale de l'enseignement scolaire, alliant recherche et action, sont le signe d'une politique ministérielle globale, concrète et volontariste.

Une première campagne contre le harcèlement a permis de sensibiliser la communauté scolaire en faisant connaître le phénomène et ses conséquences.

Il faut désormais franchir une nouvelle étape, décisive, pour faire reculer le harcèlement de manière significative à l'école, voire l'éradiquer. Une action déterminée doit être mise en œuvre en prenant appui sur différents leviers pour que les établissements puissent faire face aux situations.

La campagne de lutte contre le harcèlement lancée dès la rentrée 2013-2014 sera organisée autour des trois axes opérationnels : engager les écoles et les établissements à élaborer un programme d'actions et mettre à leur disposition des ressources pédagogiques, améliorer la formation des personnels, mieux impliquer les élèves et les parents.

L'ensemble de cette démarche devra être accompagné par un pilotage structuré à tous les niveaux de responsabilité.

1 - Prévenir le harcèlement et lutter contre toutes ses formes dans chaque école et chaque établissement scolaire

La diffusion de la connaissance du harcèlement et de ses conséquences auprès de la communauté éducative constitue une étape nécessaire. Le phénomène doit en effet être prévenu et traité en premier lieu dans la classe, l'école et l'établissement

1.1 Savoir définir et reconnaître une situation de harcèlement entre élèves

La définition (définition établie par Dan Olweus, professeur de psychologie à l'université de Bergen, 1993) du harcèlement que peuvent subir les élèves doit être connue de tous les membres de la communauté éducative : « Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il est soumis de façon répétée et à long terme à des comportements agressifs visant à lui porter préjudice, le blesser ou le mettre en difficulté de la part d'un ou plusieurs élèves ». Il s'agit d'une situation induisant une souffrance psychologique, qui se répète régulièrement.

10% des écoliers et des collégiens rencontrent des problèmes de harcèlement et 6% subissent un harcèlement qu'on peut qualifier de sévère à très sévère (source : « Note d'information 11-14 MEN-DEPP », première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics réalisée auprès de 18 000 élèves, octobre 2011 ; Debarbieux, E., « A l'école des enfants heureux, enfin presque », Paris, 2011, Unicef).

Cette violence est susceptible d'être exercée sous diverses formes, verbales, physiques, morales, voire sexuelles. L'usage des nouvelles technologies peut parfois, par des utilisations détournées, favoriser, accroître ou induire des situations de harcèlement. On parle alors de cyberharcèlement.

En effet, si les médias numériques, et en particulier les médias sociaux, offrent aux élèves de nombreuses opportunités d'expression, de collaboration et d'accès à la culture et à la connaissance, ils présentent également des risques qu'il ne faut pas sous-estimer et pour lesquels il est indispensable que l'École apporte des éclairages et des réponses.

L'éducation nationale doit contribuer au bon usage des médias sociaux. Elle doit être systématiquement présente en cas de diffamation des élèves et des personnels.

Les enquêtes de victimation et de climat scolaire développées tant au niveau national qu'au niveau local permettent de mieux connaître et analyser la fréquence des phénomènes de harcèlement afin de mieux les prévenir et les traiter.

Le site « Agir contre le harcèlement à l'École » (<http://www.agircontreleharcelementalecole.gouv.fr/>) met à disposition des matériaux variés sous forme de films, de quiz, de guides pédagogiques (« Le harcèlement entre élèves : le reconnaître, le prévenir, le traiter », Nicole Catheline, pédopsychiatre ; « Guide pratique pour

lutter contre le cyber harcèlement entre élèves », Association e – enfance, 2011), pour informer les équipes éducatives, les parents et pour aborder ce sujet avec les élèves.

