

SESSION 2020

**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.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

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

Document 1 : Sophie DESVIGNES et Denis MEURET. Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. Les sentiments de justice à et sur l'école. Sous la direction de Marie DURU-BELLAT et Denis MEURET. De boeck 2009. Chapitre 12. Extraits.

Document 2 : Karine RAVEAU. Justice et bienveillance, bien être de chacun et concorde de tous : une voie de progrès. Bienveillance et bien-être à l'école. Sous la direction de Aziz JELLAB et Christophe MARSOLLIER. Berger Levrault. 2018. Chapitre 3, extraits.

Document n°3 : Florence ROBINE - Eric DEBARBIEUX, « Pour une justice en milieu scolaire préventive et restauratrice dans les collèges et lycées. », Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2/07/2014 [en ligne]. P. 32-33. https://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/guide_justice_scolaire.pdf. Consulté le 27 septembre 2019

Document n°4 : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. Plan d'actions pour la protection de l'École. Communiqué de presse du 31/10/2018. [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/cid135637/plan-d-actions-pour-la-protection-de-l-ecole.html>. Consulté le 17 septembre 2019.

Document n°5 : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. La malettedesparents. Les sanctions disciplinaires. [En ligne] <https://mallettedesparents.education.gouv.fr/search/articles?keys=SANCTIONS+DISCIPLINAIRES> Consulté le 27 septembre 2019

Document n°6 : François DUBET. Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. Ethique publique. Volume 11 n°1 2009. Extrait. [en ligne] consulté le 17 septembre 2019

Document n°7 : Christophe MARSOLLIER. L'éthique relationnelle, un axe de professionnalisation de l'accompagnement de l'élève. FNAME Rennes. 28/09/2018. Page 27. [en ligne] consulté le 17 septembre 2019. <http://fname.fr/wp-content/uploads/2018/09/PPT-Marsollier.pdf>

Document 8 : DEPP. Écoles, établissements, climat scolaire. Note d'information N° 18.33 - décembre 2018. Extrait.

Document 9 : Pierre MERLE. Les pratiques d'évaluation scolaire. Presses Universitaires de France. 2018. Extrait

Travail demandé

Dans la perspective d'une réunion du conseil pédagogique et à partir des documents composant ce dossier, vous rédigerez une note de synthèse sur l'importance de la justice scolaire afin de favoriser un parcours de réussite des élèves.

Puis, en vous fondant, notamment sur votre note, vous proposerez un protocole visant à valoriser la contribution de la vie scolaire à l'amélioration du sentiment de justice scolaire dans l'établissement dont vous êtes le ou la CPE.

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

Concours externe du CPE de l'enseignement public :

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
CHE	0030E	102	0454

Document 1 : Sophie DESVIGNES et Denis MEURET. Les sentiments de justice des élèves en France et pourquoi. *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Sous la direction de Marie DURU-BELLAT et Denis MEURET. De boeck 2009. Chapitre 12. Extraits.

Si l'on veut agir contre l'injustice, il faut avoir une idée des mécanismes culturels ou sociaux qui la produisent ou qui la font plus importante ici que là. Nous étudierons donc la genèse du sentiment de justice, et ce en utilisant trois voies différentes, celle des inégalités du sentiment de justice (si une population est plus désavantagée en France qu'ailleurs, cela signifie sans doute que l'école française a plus de difficultés avec elle que d'autres systèmes scolaires), celle des corrélations entre le sentiment de justice et d'autres aspects du jugement des élèves sur leurs enseignants (elle aidera à comprendre leurs critères d'un enseignant juste), celle de la covariance entre le sentiment général de justice et le sentiment d'être traité de façon juste selon tel ou tel critère scolaire (une autre façon de connaître le poids respectif de ces critères).

Enfin, si l'on veut agir contre l'injustice, il est intéressant de connaître les populations qui en souffrent le plus, ce pourquoi nous nous intéressons à la combinaison du sentiment de justice avec celui de bien-être.

AMPLEUR DU SENTIMENT D'INJUSTICE

Une mesure correcte du sentiment de justice au sein du système éducatif requiert d'interroger un échantillon nombreux, si possible au moyen d'une échelle de questions dont on peut mesurer la fidélité et pas une seule. Pour le moment, nous disposons surtout de données issues des évaluations PISA (2000 + 2003).

Le tableau 12.1 recense les indications données par les enquêtes à large échelle depuis vingt ans en France.

Tableau 12.1 : L'ampleur du sentiment de justice à l'école, en France, vers la fin de la scolarité obligatoire

Question	Etude, date	Population interrogée	Réponse
Les professeurs sont justes avec moi en classe (d'accord ou tout à fait d'accord)	GRISAY 1997	Environ 5000 élèves de 3 ^{ème} (Pu+Pr)	64%
Mes professeurs me traitent équitablement (d'accord ou tout à fait d'accord)	PISA 2000	Environ 5000 élèves de 15 ans (Pu+Pr)	70%
La plupart de mes professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord)	PISA 2003	Environ 5000 élèves de 15 ans	63%
Les professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord)	GERESE 2002	Environ 250 élèves de 4 ^{ème} (Pu+Pr) échantillon parisien	70%
La plupart de mes professeurs me traitent avec justice (d'accord ou tout à fait d'accord)	Socrates ¹ 2006 prétest	Environ 300 élèves de 3 ^{ème} (Pu+Pr) F.	70%
J'ai toujours été traité de façon juste par mes professeurs (d'accord ou tout à fait d'accord)	Socrates 2006 prétest	Environ 300 élèves de 3 ^{ème} (Pu+Pr) F.	67%

¹ Socrates 2006 désigne le prétest (octobre 2006, 2 classes tirées au hasard dans 20 collèges) d'une enquête financée par le programme européen Socrates et réalisée par les chercheurs de York (UK), Dijon (F), Liège et Mons (DEL), Rome (It), Prague (République Tchèque) au printemps 2007

Une conclusion robuste peut être tirée de ces observations : vers la fin de la scolarité obligatoire, en France, environ 70% des élèves estiment être traités avec justice par leurs professeurs et 30% estiment ne pas l'être. Cette situation ne semble pas avoir beaucoup évolué depuis 10 ans.

