



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours externe de CPE BAC+ 3

- 1) Exemple de sujet pour la seconde épreuve d'admissibilité
- 2) Attendus de l'épreuve
- 3) Extrait de l'arrêté du 17 avril 2025

Les épreuves du concours externe du CPE BAC+ 3 sont déterminées dans l'[arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation](#), publié au Journal Officiel du 19 avril 2025, qui fixe les modalités d'organisation du concours et décrit le schéma des épreuves.

CPE BAC +3

Sujet 0 / Seconde épreuve d'admissibilité

Analyse d'un dossier documentaire portant sur une question de politique éducative

Thème du dossier : l'école inclusive

À partir du dossier documentaire qui vous est remis, vous proposerez une analyse de l'école inclusive en répondant aux questions ci-dessous. Vous pourrez également mobiliser des connaissances personnelles pour étayer votre analyse.

- 1) Quels sont les principaux enjeux de l'école inclusive ?
- 2) En quoi la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers contribue-t-elle à rendre l'école plus inclusive ?
- 3) Comment l'établissement scolaire met-il la co-éducation au service de l'inclusion ?
- 4) Dans quelle mesure la mise en place d'un système éducatif inclusif est-elle une réponse au principe d'égalité des chances ?

Composition du dossier documentaire

Le dossier comporte 16 pages

Document n° 1 : Circulaire de rentrée 2019 - École inclusive - Bulletin officiel numéro 23 du 6 juin 2019 https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm?cid_bo=142545 [Consulté le 7 juin 2024].....	3
Document n° 2 : Les élèves à besoins éducatifs particuliers - infographie - Académie d'Amiens, http://ash.dsden60.ac-amiens.fr/203-eleve-a-besoins-educatifs-particuliers.html , [Consulté le 7 juin 2024]	7
Document n° 3 : <i>Bien débiter en lycée professionnel</i> - Sabine COSTE, Gilbert CREPIN - CANOPE éditions -2019 - pp. 48-81 [extraits].....	8
Document n° 4 : L'internat : ses enjeux et ses bénéfices pour les familles https://mallettedesparents.education.gouv.fr/professionnels/ID234/presenter-le-projet-d-internat [Consulté le 7 juin 2024]	12
Document n° 5 : Le tutorat au lycée - Bulletin officiel spécial N°1 du 4 février 2010 https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special01/mene1002844c.html [Consulté le 7 juin 2024].....	14
Document n° 6 : Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances au sein des EPLE : Les conditions d'une inclusion « réciproque » - Aziz Jellab, GREP 2021/1 N° 239 pages 28 à 42 ISSN 0245-9442 DOI 10.3917/239.0028 https://www.cairn.info/revue-pour-2021-1-page-28.htm [consulté le 7 juin 2024]	15
Document n° 7 : <i>L'orientation scolaire, paradoxes, mythes et défis</i> , Frédérique WEIXLER - Boulogne- Billancourt, Berger-Levrault, 2020, pp. 90-92 [extrait]	18

L'article 24 de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (2006) - ratifiée par la France en 2010 - préconise l'éducation inclusive et dispose que les États Parties veillent à ce que les enfants et les personnes handicapées ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général.

En France, l'article L. 111-1 du Code de l'éducation précise que le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants et qu'il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

Depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, les effectifs d'élèves en situation de handicap sont passés de 118 000 à 340 000. Le nombre d'élèves accompagnés est passé de 26 000 en 2005 à 166 000 à la rentrée 2018.

[...]

Ces évolutions tiennent avant tout à l'engagement de l'ensemble des membres de la communauté éducative, enseignants, cadres, accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), personnels éducatifs et administratifs, de la salle de classe aux services du rectorat en passant par les écoles et établissements et directions des services départementaux de l'éducation nationale. Un meilleur accueil de l'élève à son arrivée dans l'école ou l'établissement, des adaptations et aménagements pédagogiques mis en place dans la classe, ainsi qu'un suivi au plus près de ses besoins améliorent dès à présent la fluidité du parcours des élèves et leurs possibilités d'acquérir une certification en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

[...]

La présente circulaire a pour objet de préciser les actions et moyens à mettre en œuvre dès la prochaine rentrée.

Ainsi, dans chaque académie et dans chaque département sera institué **un service public de l'École inclusive afin de ne laisser aucun élève au bord du chemin** et afin que l'École puisse remplir mieux encore, dans le cadre d'un partenariat exigeant, son rôle de creuset de la République.

[...]

3. Mieux accueillir les parents et mieux scolariser les élèves

La scolarisation d'un élève en situation de handicap nécessite une réflexion partagée en équipe pour préparer son accueil au sein de l'institution scolaire, en lien avec ses parents ou responsables légaux. Dès cette prochaine rentrée scolaire, un certain nombre de mesures et actions seront mises en place afin de garantir un accueil serein.

Afin de mieux prendre en compte les interrogations des parents et responsables légaux au moment de la rentrée scolaire, **une cellule départementale d'écoute et de réponse aux parents et responsables légaux est créée dans chaque DSDEN. Elle est opérationnelle début juin 2019 et jusqu'aux congés d'automne.** Cette déclinaison au niveau départemental de la cellule nationale Aide handicap école a deux grands objectifs : d'une part, informer les familles, d'une manière générale, sur les dispositifs existants et le fonctionnement du service public de l'École inclusive, et, d'autre part, répondre aux familles sur le dossier de leur(s) enfant(s) avec un objectif affiché de réponse aux demandeurs dans les 24 heures suivant l'appel. Une fiche de présentation générale de la réforme et des propositions de réponses pour les questions les plus fréquentes seront mises à disposition des académies.

De manière à respecter cet engagement, la cellule départementale d'écoute et de réponse travaille en articulation étroite avec les autres acteurs du service départemental École inclusive ainsi qu'avec les écoles et EPLE.

Dans chaque école et établissement scolaire, les réunions de pré-rentree seront mises à profit par les IEN et les chefs d'établissement pour délivrer une information aux équipes éducatives en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap.