1.2 Mettre en œuvre un programme d'actions dans les écoles et les établissements

Ce programme est élaboré avec l'ensemble de la communauté éducative et adopté par le conseil d'école pour le premier degré et par le conseil d'administration dans les établissements publics locaux d'enseignement. L'article R. 421-20 du code de l'éducation prévoit en effet que le conseil d'administration adopte un plan de prévention de la violence. La prévention du harcèlement doit y être intégrée. Ce programme sera régulièrement évalué pour être amendé si nécessaire. Il sera mis en œuvre dans le cadre du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) et du CESC inter degrés.

Il importe en particulier :

- de prendre en compte et de traiter chaque situation, avérée ou supposée. Un protocole de traitement actualisé des situations de harcèlement est mis en ligne sur le site Eduscol (<http://eduscol.education.fr/cid55921/le-harcelement-en-milieu-scolaire.html#lien3>). Il met l'accent sur la responsabilité des chefs d'établissement, des directeurs d'école;
- l'appui des référents académiques ou départementaux en charge du harcèlement peut être sollicité, si nécessaire ;
- de rendre éducatives les sanctions dont l'importance est manifeste tant vis-à-vis des victimes que des auteurs, en y associant les parents. Chaque cas nécessite une écoute bienveillante pour éviter de susciter malentendus ou conflits entre les différents acteurs ;
- de responsabiliser les enseignants et les personnels d'éducation à la fois dans le repérage et dans le suivi des situations ;
- d'impliquer les élèves, de leur donner la parole ;
- d'associer les parents et leurs représentants dans la mise en place des projets de prévention ;
- d'instaurer des dispositifs de repérage et de signalement à destination des équipes ainsi que des protocoles de prise en charge des victimes à destination des élèves, des parents et des personnels.

2 - Améliorer la formation des personnels pour mieux prévenir, mieux repérer les situations de harcèlement et agir face aux situations

Un programme de formation de formateurs se déroulant sur trois ans est engagé. Il concerne des publics inter catégoriels : référents académiques et départementaux « harcèlement », personnels sociaux et de santé, référents « gestion de classe », membres des équipes mobiles de sécurité. L'objectif de ces formations est de créer une culture commune de prévention entre ces différents personnels afin de coordonner l'action d'équipes académiques interprofessionnelles. Le contenu porte principalement sur la reconnaissance des signes de harcèlement, sur le traitement des situations par le respect de procédures précises, mais aussi sur l'intégration de la dimension du « climat scolaire » comme levier essentiel de prévention. Ce seront, à terme, près de 500 personnes qui seront ainsi formées.

3 - Mieux impliquer les élèves et les parents dans la prévention et la lutte contre le harcèlement

Les élèves doivent devenir des acteurs à part entière de la lutte contre le harcèlement :

- au niveau national, les élus lycéens sont associés à la préparation de la campagne et aux réflexions sur les enquêtes de victimation en lycée. Dans les académies et les établissements scolaires, les conseils académiques à la vie lycéenne (CAVL), et les conseils de la vie lycéenne

- (CVL) doivent également être impliqués ; dans les collèges, les conseils de la vie collégienne en cours d'expérimentation pourront être associés. Les représentants de ces instances seront formés, s'ils en effectuent la demande, à la reconnaissance du harcèlement et pourront ainsi informer leurs camarades dans un esprit d'éducation par les pairs ;
- les expériences de médiation entre élèves seront encouragées et valorisées. Une charte de la médiation sera disponible à la rentrée 2013 sur les sites du ministère pour aider les écoles et les établissements souhaitant favoriser cette pratique.

Les possibilités de recours pour les signalements d'élèves victimes seront élargies.