Si l'on fait du sentiment de justice une exigence de base du système, 30% d'une génération, c'est beaucoup. Toutefois, il semble inévitable que quelques élèves ne se sentent pas traités avec justice, quel que soit le système éducatif. Le sens de ce pourcentage apparaîtra donc mieux en comparant notre système éducatif avec d'autres. C'est ce que nous proposons dans le tableau 12.2 en indiquant, pour chaque enquête le nombre de pays où le pourcentage d'élèves répondant que les professeurs ne les traitent pas avec justice est supérieur à ce qu'il est en France dans la même enquête.

Tableau 12.2 : dans combien de pays le sentiment d'injustice est-il plus fréquent qu'en France parmi les élèves ?

Enquête	Nombre de pays...	... sur
PISA 2000	6	32
PISA 2003	1	40
GERESE 2002	0	5 (Paris, Rome, Madrid, Cardiff, Bruxelles)
Socrates 2006, prétest Most teachers treated me fairly	0	5 (Angleterre, Belgique fr, Italie, Espagne, Rép. Tchèque)

Ici encore, la conclusion qui se dégage des différentes enquêtes converge, peut-être pas vers le constat suggéré par PISA 2003 (la France championne du sentiment d'injustice à l'école juste après la Turquie), mais vers l'idée que la France fait partie des pays où la proportion des élèves qui déclarent se sentir traités de façon juste par leurs enseignants est la plus faible.

Par ailleurs, selon les évaluations PISA, elle est le pays où sur la moyenne des deux évaluations, ce sentiment est le plus inégalement distribué entre les élèves faibles et forts alors que les inégalités selon le sexe ou l'origine sociale y sont dans la moyenne (Meuret et Desvignes, 2007).

[...]

ORIGINE DU SENTIMENT D'INJUSTICE

Nous traiterons de cette origine en utilisant deux approches. La première interroge les relations que les élèves entretiennent avec leurs enseignants dans divers pays, la seconde cherche à déterminer leurs critères de justice à partir d'une analyse des liens entre le sentiment général de justice et celui d'être traité de façon juste selon tel ou tel critère.

Relations avec les enseignants

Nous verrons ici l'origine du sentiment d'injustice dans un écart entre la conception de la justice des enseignants et celle des élèves. Dans le modèle d'enseignement français, celui qui, d'après les comparaisons avec d'autres pays (*Osborn et Al. 2003*), le caractérise, - le distingue en particulier des systèmes anglo-saxons et nordiques, où le sentiment d'injustice est, on l'a vu, moins fréquent – un enseignant démiurge sert d'intermédiaire entre le monde universel du savoir et de la raison et la barbarie locale où se complaît l'élève (Meuret, 2007). Pour un enseignant pris dans ce modèle, être juste, c'est être impartial, et impartial surtout dans sa notation. La distance où le maître doit se tenir vis-à-vis des élèves ne doit pas souffrir d'exception. Le maître doit n'aimer ou ne détester personne. L'idée selon laquelle on pourrait attendre une amélioration du sentiment de justice d'une explication du règlement intérieur des établissements est conforme à ce modèle². Dans les systèmes anglo-

² C'est par le moyen de cette explication qu'un responsable académique français (2008, communication personnelle) imaginait d'abord lutter contre le sentiment d'injustice des élèves, ce que nous permettons d'interpréter ainsi : dans

saxons, en revanche, l'enseignant doit être attentif à la personne de l'élève. L'enseignant juste est celui qui permet à chacun de se développer au mieux de ses capacités, d'apprendre le mieux possible compte tenu de son équation personnelle. Pour un enseignant qui justifie son travail par ce modèle, être juste, c'est être attentif à chacun, ses intérêts, ses questions, ses difficultés.

Une explication de la fréquence des sentiments d'injustice en France pourrait alors être que les professeurs y seraient plus nombreux qu'ailleurs à se conduire sur le modèle de l'impartialité quand les élèves réclameraient davantage d'attention.

Selon les données PISA, c'est bien le modèle du professeur attentif qui fonde le jugement des élèves. Parmi les « construits » que PISA propose sur la façon dont les élèves jugent leurs enseignants, le plus proche de l'attention que l'enseignant porte à ses élèves et le « soutien par les enseignants » (*teacher support*). Or toutes les réponses aux sept questions de ce construit³ sont corrélées de façon positive et significative avec celle sur le sentiment de justice (Meuret et Desvignes, 2007). Les élèves trouvent justes les enseignants attentifs à faire progresser l'ensemble de leur classe, qui les aident à apprendre. Pour autant, l'enseignant juste n'est pas non plus un enseignant qui se contente d'être sympathique. Les élèves ont, semble-t-il, une conception finaliste de la justice (Brickman, cité par Kellerhals, 1988, p.70) : l'enseignant juste est celui qui fait progresser tous les élèves, qui fait donc que l'école tient sa promesse de « vouloir le mieux pour chacun ».

Nos données tendent donc à expliquer la mauvaise situation française par un écart entre le modèle d'enseignant véhiculé par le « modèle politique d'éducation » durkeimien (Meuret, 2007) avec le modèle du professeur juste qu'ont aujourd'hui les élèves, lequel est celui d'un professeur attentif aux progrès de tous ses élèves. Cet enseignant juste, est, si l'on peut dire, un enseignant finaliste, qui sait assurer la cohésion du groupe, parce qu'il permet au groupe d'accomplir la tâche qui le réunit : apprendre. C'est pour cela que nous observons que les élèves se sentent traités avec justice quand les enseignants permettent à tous de travailler dans un climat favorable. En même temps, et cela n'a rien de contradictoire, les élèves se sentent plus souvent traités avec justice lorsque les enseignants les considèrent en tant qu'individus, et non pas en tant que groupe uniforme.

Les critères de justice des élèves

Selon Dubet (2006), le sentiment de justice est fonction de trois critères, trois principes universels, qui sont convoqués différemment selon les situations auxquelles l'individu est confronté. Le premier principe est le *mérite*. Il stipule que l'individu doit obtenir des récompenses proportionnelles à sa performance. Le second principe est l'*égalité*. Selon ce principe, tous les individus doivent être traités de la même façon, aucun élève ou groupe d'élèves ne doit être privilégié ou au contraire dénigré. Le troisième principe est l'*autonomie*. L'autonomie est le principe qui laisse aux individus la possibilité de se réaliser en tant que personne. La forme minimale d'autonomie, à laquelle Dubet se réfère plus volontiers pour décrire l'univers scolaire (1999), est le *respect*, et c'est ce critère que nous emploierons. À l'école, le respect exige que les jugements portés sur les résultats ou le travail des élèves ne débordent pas sur leur personnalité.