Pour renforcer la qualité de l'accueil des élèves en situation de handicap, un entretien est organisé avec la famille, l'enseignant de la classe dans le premier degré ou le professeur principal dans le second degré, et le ou les AESH (lorsque l'élève est accompagné), dès la pré-rentree quand c'est possible, et dans tous les cas, avant les congés d'automne. Ce dialogue sera un élément de l'évaluation des besoins particuliers des élèves, en situation de handicap ou présentant des troubles spécifiques. Les premières adaptations et toute autre disposition seront consignées dans **le livret parcours inclusif** en présence des parties concernées, afin de les prendre en compte sans délai et de rassurer l'élève et ses parents ou responsables légaux, quelle que soit la situation de l'élève.

Les réseaux d'aide dans le premier degré, le service de santé scolaire, les services sanitaires ou médico-sociaux, les services sociaux, les partenaires associatifs et la MDPH sont appelés à contribuer pour donner la meilleure réponse aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap.

Afin d'offrir des modalités de scolarisation diversifiées, les académies renforcent leur partenariat avec les agences régionales de santé (conventionnement en vue du développement d'unités d'enseignement externalisées dans les écoles, collèges et lycées ou d'intervention des services médico-sociaux dans les écoles et établissements scolaires).

4. Reconnaître le travail des enseignants, les soutenir et déployer une offre de formation accessible

Dès la rentrée scolaire 2019, la **plateforme Cap École inclusive** proposera aux enseignants des ressources pédagogiques simples, immédiatement utilisables en classe, afin de disposer de points d'appui, de références et de conseils utiles pour la scolarisation de tous les élèves. Cette plateforme leur permettra, entre autres fonctionnalités, de contacter des professeurs ressources qui pourront les accompagner dans la mise en place d'adaptations et aménagements pédagogiques, notamment pour les élèves avec des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Cette plateforme sera également accessible aux AESH.

Les IEN et chefs d'établissement bénéficieront d'une présentation de cet outil en académie avec l'objectif d'en assurer la diffusion auprès de leurs équipes.

Afin de reconnaître le temps nécessaire aux enseignants du premier degré pour dialoguer avec les parents et responsables légaux, ainsi qu'avec les personnels médico-sociaux le cas échéant, quand un ou plusieurs élèves en situation de handicap sont scolarisés dans une même classe de l'école primaire, un volume horaire de 6 heures est pris sur les 48 heures relevant des obligations réglementaires de service.

Les enseignants du second degré échangeront avec les parents de l'élève en situation de handicap qu'ils accueillent dans leur classe afin de proposer les adaptations pédagogiques les plus pertinentes au regard des besoins de l'élève.

Dans l'objectif d'améliorer la prise en compte des besoins des élèves, les académies et départements inscriront dans leurs plans de formation pour les deux degrés :

- une formation d'un volume horaire minimum de 3 heures sur les positionnements respectifs des AESH et des enseignants en situation de classe au service de la réussite des élèves, en premier comme en second degré. Ces formations peuvent être conçues pour les AESH, pour les enseignants, ou pour les deux ensemble, en fonction des besoins locaux ;

- une formation d'un volume horaire de 6 heures pour acquérir les connaissances de base afin de prévoir les aménagements pédagogiques les mieux adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève. Ces formations seront structurées en modules afin de permettre des renforcements et des parcours pour les personnels enseignants sur plusieurs années ;

- des formations de soutien et d'accompagnement, spécifiquement suivies par les IEN-ASH sous l'autorité des IA-DASEN, pour la mise en place de projets de coopération associant plusieurs partenaires (MENJ, ARS, MDPH, établissements médico-sociaux).

Au cours des journées de pré-rentrée, les enseignants bénéficieront d'une information sur les modules de formation proposés dans l'académie. Les corps d'inspection soutiendront ces efforts à travers l'accompagnement, la formation et leur participation aux différents conseils structurant la vie des écoles et des établissements. La prise en compte des besoins des élèves en situation de handicap sera abordée à l'occasion des rendez-vous de carrière.

5. Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative

Les personnels accompagnant des élèves en situation de handicap apportent leur aide aux élèves dont les besoins ont été déterminés par la MDPH.

Les AESH participent au collectif de travail des écoles et établissements et sont membres à part entière de la communauté éducative. Leur intégration est donc primordiale. La procédure de recrutement est initiée par le service de gestion RH des AESH, tel que mis en place dans le cadre de l'organisation retenue au sein de l'académie. Les contrats de travail sont signés, pour une durée de trois ans, par le recteur d'académie ou son délégataire, ou par le chef d'établissement de l'EPL.

Les modalités d'accompagnement de l'élève en situation de handicap par les AESH sont élaborées par les enseignants et placées sous la responsabilité éducative et pédagogique des enseignants eux-mêmes, des directeurs d'école et des chefs d'établissement. Elles visent le développement de l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages en fonction des stratégies pédagogiques des enseignants, dans une approche relevant de l'étayage et sans se substituer à l'élève. Les AESH peuvent aussi avoir pour mission de sécuriser l'environnement de l'élève ou de lui apporter la protection nécessaire quand la situation ou le contexte l'impose. Ils peuvent se voir confier des fonctions de référent, pour tout ou partie de leur temps de travail.

En tout état de cause, la gestion des AESH est réalisée conformément au cadre de gestion défini par la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 précitée.

Dès que l'AESH est affecté, dans un PIAL, dans une école ou dans un établissement, le directeur d'école ou le chef d'établissement organise un entretien d'installation pour présenter à l'AESH nouvellement nommé ses missions précises, en mettant en évidence l'importance de la qualité de l'accompagnement et de la cohérence des actions éducatives au service de l'épanouissement de l'élève et de ses apprentissages.

Dans un deuxième temps, le directeur de l'école ou le chef d'établissement organise un entretien de présentation associant l'AESH, l'élève lui-même, ses représentants légaux ainsi que l'enseignant de la classe dans le premier degré, ou le professeur principal dans le second degré. Si l'AESH suit plusieurs élèves, plusieurs rencontres sont organisées.