Des référents académiques et départementaux chargés du suivi du traitement par les écoles et les établissements sont mis en place et des plateformes téléphoniques d'appel sont créées dans chaque académie. Ces dispositifs doivent être connus des écoles et des établissements. Pour les situations qui ne seraient pas résolues au sein des établissements, un numéro vert « Stop harcèlement » d'écoute, d'information et d'orientation dédié (0800 807 010), géré par l'Ecole des parents et des éducateurs d'Ile-de-France (EPE-IDF) est mis en place depuis janvier 2012. Une procédure de transmission sécurisée de signalements d'élèves victimes de harcèlement aux référents est établie depuis novembre 2012. En octobre 2013, elle sera sensiblement améliorée pour un meilleur suivi du traitement des situations par les établissements. Pour les situations particulières de « cyberharcèlement », un numéro vert Net Ecoute géré par l'association E-enfance (0 800200 000) est mis à disposition. Si le litige persiste, les médiateurs académiques peuvent être sollicités.

4 - Organiser un pilotage structuré pour accompagner les écoles et les établissements

4.1 Au niveau académique

La question du harcèlement doit être intégrée dans le projet académique et dans le programme de travail académique des corps d'inspection. Des formations doivent être organisées en s'appuyant sur les équipes formées au niveau national.

Les académies s'assureront en priorité de la prise en compte par les établissements de cette problématique et les accompagneront tant dans la mise en place de leurs projets que dans le traitement des situations.

Les référents académiques et départementaux doivent être clairement identifiés et leur rôle connu des écoles et des établissements de l'académie. Ce rôle comprend, entre autres, le suivi du traitement des situations transmises par le numéro vert national « Stop harcèlement », le traitement des appels, courriels, courriers reçus en académie, l'organisation de la plateforme académique, de manière à ce que toute situation signalée reçoive une réponse.

4.2 Au niveau national

Un comité de pilotage placé auprès du directeur général de l'enseignement scolaire assurera le suivi et l'animation de ce dispositif. Il s'appuiera sur la délégation ministérielle de prévention et de lutte contre les violences en milieu scolaire, l'inspection générale de l'éducation nationale, la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et l'école supérieure de l'éducation nationale.

Ce comité aura pour mission :

- d'assurer le suivi de la plateforme nationale « Stop harcèlement » et de veiller à l'évolution de l'application permettant l'adaptation de la transmission des signalements aux besoins des académies ;

- de suivre les dispositifs mis en place par les académies ;
- d'impulser les formations ;

Je vous remercie pour votre implication dans la mise en œuvre de cette politique de prévention et de lutte contre le harcèlement, essentielle pour la réussite et le bien-être des élèves.

**Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye**

Document 7

Le Nouvel Observateur. Le niveau des élèves baisse. La France dégringole dans les évaluations internationales, en lecture, en sciences, en maths. Les mesures mises en œuvre à la rentrée dans le primaire (plus de professeurs que de classes, scolarisation de 30% d'enfants de 2 à 3 ans dans les zones défavorisées, retour à la semaine de 4.5 jours pour mieux étaler les apprentissages...) sont-elles de nature à redresser la situation ?

François Dubet Les mesures de Vincent Peillon ne seront pas inutiles. Surtout, elles indiquent une tendance et volonté. Mais le risque serait de croire que chacune de ces mesures serait un remède miracle. S'il est bon d'offrir des structures d'accueil aux enfants de 2 à 3 ans, il serait imprudent de penser que le niveau scolaire augmentera automatiquement ; après tout, la démonstration n'en a jamais été faite de manière irréfutable et bien des pays scolarisant plus tard ont de meilleurs résultats que nous. L'aménagement des rythmes scolaires est une bonne chose, mais le fait de confier les enfants à des animateurs ne suffira pas à accroître les performances ; il faudrait aussi que les élèves aient plus de temps pour travailler. Ce qui passe par des jours de classe plus nombreux et moins chargés. Nous concentrons encore trop d'heures dans trop peu de journées.

Le ministre recrute aussi 54 000 enseignants supplémentaires...

Le fait d'ajouter des professeurs est une excellente mesure, mais elle ne suffit pas ! Voyez ce qui s'est passé dans les ZEP : l'attribution de postes supplémentaires n'a parfois rien changé aux manières de travailler et aux résultats des élèves. Recruter des professeurs va dans le bon sens, à condition qu'on leur demande de travailler autrement. Le cœur de l'affaire est la transformation des pédagogies, ce qui suppose des moyens, mais ne se limite pas à eux seuls.