[...]

le modèle français, les enseignants ne peuvent être en faute. Si donc, les élèves ont le sentiment d'une injustice, c'est qu'ils n'ont pas compris quelle était leur faute, quelle règle ils ont enfreint.

³ Le professeur : (a) s'intéresse à l'apprentissage de tous les élèves ; (b) donne aux élèves la possibilité d'exprimer leur propre opinion ; (c) aide les élèves à travailler ; (d) continue à expliquer jusqu'à ce que tout le monde aie compris ; (e) fait beaucoup pour aider les élèves ; (f) aide les élèves à apprendre.

Document 2 : Karine RAVEAU. Justice et bienveillance, bien être de chacun et concorde de tous : une voie de progrès. *Bienveillance et bien-être à l'école*. Sous la direction de Aziz JELLAB et Christophe MARSOLLIER. Berger Levrault. 2018. Chapitre 3, extraits.

Être juste avec soi et avec les autres, pour le bien-être de tous

« **Parce que je crois en toi...** ». Les chercheurs en neurosciences affectives et sociales¹ travaillent sur tous les mécanismes cérébraux des sentiments, des émotions et des relations. Sans être spécialiste, peut-on repenser nos pratiques à la lumière de ces recherches ? On sait que l'immaturation cérébrale des enfants ou des adolescents (en lien avec les changements corporels) crée de vraies tempêtes intérieures, que toutes les humiliations verbales et physiques ont des effets nocifs sur le cerveau et qu'à l'inverse l'expression des émotions s'avère très bénéfique. Il faut d'ailleurs relier les phénomènes de peur et d'angoisse au développement de conduites addictives compensatoires. Si l'entourage n'aide pas et ne console pas, alors il y a libération des molécules favorisant le stress, l'agressivité. Il ne s'agit pas non plus de céder mais plutôt de faire comprendre le cadre en mettant les limites qui conviennent avec redite et patience, et surtout sans jugement. Toutes les formes de gratification et de soutien renforcent l'aptitude face au stress, améliorent la mémoire et l'apprentissage en densifiant les cellules (sécrétion d'ocytocine, une hormone qui agit sur le bien-être). Le simple échange de regard permet de sécréter l'ocytocine. Or la résilience marche à l'ocytocine... À tous les enseignants qui pensent parfois qu'ils ne servent à rien, de nombreux travaux de recherche prouvent la malléabilité du cerveau et les effets positifs d'un attachement sécurisé sur le développement cognitif de l'enfant et de l'adolescent, soutenant ainsi l'hypothèse selon laquelle ce que nous vivons est plus important que nos gènes².

1. Decety J. *et al.*, *L'empathie*, 2004, Odile Jacob ; Chapelle G., *Neurosciences, les mécanismes de l'empathie*, *Sciences humaines* 2004, n° 150.

2. Gueguen C., conférence à Nantes le 9 décembre 2017, référence à Sarah Witthle, www.youtube.com/watch?v=DvcJtn7ZCFU

[...]

85 Parce que nous serons des êtres justes... et heureux... Le vrai projet républicain est peut-être celui d'une école qui renoue avec le sens des valeurs civiques qu'elle affirme, d'une école juste où la bienveillance fondée sur l'exigence du progrès n'exclut pas les élèves les plus vulnérables, d'une école qui n'utilise pas l'évaluation comme une « constante macabre » et reproductrice de ses élites. L'exclusion des plus vulnérables au sein même des classes risque fort sinon de les conduire à se valoriser en utilisant la force, en se perdant dans la sublimation des jeux vidéo, en amusant les autres. Le stress répété et anxiogène inhibe la mémoire et les apprentissages. Or les élèves français sont selon les sources de l'OCDE¹ anxieux et stressés en milieu scolaire (avec les Japonais, les Coréens, les Mexicains, les Italiens). Les neurosciences affectives et sociales nous invitent donc non seulement à repenser nos fatalismes, à reconsidérer les bienfaits d'une relation juste pour la motivation, et la créativité, mais aussi à revoir nos conditionnements en termes de sanctions et d'évaluation. La pédagogie de la citoyenneté, la mise en œuvre de parcours éducatifs et d'une approche par compétences, la construction concertée d'un cadre commun, la réflexion sur l'éthique relationnelle, l'accueil des émotions, définissent des gestes, des postures, et des actes pédagogiques qui peuvent conforter les relations justes entre tous au sein de l'établissement.

Du côté de l'enseignant, la satisfaction de travailler dans un climat de classe et d'établissement plus serein peut alors se construire, avec un dialogue des disciplines, avec des projets, avec des alliances éducatives qui rompent l'isolement. C'est par cette juste reconnaissance de chacun dans un cadre sécurisant que peuvent se cultiver la fraternité et l'équité qui fondent le bien-être. Établir une relation juste, aider chaque élève à développer son intelligence, cela pourrait être le projet anthropologique d'une école porteuse d'espoir et de progrès. Ce sentiment d'injustice avec son cortège d'émotions serait alors accueilli pour prendre conscience de ce qui se passe en soi, pour apaiser l'esprit, et comme l'opportunité d'une autonomie morale créative. Par la bienveillance des adultes, par la relation constructive avec les pairs dans des formes de collaborations et de coopérations plurielles, l'élève peut ainsi se libérer de la comparaison et des jugements, s'observer et observer les autres. Avec l'épanouissement de tous, chacun prendra sa juste place et les règles de vie seront respectées, car celui qui a développé sa conscience n'a plus à se contrarier pour participer à l'harmonie du cadre.

1. Organisation de coopération et de développement économiques.

Document n°3 : Florence ROBINE - Eric DEBARBIEUX, « Pour une justice en milieu scolaire préventive et restauratrice dans les collèges et lycées. », Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. 2/07/2014 [en ligne]. P. 32-33. https://www.reseaucanope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/guide_justice_scolaire.pdf. Consulté le 27 septembre 2019

II.1.3. Garantir la dimension éducative et restaurative de la sanction

La sanction dans l'exercice de l'autorité et la relation à l'élève

Lorsque les élèves ont une expérience scolaire nourrie par des relations conflictuelles avec les adultes, il peut être de plus en plus difficile pour eux d'admettre qu'une autorité puisse être bienveillante à leur égard. On peut ainsi penser que le travail sur l'affectif est plus constructif qu'un travail strictement réglementaire. Les expériences en milieu spécialisé montrent que ce ne sont pas les règlements qui donnent des limites mais d'avantage les relations humaines, par une approche bienveillante visant une prise de responsabilité de l'enfant, du jeune et la valorisation de son image.