Les documents de suivi (livret du parcours inclusif de chaque élève accompagné, projet pédagogique de la classe, projet d'école et d'établissement) sont mis à la disposition de chaque AESH. Les AESH sont associés aux réunions des équipes de suivi de la scolarisation. Une adresse fonctionnelle de courrier électronique leur est attribuée, de même que des codes d'accès aux équipements informatiques de leur lieu d'exercice.

[...]

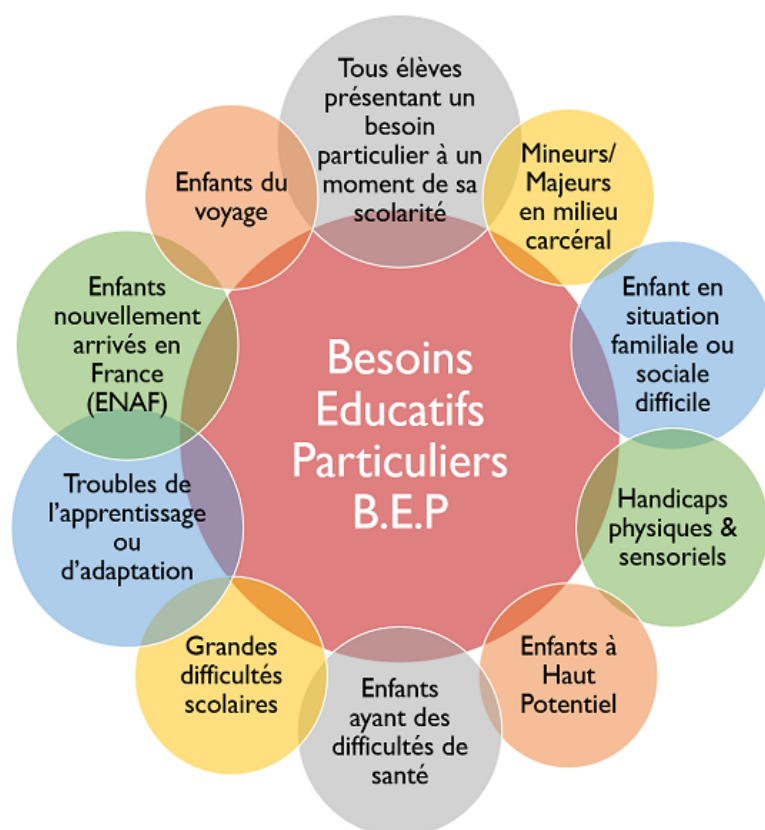
7. Mieux suivre les parcours inclusifs et évaluer la qualité des actions

Chefs de file de la scolarisation des élèves, le directeur d'école, l'IEN et le chef d'établissement sont au cœur du processus de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap font partie. Ils sont les garants de la mise en œuvre des mesures décidées. Ils prennent appui sur les professeurs, mais aussi sur l'enseignant référent, interface entre les parents ou responsables légaux de l'enfant, la MDPH et l'école ou l'établissement.

Au niveau de l'établissement scolaire, de la circonscription ou de l'école, la mise en œuvre d'une éducation inclusive résulte d'une action collective : tous les membres internes et externes de la communauté éducative s'impliquent dans une démarche d'évaluation et d'amélioration continue de la qualité de l'action éducative. Dans ce but, l'outil d'auto-évaluation Qualinclus constitue un appui pour les équipes. Il n'est ni un dispositif supplémentaire, ni un nouveau label à obtenir, mais une aide pour partager un diagnostic, formaliser des objectifs, expliciter la manière de les atteindre et mesurer les progrès.

[...]

Le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
Jean-Michel Blanquer



PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITE DES ELEVES

ORIGINE DES ELEVES ET MULTIPLICITE DES PARCOURS

Trajectoires variées, origines sociales partagées

[...]

Stimuler la motivation, restaurer la confiance

[...]

Réussite scolaire et image de soi

Les élèves qui entrent en lycée professionnel ont souvent une image de soi dévalorisée. La simple représentation de leur propre réussite dans les études s'avère difficilement envisageable. Cette image s'inscrit en pleine adolescence, à un moment où le jeune se cherche et peut s'exprimer dans des attitudes de contestation envers le professeur. Nombreux sont les enseignants de classe de seconde professionnelle ou de 1^{ère} année de CAP qui expliquent accueillir des élèves en mal de confiance en eux, ayant intégré l'étiquette d'élèves en difficulté ou d'élève en échec scolaire et ainsi s'interdisant toute ambition scolaire.

Les mauvaises notes antérieures constituent un premier obstacle à faire tomber pour envisager le succès au LP. Ainsi, proposer, dès la rentrée, des exercices, des tâches où l'élève est en réussite est important pour que celui-ci envisage des pistes d'amélioration et s'investisse. Une enseignante de 1^{ère} année de CAP explique que, pour enrôler ses élèves dans le travail scolaire, elle réalise des évaluations de début d'année pour lesquelles les élèves accèdent facilement à une note honorable. Ils acceptent ainsi d'être évalués et se réconcilient avec la « bonne note ». En visant la réappropriation de ces règles du travail scolaire que sont le consentement à l'évaluation et à l'effort pour accéder à une appréciation positive, cette enseignante recherche la restauration de l'image de soi pour dépasser la peur de la sanction évaluative. [...]

Elèves à besoins éducatifs particuliers : cap sur l'inclusion

[...]

Autre éventualité, l'accueil dans les classes d'élèves faisant partie d'une ULIS (unités localisées pour l'inclusion scolaire). Les ULIS sont des dispositifs favorisant la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré.

LES ULIS

Dans le second degré, ces classes appelées Ulis-collège ou Ulis-Lycée, selon leur localisation, accueillent un petit nombre d'élèves présentant différents types de troubles, des fonctions cognitives, du langage, des fonctions motrices, de la fonction auditive, par exemple. L'affectation des élèves dans ces dispositifs est décidée par la commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Ces dispositifs, qui rassemblent de petits effectifs, visent l'inclusion des élèves grâce à des apprentissages adaptés à leurs potentialités et l'acquisition de compétences sociales et scolaires. Chaque élève bénéficie d'un PPS (projet personnalisé de scolarisation). Les élèves scolarisés dans un dispositif ULIS ont des enseignements adaptés à leurs potentialités et pour d'autres enseignements sont intégrés à une classe ordinaire dans laquelle ils suivent des cours comme l'EPS ou l'anglais. Les élèves peuvent bénéficier de l'accompagnement d'une AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) pour les aider dans leurs apprentissages et favoriser

leur autonomie. L'enseignant coordonnateur chargé d'une ULIS est titulaire du Cappei (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive).