C'est aussi l'avis de la Cour des Comptes, qui lie les « résultats insatisfaisants de l'école » à l'utilisation défailante des moyens existants.

C'est un fait ! On sait que des pays qui ont de meilleurs résultats scolaires que nous et autant d'inégalités sociales ne consacrent pas plus de ressources à l'éducation. En général, ils donnent plus au primaire et moins au lycée. Mais surtout ils ont engagé une véritable professionnalisation des enseignants. Ils ont appris à individualiser les pédagogies, ils ne sont pas obsédés par les notes et les classements, ils créent une école chaleureuse et accueillante, ils travaillent avec les parents, ils traitent les difficultés scolaires dans l'école elle-même sans les externaliser dans une multitude de dispositifs de soutien... Bref, je partage le bilan de la Cour des Comptes : les moyens nouveaux devraient être mis au service d'une transformation profonde du travail scolaire lui-même.

La voyez-vous se profiler dans la loi sur la refondation de l'école ?

Pour le moment, ce n'est pas clair. Force est de constater que Vincent Peillon se heurte là à des blocages profonds de notre système. Prenons l'exemple de l'articulation entre l'école élémentaire et le collège. Pour être plus efficace, plutôt que d'être bâti comme un petit lycée,

le collège devrait être le prolongement de l'école élémentaire, afin que les élèves ne passent pas brutalement d'un maître d'école à une dizaine de professeurs. Mais il semble extrêmement difficile d'opérer cette conversion, d'accentuer la polyvalence des professeurs de collège, d'offrir une formation commune aux professeurs des écoles et aux professeurs de collège. Alors, on s'en remet aux bonnes volontés, nombreuses, mais insuffisantes.

Nos élèves sont champions pour le manque de confiance en eux. Or les travaux des neurobiologistes montrent que l'acquisition des connaissances se fait d'autant mieux qu'elle est liée au sentiment de plaisir. La nouvelle école de Vincent Peillon se fait-elle l'écho de ces découvertes ?

Assez peu. Depuis trente ans, nous sommes obsédés par l'efficacité et l'équité du système scolaire ; nous ne parlons que de performances et d'inégalités. C'est évidemment essentiel. Mais nous avons perdu de vue que l'école est aussi une institution d'éducation où des jeunes apprennent à grandir, à devenir des individus autonomes et des citoyens actifs, confiants dans les autres et en eux-mêmes. Cela ne signifie pas que les enseignants sont autoritaires et répressifs, mais notre tradition scolaire repose encore sur le clivage entre l'instruction et l'éducation. Aussi confions-nous la vie scolaire aux conseillers d'éducation et aux animateurs et sauf militantisme de quelques équipes enseignantes, la vie scolaire est particulièrement pauvre. Non seulement le plaisir d'aller à l'école et celui d'apprendre ne sont pas tenus pour essentiels, mais on ne cesse de dénoncer le laxisme et le laisser-aller. On se méfie souvent des parents. A cette tradition pédagogique s'ajoute la pression qui pèse sur les élèves, sur les enseignants et sur les familles. Cette culture scolaire profondément enracinée contribue à la formation d'inégalités scolaires excessives et à la reproduction de ces inégalités.

Le constat est désespérant. Quelles pistes pourrait-on imaginer pour améliorer les choses ?

Peut-être devrions-nous cesser de tout attendre de l'école, et de penser qu'il n'y a pas de mérite véritable en dehors d'elle. Il faudrait développer la formation permanente, assouplir le jeu des filières, nous convaincre que la vie d'un individu n'est pas jouée à 17 ans avec ses résultats scolaires, et même cesser d'expliquer que tout est joué à 5 ans ! Comment avoir confiance en soi dans ces conditions ? Comment ne pas haïr l'école si on a échoué ?

François Dubet interviewé par le « nouvel observateur »