Aussi, certains enfants ne possèdent pas les modèles de comportement qui leur permettraient de résoudre pacifiquement les conflits ou les modèles de « réconciliation ». Il est donc nécessaire, dans la relation élèves-adultes de transmettre ces modèles et les modalités d'apaisement qui vont avec. Sans oublier que ces enfants seront les adultes de demain qui devront à leur tour éduquer et être le modèle des compétences psychosociales utiles à la vie en société.

Si sanction il y a, elle doit pouvoir éveiller en l'enfant une « autre » évolution possible que celle de la transgression, de la rébellion ou de la soumission au plus fort. Il s'agit de signifier à l'enfant que ses actes amènent des réponses, que ce n'est pas sa personne qui est remise en cause mais bien ses agissements qu'il a alors le choix de modifier. Il faudrait ainsi éviter d'entrer dans un rapport de domination où l'on renforcerait une opposition entre enfant et adulte.

La sanction peut être aussi réparation. D'après certaines expériences d'acteurs éducatifs, solliciter « celui qui casse » pour « qu'il répare » rétablit en lui estime de soi et confiance dans le groupe au sein duquel il est alors réintroduit. La faute sort l'individu du groupe, la sanction ou la réparation lui permet d'y revenir et d'instaurer en lui un processus de changement (ou de développement). Il faut donner un sens aux règles en expliquant leur bien-fondé. Il faut les construire, les déconstruire, les reconstruire collectivement pour obtenir l'adhésion collective.

Enfin, selon le type de sanction, l'effet sera plus ou moins constructif ou contre-productif. Il faut encourager les acteurs d'une pédagogie réfléchie où la sanction fait partie du « soin éducatif ». Une pédagogie conçue non pas pour marquer un échec mais pour accompagner dans un processus éducatif global où la maturité sociale, psychologique et affective de l'enfant est prise en compte et indissociée des apprentissages et de l'instruction.

La responsabilité et la légitimité des adultes

Les adultes (enseignants ou autres personnels) ont avant tout une responsabilité conférée par leur dimension sociale d'adultes à garantir le fonctionnement. Il est possible de considérer que la dimension éducative de la loi, telle que définie dans les espaces scolaires, implique avant tout la légitimité de l'ADULTE par rapport à l'ENFANT. Cette légitimité est indissociable de la responsabilité qu'elle induit. L'Adulte, tout en étant garant, doit pouvoir être un exemple, un modèle. Il est celui qui protège et doit être attentif aux élèves et à leurs interactions dans tous les espaces scolaires (accueil, classe, couloirs, cour de récréation, réfectoire, sanitaire, casier, bureaux, ateliers, abords de l'établissement etc.).

Tout adulte, quelle que soit sa fonction, peut avoir ses propres limites. Il est en effet difficile d'être un exemple mais un fonctionnement réfléchi et choisi apporte une aide non négligeable. Il est

important de pouvoir discuter et verbaliser avec les élèves de cette situation, pour transformer une difficulté en construction sociale et permettre d'avancer ensemble.

La responsabilité des élèves et leur responsabilisation

La responsabilité est une capacité qui s'acquiert à travers le processus de responsabilisation : c'est le fait de responsabiliser quelqu'un, entendu ici non pas au sens de le rendre coupable de quelque chose pour le faire répondre de ses actes, mais au sens de lui donner accès à la prise de conscience de sa capacité à être quelqu'un de responsable. Devenir responsable c'est prendre en compte dans toute décision individuelle des conséquences qu'il peut y avoir sur soi, sur les autres et sur le collectif.

En milieu scolaire, il s'agit à la fois d'aider les enfants et les jeunes à comprendre la portée de leurs actes, quels qu'ils soient, sur eux-mêmes et sur les autres, à apprendre ce qu'est une attitude réfléchie et à leur faire confiance dans leurs capacités à prendre en charge des initiatives et des décisions pour eux-mêmes et pour les autres. Ici l'objectif de la responsabilisation est le chemin de la citoyenneté, en respectant les étapes en fonction des âges de la vie et « sous la responsabilité» des adultes.

Un processus de responsabilisation qui se veut éducatif permet aux élèves d'assumer les conséquences de leur comportement sans peur de l'humiliation et en se sentant encouragés à l'améliorer. C'est ainsi que l'on peut concevoir les mesures de responsabilisation.

Document n°4 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Plan d'actions pour la protection de l'École. Communiqué de presse du 31/10/2018. [en ligne] <https://www.education.gouv.fr/cid135637/plan-d-actions-pour-la-protection-de-l-ecole.html>. Consulté le 17 septembre 2019.

Dans le contexte de l'émotion suscitée par l'agression du lycée Branly de Créteil et dans la perspective de la rentrée des vacances de la Toussaint, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, a réuni ce mercredi 31 octobre (2018) les recteurs d'académie sur le thème de la sécurité à l'école.

Depuis 17 mois, un travail important a été accompli, notamment pour professionnaliser le traitement des incidents. Une cellule ministérielle de veille et d'alerte a été mise en place et permet d'améliorer les signalements des faits. Cela a permis une connaissance plus précise et des interventions ciblées.

Le ministre souhaite maintenant approfondir ce sillon par des mesures complémentaires afin de mener une lutte résolue contre les violences et les incivilités à l'école qui touchent avant tout les plus fragiles.

Un climat scolaire apaisé, indispensable aux apprentissages, passe par l'unité de tous les acteurs, l'exercice serein de l'autorité, l'approfondissement et la systématisation des réponses apportées en cas de manquement aux règles de la vie commune.

Trois cercles sont à distinguer : la classe, l'établissement et l'environnement de l'établissement. Les mesures avancées aujourd'hui relèvent de l'Éducation nationale et concernent les deux premiers cercles.