[...]

Ritualiser activités et tâches

La nécessité de créer un climat grâce auquel l'élève se sente autorisé à demander des précisions, à questionner l'enseignant est en effet encore plus essentiel avec les élèves qui rencontrent de grandes difficultés scolaires ; permettre à chacun de trouver son espace et son temps de travail sans avoir « peur de mal faire » ou être perturbé par ses camarades est une condition incontournable à leur bien-être et à la dynamique de classe. Ce climat de confiance passe par une ritualisation des activités et des tâches. La ritualisation est engagée, avant même le début des cours, par le fait de « faire respecter par ses élèves, lorsqu'il les prend en charge dans la cour, les consignes de vie scolaire lors des déplacements » (provisseure LPA). Elle se poursuit lors de l'installation en classe ou en atelier et de la mise au travail. La ritualisation repose sur des tâches qui se reproduisent quotidiennement. Par exemple, l'appel contribue à inscrire chaque élève dans le groupe classe : il ne revêt pas seulement un statut administratif, et permet à l'enseignant de savoir dans quelle disposition se trouve chacun et de l'accueillir individuellement. Ensuite, le rappel des notions abordées dans la leçon précédente pour replacer les savoirs au cœur des préoccupations des élèves contribue à les ancrer dans une dimension bien scolaire. La fin du cours donne lieu elle aussi à un rituel : bilan des acquis de la séance, rangement du matériel (professionnel, technique, personnel) et éventuelle communication d'un travail à faire (cahier de texte, agenda).

DES REGLES DE TRAVAIL STABLES

Ensuite, l'enseignant entrant dans le métier veillera aussi à mettre en place des règles de travail stables et reprises d'un cours à l'autre, en début et en fin de séance. Outre les exemples décrits ci-dessus, la distribution de matériel ou de documents peut être organisée de façon planifiée afin que chaque élève puisse y participer à son tour (liste d'élèves affectés à cette tâche). Cette stabilisation et cette permanence des règles permettent d'installer l'élève dans un cadre sécurisant. Elles requièrent aussi de la part de l'enseignant un rappel fréquent des consignes de travail de façon individuelle ou collective. Cette répétition aide en effet grandement les élèves à focaliser leur attention sur ce qui leur est demandé.

Si les rituels évoqués ci-dessus organisant la classe sont indispensables, d'autres plus individualisés sont tout autant nécessaires, voire essentiels. Ainsi, on procèdera selon des modalités adaptées à chacun, à la vérification de la compréhension de la tâche demandée et de la notion abordée. On apportera aussi un soin particulier aux transitions. Le passage d'une situation pédagogique à une autre demande d'être cadré et ritualisé pour éviter de créer de l'incertitude dans l'esprit des élèves et leur permettre d'enchaîner sur une nouvelle activité. L'enseignant pensera ainsi à clore de façon claire un moment avant d'en débiter un autre, en précisant le matériel nécessaire et les tâches à exécuter. Ce faisant, il rend explicites les formes du travail scolaire pour des élèves qui ont besoin d'être confortés dans cet espace.

[...]

Filles et garçons : des filières distinctes ?

La dimension genrée des lycées professionnels en fonction des spécialités est très présente. Ainsi, certains établissements rassemblent une population d'élèves très masculine, dans des formations préparant à des métiers essentiellement exercés par des hommes, comme des métiers de l'automobile, du bâtiment ou de l'industrie (chaudronnerie, métallurgie, etc.). D'autres établissements rassemblent une majorité de filles, qui préparent à des métiers exercés essentiellement par des femmes comme les métiers de la mode, des services à la personne ou du tertiaire. Certains LP ont une population plus mixte mais parfois avec une partition des garçons et des filles dans les spécialités professionnelles.

[...]

Du côté des filles

Plusieurs études¹ s'intéressent au comportement des filles ou des garçons en lycée professionnel. Et d'après celles-ci, sans vouloir schématiser, les filles présentent une attitude qui semble « davantage scolaire », acceptant les normes tout en étant autrement respectueuses avec les enseignants. Elles se décrivent comme plus travailleuses, plus attentives en classe et plus stressées que les garçons. Pourtant, en y regardant de près, elles ne sont pas en reste pour faire preuve d'inattention en classe (bavardages, tentatives d'envoi de textos ou activités sans rapport avec le cours, etc.). Mais elles savent faire preuve de stratégies et reviennent à des activités scolaires dès que l'enseignant se rapproche d'elles. Elles peuvent ainsi être engagées dans une double activité, à la fois propre à la classe et à l'adolescence. Pour l'enseignant débutant, il sera pertinent d'être vigilant par rapport à cette conduite, en assurant la supervision du travail et le rappel à la tâche si nécessaire.

[...]

Du côté des garçons

Selon ces mêmes travaux, les garçons adoptent souvent des conduites différentes. Ils ont tendance à transgresser les règles de vie de classe mais sans s'abstraire pour autant de la tâche scolaire. Le rappel à l'ordre est alors indispensable. En effet, engagés dans les apprentissages, ils sont plus prompts à répondre sans attendre leur tour et de façon tout à fait spontanée. Parfois même, ils s'expriment en cours comme ils le font dans leurs groupes de copains. Leurs façons de prendre la parole en classe sont « très imprégnées des règles qui régissent l'entre soi masculin [et] s'accommodent difficilement du travail de l'enseignant ». Il est donc important que l'enseignant novice se positionne comme l'adulte référent qui tient fermement les exigences scolaires et la gestion de classe. Cela contribue à maintenir les garçons dans une dynamique de formation.

[...]

Stimuler le potentiel de chaque élève

[...]