Dans la classe

- systématiser le signalement de chaque incident et en assurer le suivi. Sur un cahier, le plus souvent numérique, les professeurs inscrivent chaque fait et l'administration la réponse qu'elle y apporte ;
- le bilan annuel des incidents et des sanctions, ainsi rassemblés sur un seul document, est présenté au conseil d'administration ;
- les professeurs sont soutenus et doivent être accompagnés dans leurs démarches en cas d'agression;
- les formations à l'exercice de l'autorité sont développées et proposées aux professeurs et aux personnels d'encadrement;
- une enquête directe auprès des professeurs et des personnels est mise en place à grande échelle pour disposer, dans les prochains mois, d'un état des lieux précis des atteintes aux personnes.

Dans l'établissement

- l'organisation des conseils de discipline est simplifiée pour permettre une réponse plus rapide. Composé actuellement de 14 membres et convoqué au minimum 8 jours avant sa réunion, il est proposé qu'il soit dorénavant composé de 6 membres et que le délai de convocation soit raccourci ;
- les sanctions sont mieux ajustées en fonction des faits : retenues, exclusion, responsabilisation qui établit un lien entre la nature du fait et la sanction. Les mesures de responsabilisation (remise en état de peinture ou du matériel dégradé, etc) représentent aujourd'hui 1 % des sanctions prononcées, alors même que leur valeur pédagogique est évidente. Des partenariats avec le monde associatif sont des leviers essentiels pour développer ces dispositifs ;

- une période probatoire est instaurée après une exclusion: durant cette période, chaque jour, l'élève fait le point sur sa journée avec le CPE ou le chef d'établissement ;
- un personnel de direction "dédié" sur les enjeux de sécurité sera nommé pour les établissements qui le nécessitent ;
- à la demande du chef d'établissement et de la communauté éducative, un policier ou un gendarme, lorsque le contexte le nécessite, pourra assurer une permanence.

Enfin, s'agissant de l'environnement de l'établissement, qui relève d'autres ministères, des collectivités locales et de l'ensemble de la société, s'ouvre une concertation qui vise à renforcer l'unité des institutions de la République autour de l'école.

- Elle sera conduite par un recteur, un parlementaire et un maire, appuyés par un membre de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Elle portera en particulier sur 3 dimensions :
 - la sécurisation des abords des établissements, avec le renforcement des liens avec les forces de sécurité publique et les collectivités territoriales ;
 - la responsabilisation des familles et le soutien à la parentalité ;
 - la mise en place de structures conçues pour élèves les plus difficiles, notamment les "polyexclus".
- Elle aboutira avant le 15 décembre.
- La sérénité à l'école est une exigence républicaine afin de garantir la qualité de l'éducation pour tous les élèves de France.

Document n°5 : MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. La malette des parents. Les sanctions disciplinaires. [En ligne]
<https://mallettedesparents.education.gouv.fr/search/articles?keys=SANCTIONS+DISCIPLINAIRES> Consulté le 27 septembre 2019

Les sanctions disciplinaires

Modalités d'organisation et d'échanges avec les parents

Les règles de vie dans l'établissement doivent être connues et partagées par toute la communauté éducative car elles contribuent à instaurer un climat scolaire serein.

La réunion de rentrée est le moment opportun pour aborder les règles de vie. C'est aussi à cette occasion que les parents prennent connaissance du règlement intérieur. Cette prise de connaissance ne doit pas se résumer à une formalité administrative (signature du règlement intérieur).

En prenant le temps de parcourir, d'explicitier et de répondre aux questions des parents relatives aux règles de vie dès la rentrée scolaire, ils seront plus à même d'aborder le sujet avec leur enfant et de lui expliquer les implications quotidiennes. C'est aussi l'opportunité de rappeler que les parents et les élèves ont des droits qu'ils peuvent exercer afin de contribuer à la vie de l'établissement.

Les situations particulières peuvent être abordées lors d'entretiens individuels si des parents en expriment le besoin.

Les thématiques à aborder avec les parents: les instances et les outils de régulation

Le règlement intérieur. Dans chaque établissement, le règlement intérieur répertorie l'ensemble des réponses pouvant être apportées aux manquements, aux atteintes à la sécurité des biens et des personnes.

Toute la communauté éducative (chef d'établissement, CPE, enseignants, parents, élèves, partenaires ...) participe à sa construction pour renforcer le cadre et les règles notamment en utilisant des méthodes innovantes comme par exemple la médiation par les pairs (élèves) et la justice restauratrice.

Le règlement intérieur constitue l'outil d'une culture du droit et de la sécurité à l'école. La charte des règles de civilité et de comportement du collégien, rédigée par les élèves, en explicite les bases.

L'échelle des sanctions doit figurer dans le règlement intérieur ainsi que les mesures de prévention, d'accompagnement et les modalités de mise en exercice de la mesure de responsabilisation.

Enfin, la liste exhaustive des punitions doit figurer dans le règlement intérieur ainsi que les modalités de fonctionnement de la commission éducative.

La commission éducative. La commission éducative favorise la mutualisation des pratiques notamment sur les différents outils utilisés pour une meilleure harmonisation comme par exemple les fiches de suivi.

Sa mise en place est obligatoire mais n'est pas exclusive d'autres dispositifs qui dépendent de l'autonomie de l'EPLE.

Le registre des sanctions. Un registre des sanctions est tenu dans chaque établissement, reprenant l'énoncé des faits, les circonstances et les mesures prises à l'encontre d'un élève, sans mention de son identité.

Le registre des sanctions est utilisé à l'occasion de chaque procédure disciplinaire, dans le but de guider l'appréciation des faits et de garder la cohérence nécessaire aux sanctions prononcées au sein de l'établissement.

Explicitier le sens des punitions par la clarté des procédures aux parents

Réaffirmer le respect des règles implique d'encourager l'élève à s'inscrire dans une démarche constructive de responsabilisation. Pour cela, des relations de confiance doivent s'installer entre les parents, dont le rôle est essentiel, et les personnels, dans une dynamique de coéducation.

ASTUCE MALLETTE : Lorsqu'un élève manifeste par son comportement inadapté son mal-être, organiser des rencontres régulières avec ses parents permet d'établir un dialogue avec l'enfant dans un contexte apaisé. L'élève présente ses arguments tout en prenant conscience du comportement attendu. La commission éducative permet ce suivi qui contribue à éviter la récurrence.

Les parents doivent être informés des principes généraux du droit qui président les procédures.