Les élèves allophones aussi

Les élèves allophones nouvellement arrivés en France sont nombreux en lycée professionnel, et comme tout enseignant, le professeur débutant sera amené à favoriser leur inclusion. Concernant ces élèves, un dispositif leur est réservé pour qu'ils puissent suivre des cours de français langue seconde (FLS) et participer à certains cours avec les élèves de leur classe. Dans les cours de FLS, ils sont souvent réunis en petits groupes pour apprendre le français usuel et se familiariser avec la vie quotidienne et scolaire. Afin que le jeune allophone puisse avoir un repère stable, il est possible de mettre en place dans la classe un tutorat avec un élève volontaire et apte à communiquer avec lui. Cet élève tuteur pourra l'aider aussi bien dans les démarches de vie scolaire et d'appropriation de son emploi du temps (l'élève étant tantôt en cours de FLS tantôt dans sa classe d'origine) que dans les apprentissages en classe. L'enseignant débutant veillera à l'intégration de ces élèves dans la vie de l'établissement, à leurs bonnes relations avec leurs camarades de classe et à ce qu'ils bénéficient de conditions d'études satisfaisantes. Il pourra, pour ce faire, trouver

¹ P. KERGOAT, V. CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, A. COURTINAT-CAMPS, J. JARTY, B. SACCOMANNO, « Filles et garçons de lycée professionnel : diversité et complexité des expériences de vie et de formation », Education et formations, Ministère de l'Education nationale, 2017, voie professionnelle : choix d'affectation, conditions de vie, conditions de travail, pp. 7-24

ressources et conseils complémentaires auprès du Casnav (centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés) présent dans chaque académie. [...]

L'internat : ses enjeux et ses bénéfices pour les familles

Tout élève, quel que soit son niveau scolaire, son mérite ou son potentiel, peut accéder à l'internat dès lors que lui et sa famille sont volontaires. **L'internat répond à un grand nombre de besoins.**

Il s'adresse :

- aux familles souhaitant **la sécurisation du parcours de leur enfant ou son éloignement d'un environnement** jugé peu favorable à sa réussite scolaire ;
- aux enfants résidant **dans des territoires ruraux ou ultra-marins et également pour des formations non disponibles** à proximité de leur domicile familial ;
- aux collégiens et aux lycéens en priorité, ainsi qu'**aux filles qui sont sous représentées** ;
- **aux enfants dont les parents travaillent en horaires décalés**, qui sont en suractivité professionnelle, au chômage ou avec une situation familiale compliquée.

Ce mode de scolarisation est un levier pour favoriser la réussite scolaire des élèves en raison de **la qualité de l'offre pédagogique et éducative** : accompagnement renforcé, maîtrise des langues vivantes, poursuite d'études vers le supérieur, etc.

[...]

L'établissement et le projet d'internat

- **Un projet de qualité, exigeant et bienveillant**

Adossé au projet d'établissement, le projet pédagogique et éducatif de l'internat affirme **la priorité donnée à la dimension scolaire en alliant exigence et bienveillance.**

Son règlement intérieur, adossé à celui de l'établissement, organise la vie collective en son sein et veille au respect de l'espace intime de l'élève dans le cadre de la réglementation en vigueur.

- **Le bien-être au cœur du projet :**

Le projet d'internat définit les conditions susceptibles d'assurer et d'apprécier le bien-être de l'adolescent scolarisé en internat. **Il précise les modalités de dialogue avec les internes** soit au sein des instances déjà existantes soit au sein d'instances dédiées.

- **Une approche personnalisée et le respect des temps scolaire, éducatif et personnel :**

Le temps péri-scolaire est organisé de manière à **prendre en compte les besoins des internes tout en veillant au respect des différents temps : "devoirs faits", activités éducatives sportives et culturelles, temps libre.**

Les parcours (parcours d'éducation artistique et culturelle, « parcours Avenir », parcours éducatif de santé, parcours citoyen) ont vocation à être déployés dans les temps scolaire et périscolaire.

- **L'accès aux ressources et l'ouverture sur le monde :**

Pour que cet accès soit optimal, le projet précise comment est assuré l'accès des internes à la documentation et à l'information de l'établissement ainsi qu'aux ressources disponibles sur internet.

Il organise une offre culturelle et sportive cohérente, adaptée et attrayante pour les élèves et leurs parents, en s'appuyant sur l'ensemble des ressources locales.

En fonction des besoins, l'internat peut, en effet, faire appel à des appuis extérieurs avec lesquels un partenariat est noué en amont.

[...]

Le tutorat concerne l'ensemble des classes de ces lycées avec une mise en œuvre progressive dès la rentrée 2010 pour la classe de seconde.

I - Mise en place du tutorat dans l'établissement

Après consultation du conseil pédagogique et du conseil des délégués pour la vie lycéenne, les modalités d'organisation du tutorat, qui précisent notamment le nombre maximum d'élèves que peut encadrer chaque tuteur, sont arrêtées par le chef d'établissement puis intégrées dans le projet d'établissement soumis à l'approbation du conseil d'administration. Mises en œuvre par le chef d'établissement, en lien avec les équipes pédagogiques, ces modalités d'organisation font l'objet d'une évaluation en fin d'année scolaire.

Sauf circonstance particulière, notamment en cas de mutation du tuteur dans un autre établissement, l'élève est suivi par le même tuteur durant toute sa scolarité au lycée.

Le tutorat est assuré sur la base du volontariat par des enseignants, dont les documentalistes, ou des conseillers principaux d'éducation.

Les responsables légaux de l'élève sont informés de la mise en place et des modalités du tutorat.

Le tuteur bénéficie d'une indemnité de tutorat proportionnelle au nombre d'élèves suivis selon des modalités qui seront définies par un décret à paraître.

II. Modalités et contenus

Le lycée doit informer chaque élève de la possibilité d'être conseillé et guidé par un tuteur dans son parcours de formation et d'orientation, tout au long de sa scolarité au lycée.

Le tutorat s'articule avec les dispositifs existants : l'accompagnement personnalisé, le parcours de découverte des métiers et des formations, les entretiens personnalisés d'orientation, le passeport orientation formation, les stages de remise à niveau et les stages passerelles.

Il prend en compte l'expérience acquise par l'élève en dehors de l'établissement.