- **Contradictoire:** le chef d'établissement informe l'élève des faits qui lui sont reprochés et lui fait savoir qu'il peut, dans un délai de 3 jours ouvrables, présenter sa défense oralement ou par écrit ou en se faisant assister par une personne de son choix. Si l'élève est mineur, cette communication est également faite à son représentant légal afin que ce dernier produise ses observations éventuelles.

- **Proportionnalité :** punition selon le manquement commis ;

- **Individualisation :** prise en compte des circonstances et du degré de responsabilité de l'élève.

- Les sanctions reposent sur **le principe Non bis in idem** : une faute doit être sanctionnée une seule fois.

Afin de garantir la sécurité des personnes et des biens, une mesure conservatoire peut être prononcée à l'encontre du/des élèves impliqués. Elle consiste à interdire l'accès à l'établissement durant la période contradictoire de trois jours lorsqu'il s'agit d'un manquement mineur ou durant le délai légal de convocation du conseil de discipline en cas de manquement grave (8 jours).

Limiter les exclusions par la mise en œuvre des sanctions avec sursis

Lorsqu'une sanction est prononcée avec sursis, elle n'est pas mise en exécution. L'élève qui reçoit une sanction avec sursis est informé de la durée du sursis et des modalités de levée du sursis en cas de nouveau manquement avec une mise en œuvre de la sanction initiale qui se rajoute à la sanction prononcée pour la seconde infraction au règlement intérieur.

Le parallélisme des formes doit être respecté pour envisager la levée du sursis néanmoins en cas de récurrence, le chef d'établissement/le conseil de discipline peut décider de ne pas lever le sursis.

Limiter les exclusions par les mesures de prévention, d'accompagnement et de responsabilisation

Avant la mise en œuvre d'une mesure disciplinaire, le chef d'établissement et l'équipe éducative recherchent, dans la mesure du possible, toute mesure de nature éducative comme par exemple la confiscation d'un objet qui peut s'avérer dangereux.

De nombreuses initiatives ponctuelles de prévention existent et peuvent être matérialisées par un engagement formalisé de l'élève, co-construit avec la famille.

Les mesures d'accompagnement permettent, en cas d'interruption de la scolarité, d'assurer la continuité pédagogique.

À SAVOIR : L'élève est suivi et accompagné notamment à l'aide de l'environnement numérique de travail. Le lien est maintenu avec l'équipe pédagogique ce qui facilite son retour en classe.

Enfin, les mesures de responsabilisation permettent d'enrichir la palette des sanctions utilisables par les établissements. Elles représentent une alternative positive à la sanction d'exclusion.

Ainsi elles peuvent éviter un processus de déscolarisation tout en permettant à l'élève de témoigner de sa volonté de conduire une réflexion sur la portée de son acte tant à l'égard de la victime que de la communauté éducative.

À RETENIR : Les mesures de responsabilisation peuvent permettre à la communauté éducative d'organiser, en dehors des heures d'enseignement et sur une durée maximale de 20 heures, des activités de solidarité ; des activités culturelles des activités de formation ; l'exécution d'une tâche à des fins éducatives.

Document n°6 : François DUBET. Quelle justice scolaire : dimensions et enjeux. Ethique publique. Volume 11 n°1 2009. Extrait. [en ligne] consulté le 17 septembre 2019

De manière générale, le souci de la justice scolaire invite à s'interroger sur les financements des systèmes de formation afin de se demander qui paie et qui gagne. Et c'est à partir de cette question qu'il doit être possible d'arbitrer entre les financements publics et les financements privés. Bien sûr, cela suppose que l'on dispose de données solides sur le coût des formations, l'origine sociale des élèves et les carrières professionnelles liées à ces études. Cela suppose aussi que se déchire le « voile d'ignorance » qui entoure le financement des systèmes éducatifs, « voile d'ignorance » auquel sont attachés ceux qui pensent que l'éducation est sacrée et, donc, qu'elle n'a pas de prix, alors qu'elle a un coût et que ce coût en mesure la justice.

Justice et expérience scolaire

Une école parfaitement juste en fonction des principes de justice que je viens d'évoquer, mais dans laquelle les élèves seraient maltraités, ne serait pas une école juste. Une école privant les élèves de tous droits et de tout respect, une école abrutissant les élèves, une école leur enseignant des bêtises ou des idéologies meurtrières, ne serait pas une école juste. Cela nous rappelle que l'école est d'abord affaire d'éducation et que les conditions de l'éducation, ce que l'école fait aux élèves, participent de la justice scolaire, même si l'on change ici de registre normatif et que la question du « bien » se substitue à celle du « juste ».

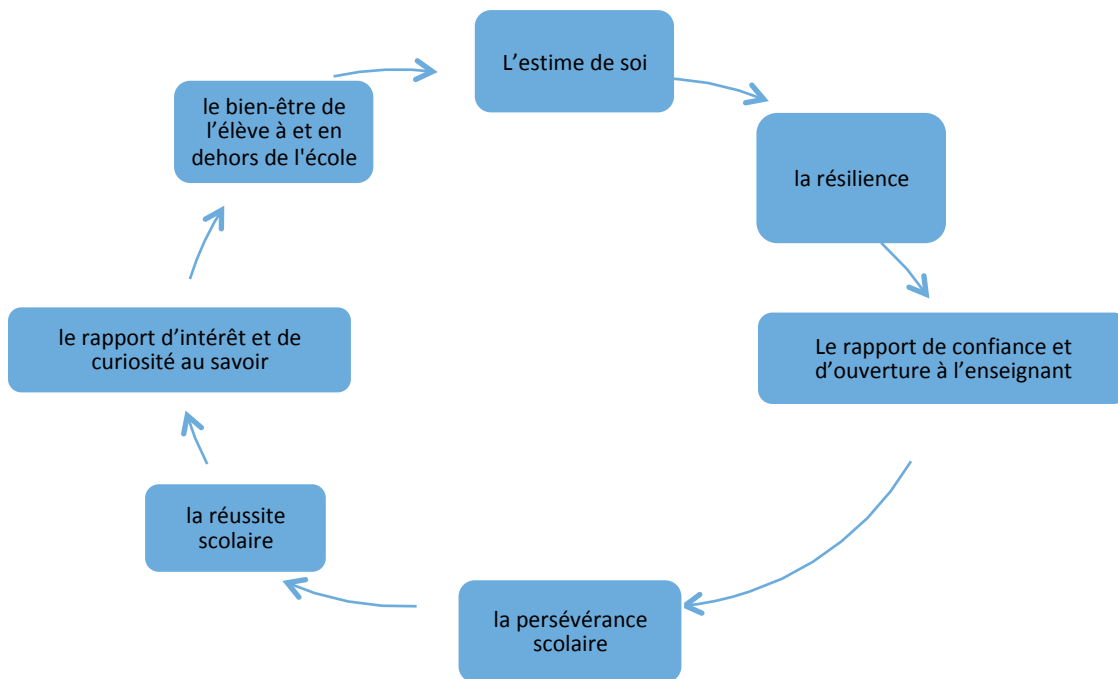
Là encore, la question n'est pas abstraite. Les enquêtes Pisa nous apprennent que les écoles japonaises et coréennes sont parmi les plus justes en termes d'égalité des chances et d'égalité des résultats. Mais elles nous apprennent aussi que les élèves y sont parmi les plus stressés et parmi ceux qui ont le moins confiance dans leurs maîtres, dans leurs camarades et en eux-mêmes. Après tout, des régimes révolutionnaires ou très autoritaires ont pu créer des écoles relativement justes au service d'idéologies que nous aurions du mal à tenir pour justes dans la mesure où elles confondaient éducation et militarisation de l'enfance et de la jeunesse. Il importe donc de porter des jugements de justice sur les processus éducatifs eux-mêmes et sur les valeurs qui les informent. Deux grands thèmes doivent être évoqués.