Le tuteur :

- aide le lycéen dans l'élaboration de son parcours de formation et d'orientation ;
- assure un suivi tout au long de ce parcours, en coopération avec les différents acteurs de l'équipe éducative, notamment avec le professeur principal et le conseiller d'orientation psychologue, auquel le tuteur ne se substitue pas ;
- guide l'élève vers les ressources disponibles, tant internes qu'externes à l'établissement ;
- aide l'élève à s'informer sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur.

Les moments où le tuteur rencontre les élèves qu'il suit doivent, dans toute la mesure du possible, être clairement identifiés et mentionnés dans l'emploi du temps des élèves. Cette inscription dans l'emploi du temps de l'élève se fait naturellement sans préjudice des activités particulières, comme les visites d'entreprises ou d'administrations, les entretiens individuels, etc., que le tuteur peut être conduit à organiser.

[...]

Introduction

Si l'on ne peut se saisir des injonctions institutionnelles, celles énoncées par les politiques relatives à l'école inclusive, qu'en se référant à la thématique globale du handicap et de son statut, eu égard aux différentes vulnérabilités sociales et individuelles, il faut interroger la notion même d'inclusion dans son lien avec celle du handicap en repensant l'organisation de l'institution scolaire et l'engagement de ses professionnels comme de ses publics à l'égard des élèves « en inclusion ». La Conférence de Salamanque, organisée par l'UNESCO et l'UNICEF, et qui s'est tenue en 1994, a marqué un tournant pour la défense de l'inclusion scolaire. Le traité qui en est issu insiste sur l'importance pour les établissements scolaires d'accueillir tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques. La thématique du handicap a connu des évolutions sémantiques aboutissant à une conception plus contextuelle qu'individuelle : la Classification internationale du fonctionnement et de la santé (CIF) précise que « L'état de fonctionnement et de handicap d'une personne est le résultat de l'interaction dynamique entre son état de santé (maladies, troubles, lésions, traumatismes...) et les facteurs contextuels ». Ainsi, Denis Poizat observe que c'est « autant l'organisation éducative que l'individu en situation de handicap que visent aujourd'hui les analyses relatives à l'inclusion ; elles sont marquées par cette conception renouvelée du handicap² ». Dans une société marquée par l'émergence de la thématique du « *care* », la question est bien de savoir si et à quelle condition l'inclusion peut et doit être « réciproque ». Partant du postulat selon lequel le handicap comme « problème » mais aussi comme construction sociale, participe du processus de normalisation que consacre le projet de scolariser les élèves dits à besoins éducatifs particuliers dans des milieux ordinaires, l'inclusion ne peut être effective que si ceux qui sont censés la favoriser repensent leurs catégories d'action et leur propre rapport au handicap. En ce sens, c'est bien un rapport à la norme qui s'en trouve déstabilisé et qui convoque une éthique relationnelle qui envisage moins les difficultés des élèves sous l'angle du déficit ou du manque que sous celui d'un problème pédagogique et didactique ordinaire. Pensée de manière relationnelle au sein de l'institution scolaire censée devenir inclusive, l'éthique peut être définie en référence à Paul Ricoeur lorsqu'il note : « Appelons visée éthique la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions justes³ ».

[...]

La société inclusive à l'épreuve des vulnérabilités et de l'égalité des chances

L'inclusion met en jeu les métiers du travail sur autrui (Dubet, 2002) assurés par les institutions du *care*. Des populations comme catégories sociopolitiques font ainsi l'objet d'une attention institutionnelle appelant à faire en sorte que les personnes connaissant une ou des vulnérabilités fassent l'objet d'une attention spécifique : qu'il s'agisse des personnes présentant un handicap, des jeunes sortis du système scolaire sans qualification, des personnes âgées ou des familles vulnérables, l'injonction est au *care*, condition nécessaire pour favoriser le « bien-être ». Cécile Collinet et Matthieu Delalandre (2014) ont ainsi analysé les conditions d'émergence de la notion de bien-être dans les politiques du vieillissement durant la seconde moitié du XXe siècle. Cette nouvelle injonction au bien-être personnel est identifiée comme la capacité à rester actif. Mais sous couvert d'une prescription positive, ce sont aussi des processus

² Denis Poizat, « *Repères sur l'inclusion : monde, Europe, France* », Reliance, 2006/4, N° 22, p. 99.

³ Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 202.

culpabilisateurs qui sont à l'œuvre car il y a bien imposition « aux individus âgés de rester actifs »⁴. Paradoxalement, et en appelant à ce que les élèves en situation de handicap ne soient plus identifiés comme un public destinataire d'une éducation « spéciale » mais plutôt et dans la mesure du possible comme un public à besoins éducatifs particuliers, scolarisé en « milieu ordinaire », les politiques opèrent un déplacement en faisant du handicap un cas particulier d'expérience appelant à une réponse pédagogique spécifique ou différenciée. Mais il ne suffit pas de décréter l'inclusion pour en faire une réalité effective et réussie, et bien des élèves scolarisés en milieu ordinaire ne bénéficient pas d'un accompagnement adapté à leurs besoins⁵. C'est qu'une part des difficultés provient non seulement de la difficile accessibilité des écoles et des établissements, mais aussi de l'incapacité éprouvée par des enseignants à faire face à la *différence* et à ce qu'elle exige comme différenciation pédagogique. Une note de la DEPP⁶ datant de 2018 indique que plus de huit enseignants de classe ordinaire sur dix accueillent positivement un élève en situation de handicap. Cela n'empêche pas les difficultés et le besoin de conseils et de formation. Au sein des classes, mais également dans le cadre des ULIS⁷, les enseignants déclarent viser l'apprentissage de l'autonomie chez les élèves et la progression à leur rythme. Ce que cette enquête souligne, c'est le fait que pour 6 enseignants sur 10, l'accueil d'un élève en situation de handicap modifie l'organisation du travail, exige davantage d'attention et d'échanges entre collègues. Si la majorité des enseignants considèrent que l'inclusion est positive, ils sont près de 45 % à la considérer comme difficile à réaliser. L'inclusion suppose que les professionnels de l'éducation mais aussi les intervenants aux profils divers – appartenant au champ de la santé, du social, etc. – opèrent de manière conjointe et non divisée. L'inclusion réciproque suppose un regard raisonnant en termes de continuum, qui amène les professionnels à ne pas s'enfermer dans une division morale du travail, à ne pas externaliser systématiquement la prise en charge des élèves en situation de handicap. C'est donc doublement le regard sur les élèves à BEP⁸ et sur les professionnels qu'il faut modifier. Or le travail enseignant, et parce que l'inclusion suppose l'organisation et la construction de collectifs professionnels en contexte, appelle à repenser l'égalité des chances au prisme de l'établissement scolaire.