Le premier est celui des *curricula* au moment où les accords culturels nationaux qui ont été au fondement de la création des écoles publiques semblent se rompre. Quelle est la culture digne d'être enseignée ? Quelle place doit-on faire aux diverses cultures et aux diverses langues qui composent aujourd'hui les nations afin que la culture de la classe dominante ne soit pas la culture dominante ? Comment composer l'espace d'une laïcité permettant à des enfants « différents » de vivre ensemble paisiblement ? Toutes ces questions sont profondément ancrées dans des traditions nationales et sont éminemment politiques. La seule chose que l'on puisse dire, c'est que la justice des réponses dépend du caractère démocratique des procédures de choix.

Le second thème est celui des droits des élèves. Même si les élèves ne sauraient avoir les mêmes droits que les adultes et les maîtres, il va de soi que l'école juste doit être un espace d'apprentissage des droits et des devoirs des citoyens, et, en la matière, les traditions scolaires sont très différentes. Certains systèmes accordent ces droits et les valorisent, alors que d'autres les refusent. De manière générale, dans l'espace des sociétés démocratiques, on peut considérer qu'une école est d'autant plus juste qu'elle donne aux élèves des compétences civiques et une forme de confiance en eux indépendante de leurs performances scolaires. Sur ce plan, la France semble relativement mal placée si l'on en juge par la manière très douloureuse dont les élèves vivent leurs échecs scolaires, convaincus qu'ils sont d'être incapables, stupides et à jamais condamnés à échouer. Ici l'école rajoute une violence et une injustice subjectives aux inégalités scolaires objectives. Il semble que d'autres écoles parviennent mieux à préserver la dignité des élèves même quand ils échouent. Pour le dire simplement : la justice d'une école se mesure à la manière dont elle traite les élèves les plus faibles. Le sociologue ne doit pas seulement travailler sur les statistiques scolaires, les utilités scolaires et les modes de financement des systèmes éducatifs, il doit observer ce qui se passe dans les classes. Après tout, les élèves savent bien distinguer les enseignants justes de ceux qui ne le sont pas, et, à leurs yeux, les premiers sont équitables, attentifs, chaleureux et efficaces...

Document n°7 : Christophe MARSOLLIER. L'éthique relationnelle, un axe de professionnalisation de l'accompagnement de l'élève. FNAME Rennes. 28/09/2018. Page 27. [en ligne] consulté le 17 septembre 2019 <http://fname.fr/wp-content/uploads/2018/09/PPT-Marsollier.pdf>

Le cercle vertueux des enjeux de la BIENVEILLANCE éducative et pédagogique



Document 8 : DEPP. Écoles, établissements, climat scolaire. Note d'information N° 18.33 - décembre 2018. Extrait.

Opinion des élèves sur le climat scolaire dans leur lycée (en %)

Climat scolaire	Lycéens 2015	Lycéens 2018	Sexe		Type d'établissement		
			Filles	Garçons	Professionnel	Général et technologique	Polyvalent
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son lycée	94,4	93,9	93,0	94,9	91,0	94,8	94,3
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	89,2	88,7	85,6	92,0	81,7	91,0	89,3
Les relations avec les enseignants sont très bonnes ou bonnes	88,8	83,6	85,0	82,1	78,1	85,1	84,5
Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe	92,4	90,9	89,0	92,8	90,1	91,2	90,9
Les bâtiments (salles de cours, cour, etc.) sont agréables ou plutôt agréables	78,9	72,2	72,0	72,4	68,5	74,5	71,1
Les relations avec la vie scolaire sont bonnes ou très bonnes	87,9	88,5	87,9	89,2	88,5	87,7	89,7
Les relations avec les autres adultes sont bonnes ou très bonnes	90,0	94,2	94,3	94,1	95,0	94,1	94,0
Pas du tout ou pas beaucoup de violence au lycée	94,5	89,6	89,6	89,6	81,8	94,1	87,8
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le lycée	89,8	87,5	89,2	85,8	84,0	89,2	87,1
Les punitions données sont très justes ou plutôt justes	70,1	72,0	75,2	68,7	64,8	73,8	73,6
N'a pas été puni dans l'année	52,2	65,2	74,3	55,7	53,5	68,4	67,3
Trouve que les notes sont très justes ou plutôt justes	86,5	85,0	86,4	83,6	86,8	83,4	86,2
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le lycée	94,9	92,2	91,3	93,2	87,8	94,7	91,1
Jamais d'absence due à la violence	96,7	95,4	94,4	96,5	92,7	96,6	95,4
Ne s'est jamais absenté sans y être autorisé (1)	58,4	55,9	58,9	52,6	51,0	58,8	54,6
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du lycée	82,6	77,2	73,5	81,1	73,1	79,9	75,6
En sécurité dans les transports scolaires	84,1	82,5	76,8	88,5	78,5	82,8	84,3
Avoir plutôt beaucoup ou beaucoup d'amis dans l'établissement		87,7	85,8	89,6	82,8	89,2	88,2
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs		87,1	87,1	87,1	79,0	90,3	87,1
Il n'y a pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves		79,4	76,1	82,8	68,5	84,7	78,1
Les punitions données sont plutôt sévères ou très sévères		48,7	49,6	47,8	46,2	48,9	49,9
Les notes données sont sévères ou très sévères		46,6	46,5	46,8	45,3	45,4	49,0

Lecture : 93,9 % des lycéens interrogés en 2018 déclarent se sentir bien ou plutôt bien dans leur lycée.