Penser l'inclusion comme dimension constitutive de l'égalité des chances à l'échelle des EPLE

Les recherches que l'on doit aux historiens et aux sociologues traitant du système éducatif et de ses transformations nous enseignent que l'effet d'une réforme ou d'une mesure politique ne peut être circonscrit que si l'on s'inscrit dans une temporalité plus ou moins longue, et si l'on prend en compte le fait que ce sont aussi des réalités professionnelles concrètes qui contribuent à façonner la manière dont les acteurs s'en saisissent, à l'échelle des territoires, des écoles et des établissements. Cela a été relevé s'agissant des conséquences des différentes massifications quant à la prise en charge éducative et pédagogique des élèves (Jellab, 2004) ; c'est également le cas s'agissant de la prise en charge des élèves en situation de handicap et de la mise en place d'une école inclusive. L'objectif de fonder réellement une école inclusive s'inscrit dans un projet global de lutte contre les discriminations⁹ et de promotion d'une réelle égalité des chances, allant de pair avec une égalité des droits. Cet objectif est affirmé par le Conseil de l'Europe dans un rapport datant de 2017 et au titre explicite¹⁰. Celui-ci propose d'interdire la discrimination en mettant « *en place des règles interdisant la ségrégation dans les établissements scolaires ordinaires* »,

⁴ Voilà pourquoi il nous semble fondamental d'éviter toute tentation psychologisante, qui nierait la question des conditions sociales, institutionnelles et relationnelles rendant possible la bienveillance et le bien-être.

⁵ Comme l'observe Martine Caraglio « L'intégration dans un établissement ordinaire ne garantit pas nécessairement un enseignement de qualité » (2017, p 102).

⁶ CF. DEPP, « Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école », *Note d'information*, N° 18.26, Octobre 2018

⁷ Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

⁸ Besoins éducatifs particuliers

⁹ Il convient de souligner qu'à l'instar de la catégorie d'élèves à « besoins éducatifs particuliers », la lutte contre les discriminations couvre aussi des objectifs et des réalités plurielles que consacre la notion de « diversité » (Doyetcheva, 2010)

¹⁰ Conseil de l'Europe, *Ségrégation scolaire : beaucoup d'enfants demeurent privés d'une éducation de qualité*. Bruxelles, 2017

ce qui évitera « *la création de groupes séparés pour les enfants membres de minorités ethniques ou les enfants handicapés au sein des établissements ou des classes* »¹¹. L'inclusion suppose aussi que l'on ait de moins en moins recours au « placement en institution », que l'on change « de mentalité au niveau sociétal » et que l'on prenne en compte les « besoins d'éducation inclusive ». Au sein des établissements d'enseignement secondaire – collèges, lycées et lycées professionnels –, la thématique de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers offre la possibilité de penser l'égalité des chances en termes plus empiriques. Cela tient d'abord au fait que l'injonction institutionnelle à l'autonomie des EPLE et à la mobilisation des « marges » de liberté dont disposent les chefs d'établissement, fait écho aux observations sociologiques mettant en exergue l'existence d'un effet-établissement (Cousin, 1998) mais aussi de principes de justice variés gouvernant le rapport des professionnels de l'éducation aux élèves et aux usagers (Derouet, 1992).

[...]

Conclusion

L'inclusion au sein des écoles et des EPLE interroge le principe d'égalité des chances qui, bien que fonctionnant comme une fiction autorisant un optimisme pédagogique, admet aussi un caractère empirique quand on se place au niveau de l'efficacité des choix organisationnels et didactiques opérés par les chefs d'établissement et les équipes éducatives. La notion d'« inclusion réciproque » permet de dépasser une vision déficitariste contenue dans une acception unidimensionnelle du handicap pour ouvrir la pédagogie vers ce que celui-ci engendre comme effet, non seulement par ce que la marge fait à la norme mais aussi parce que les pratiques enseignantes ordinaires ont à apprendre de la différence. L'inclusion scolaire invite à ce que les collectifs professionnels appelés notamment à être davantage systématisés *via* les PIAL (pôles inclusifs d'accompagnement localisé)¹², interrogent le rapport au savoir chez les élèves, repensent les pratiques pédagogiques et sont attentifs au parcours de chaque élève. L'accessibilité pédagogique est aussi didactique et éthique si l'on se place du point de vue des enseignants et des intervenants mais également des chefs d'établissement et de leurs équipes. En effet, l'inclusion réciproque exige la capacité à saisir les obstacles et difficultés d'apprentissage en dépassant la vision déficitariste pour adopter un regard qui considère les problèmes rencontrés par les élèves comme devant être appréhendés sous l'angle de la pédagogie différenciée. Cette inclusion a partie liée avec l'apprentissage du vivre et du faire-ensemble (Jellab, 2019). Cela ne signifie pas la minoration de problèmes d'ordre médical et/ou social mais plutôt la nécessité d'en faire des éléments, conjugués aux obstacles didactiques, constitutifs d'un enseignement ordinaire non stigmatisant et prenant ses distances avec le misérabilisme. Pour favoriser une « inclusion réciproque », il faut penser conjointement l'activité des enseignants de collège, quelle que soit la part de leur activité consacrée aux publics à besoins éducatifs particuliers, et celle des élèves, car c'est bien la capacité qu'ont les acteurs institutionnels à faire de l'inclusion une expérience aussi ordinaire que possible – par exemple à travers des emplois du temps organisés selon les besoins des élèves et selon une identification desdits besoins sous l'angle de la pédagogie différenciée et adaptée – que réside la réussite du projet d'une école inclusive. Cela exige aussi de repenser les conditions de travail et les collectifs professionnels.