(1) Cette modalité ne correspond pas à la définition officielle de l'absentéisme (quatre demi-journées d'absence sans motif un mois donné).

Champ : élèves de lycées de France (France métropolitaine + DOM) + élèves de lycées de France 2015 (France métropolitaine + DOM).

Source : MENJ-DEPP, Enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens 2018, 2015.

Réf. : Note d'information, n° 18.33 © DEPP

Document 9 : Pierre MERLE. Les pratiques d'évaluation scolaire. Presses Universitaires de France. 2018. Extrait

[...]

Les recherches présentées aux chapitres précédents montrent suffisamment que l'évaluation chiffrée traditionnelle contribue aux difficultés scolaires d'une partie des élèves. Cette évaluation traditionnelle se caractérise par un certain nombre de biais qui constituent autant d'obstacles à une évaluation scolaire à la fois équitable et efficace. Une évaluation équitable doit assurer une égalité de traitement quels que soient l'origine sociale des élèves, leur âge, leur genre, leur origine ethnique... Une évaluation efficace est aussi celle qui supprime les effets contre-productifs de l'évaluation traditionnelle des compétences des élèves (voir chapitre 7). Compte tenu des résultats de recherche, une évaluation scolaire équitable et efficace doit respecter un certain nombre de principes majeurs.

ANONYMAT, ÉVALUATION FORMATIVE ET PÉDAGOGIE EXPLICITE

Préserver l'anonymat social et scolaire de l'élève

Dans les rituels de rentrée scolaire, une partie des enseignants fait remplir des fiches de renseignements à leurs élèves. Les informations sollicitées par ces enseignants concernent notamment le niveau scolaire dans la matière enseignée, la profession des parents, le type de loisirs, le lieu d'habitation, etc. Les enseignants qui sollicitent des informations extrascolaires adhèrent, plus ou moins implicitement, à une théorie de l'échec scolaire fondée sur le « handicap familial ». Les enseignants s'approprient une partie des travaux sociologiques mettant en évidence l'effet négatif de certaines situations socioprofessionnelles sur la réussite scolaire. De nombreuses recherches ont toutefois montré que les informations extrascolaires détenues par le professeur sur l'élève favorisent des biais sociaux d'évaluation. Ainsi, les enfants de cadres, à compétences égales avec les autres élèves, font systématiquement l'objet d'évaluations plus favorables (voir chapitre 4). Pour cette raison, il serait souhaitable que les professeurs ne demandent pas cette information à leurs élèves. Dans de nombreux pays, par exemple en Allemagne ou au Japon, la demande d'une telle information par les professeurs serait d'ailleurs considérée comme déplacée et indiscrete par les élèves et leurs parents. De la même façon que certains professeurs demandent à leurs élèves leurs origines sociales, ils souhaitent parfois connaître leur niveau scolaire. Cette information favorise également un biais d'évaluation puisque les professeurs ont tendance à rester fidèles aux évaluations scolaires antérieures associées à l'élève (voir chapitre 4). L'insuffisance éventuelle des acquisitions et des résultats de l'élève pendant l'année serait inscrite dans une trajectoire marquée par la difficulté scolaire, qui exonérerait le professeur d'une responsabilité pédagogique spécifique. Pour ces raisons, les fiches de renseignements participent à la construction des inégalités scolaires et à la reproduction sociale. Elles conduisent l'enseignant à se forger une opinion a priori sur le niveau de l'élève et sa capacité à réussir. L'effet persistant d'une évaluation initiale sur la perception du niveau scolaire d'un élève contribue à expliquer l'effet Pygmalion mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968). Malgré les limites de cette recherche (Bressoux et Pansu, 2004), ces auteurs ont montré que l'opinion initiale de l'enseignant sur ses élèves est susceptible d'influencer les rapports à ceux-ci et à leurs apprentissages effectifs. Enfin, si certains élèves peuvent parfois apprécier ce rituel de début d'année, une partie d'entre eux préférerait garder confidentielles certaines informations, notamment celles concernant :

- le projet professionnel (« Ça ne concerne que moi » ; « Au début [de l'année], on ne sait pas trop »),
- les coordonnées personnelles telles que la demande du numéro de téléphone portable de l'élève (« C'est un petit peu gênant, [...] c'est personnel, c'est comme... je sais pas, moi, quelle est la couleur du caleçon » ; « J'aimerais pas que mon prof m'appelle pour me dire de réviser le contrôle ou un truc comme ça »),

- les demandes relatives à la situation des parents (« Quand on parle des parents, père, mère, il y en a qui sont séparés, et s'il y en a un qui est mort, c'est un peu compliqué pour l'élève de parler de ça » ; « Ça peut être gênant si on a des parents au chômage ») (Murillo et al., 2017).

La demande de la profession des parents focalise les sentiments de malaise des élèves, surtout pour ceux dont les parents ont des professions socialement peu considérées ou lorsque l'enfant est amené à camoufler une information qu'il ne souhaite pas livrer (Daam, 2014). Qu'il s'agisse du niveau scolaire ou de la profession des parents, la fiche de renseignements revient à produire des comparaisons sociales forcées dont les effets négatifs sont connus pour les élèves scolairement faibles (voir chapitre 7). Ne plus disposer de tels renseignements peut amener le professeur à se sentir démuni face à un élève en difficulté. En fait, la fiche de renseignements est souvent un secours illusoire. Si un élève pose problème, une conversation directe avec lui sera plus utile que la consultation d'une fiche dans laquelle l'élève en difficulté s'efforce le plus souvent de cacher ses difficultés singulières (Merle, 2007).

[...]