¹¹ La référence à des groupes ethniques rapprochés des enfants handicapés indique une forte association entre les publics à risque d'échec scolaire et le fait que les catégories sociales les plus dominées sont plus souvent surreprésentées parmi les publics scolarisés dans les dispositifs spécialisés ou adaptés. Les données statistiques de la DEPP en 2018 le confirment. [...]

¹² Expérimentés depuis la rentrée 2018 et appelés à être développés en 2019, Les pôles inclusifs d'accompagnement localisés reposent sur une nouvelle organisation partenariale en vue de favoriser la coordination des ressources au plus près des élèves en situation de handicap (les aides humaines, pédagogiques, éducatives, et, à terme, thérapeutiques) pour une meilleure prise en compte de leurs besoins.

[...]

ORIENTATION ET DECROCHAGE, QUELS LIENS ?

Plusieurs points communs peuvent être relevés entre ces deux sujets : ils sont éminemment transversaux et ils obligent à considérer le jeune dans sa globalité et pas seulement comme un élève, un lycéen.

L'orientation et le décrochage sont liés au niveau du pilotage académique et régional, ils sont réunis au sein du même bureau au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (après un bref passage par le département de l'innovation). Ils sont également rapprochés au sein du Code de l'éducation et dans les conventions Etat-régions même si le décrochage est de plus en plus identifié comme un objet de politique publique en tant que tel. Sujets transversaux et partenariaux par excellence, ils ont conduit progressivement à considérer la scolarité et la formation de façon diachronique et synchronique.

D'un point de vue synchronique, il s'agit de mettre en cohérence les acteurs et les actions, d'agir sur les différents paramètres, de trouver des solutions. D'un point de vue diachronique, l'idée de parcours portée de façon pionnière par les services d'orientation est désormais largement partagée et intégrée dans le discours et les textes officiels et avec elle l'élargissement des possibles et les scolarités/formations non linéaires.

La relation entre orientation et décrochage est perçue de façon assez immédiate en ce qui concerne l'objectif de la qualification et de l'insertion sociale et professionnelle.

Elever le niveau d'ambition de chacun a des effets positifs pour la société et les individus en contribuant à la croissance économique et à la cohésion sociale. L'OCDE souligne que les systèmes éducatifs identifiés comme les plus performants dans les études internationales conjuguent qualité et équité. Dans ces systèmes éducatifs inclusifs, une très grande majorité d'élèves ont la possibilité d'acquérir un niveau de compétences élevé indépendamment de leur statut socio-économique et de leurs vulnérabilités. A l'inverse, le manque d'inclusion et d'équité peut aboutir à l'échec scolaire, dont le décrochage est la manifestation la plus visible. Travailler sur le décrochage et la persévérance constitue un levier important de transformation de l'École. C'est un progrès individuel et collectif, équitable et économiquement rentable.

La qualification et donc la réduction des sorties précoces permet aux individus d'améliorer leur insertion sociale et professionnelle, leur qualité de vie, et contribue à la cohésion sociale et à la bonne santé économique d'un pays grâce notamment à une hausse de l'impôt (voir étude BCG¹³). L'OCDE souligne également que « l'amélioration des qualifications des individus contribue à l'émergence de sociétés plus démocratiques et d'économies plus durables, tout en réduisant leur dépendance à l'égard des structures d'aide publique et leur exposition aux récessions ».

Une note de la DEPP publiée en mars 2020¹⁴ apporte de bonnes nouvelles et confirme la réduction du flux de décrochage en France, fruit de politiques publiques volontaristes et installées dans la continuité depuis plus de dix ans.

Ainsi, les sorties sans diplôme ont été divisées par deux et plus des trois quarts des élèves deviennent aujourd'hui bacheliers. « [...] En outre les sorties sans diplôme, surviennent à des niveaux de formation plus élevés [...] Les inégalités sociales d'accès au baccalauréat se sont contractées : elles passent de 50 à 32

¹³ Etude Boston Consulting Group/MENJVA, *Lutte contre le décrochage scolaire : coûts et bénéfices associés à la lutte contre le décrochage scolaire*, 2012

¹⁴ DEPP, « Les élèves sortent de l'enseignement secondaire de plus en plus diplômés mais au terme de parcours encore socialement différenciés », Note d'information mars 2020, n° 20.07.

points entre les enfants d'enseignants et ceux d'ouvriers non qualifiés. Parallèlement, par rapport aux enfants d'enseignants, le « surrisque » de sortie sans diplôme des enfants d'ouvriers non qualifiés diminue de moitié : il était de 28 points dans le panel 1995 et n'est plus que de 15 points dans le panel 2007. »¹⁵

Concernant les sorties sans diplôme un travail de fond a notamment été conduit pour légitimer et systématiser le droit à une deuxième, troisième... chance sous diverses modalités et en facilitant la visibilité et l'accès à ce droit.

[...]

¹⁵ *Ibid.*

Quelques points de repère

- L'ensemble des questions doit être traité.
- Les réponses doivent être rédigées, structurées et argumentées.
- Les réponses sont articulées à partir des éléments repérés dans le dossier documentaire et font appel aussi aux connaissances personnelles.
- L'exploitation du dossier documentaire doit être explicite : citations et références.
- L'expression écrite doit être maîtrisée, une attention est portée à la graphie et à l'orthographe.

Réglementation de la seconde épreuve d'admissibilité

Extrait de l'annexe de l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation, publié au Journal Officiel du 19 avril 2025

A. – Epreuves d'admissibilité

2° Seconde épreuve d'admissibilité.

L'épreuve consiste en l'analyse d'un dossier documentaire portant sur une question de politique éducative. Les candidats sont appelés à répondre à trois ou quatre questions. L'épreuve vise à permettre au jury d'apprécier la capacité du candidat à comprendre et analyser les documents proposés, à construire et exposer un raisonnement, à mobiliser des connaissances personnelles pour étayer son analyse. Elle permet également d'évaluer la qualité de l'expression écrite.

Durée : quatre heures.

Coefficient 2.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.