



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2007

Concours externe de recrutement de Conseiller principal d'éducation

**Rapport de jury présenté par Jean-Pierre Obin
Président de jury**

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

Sommaire

- 1- Considérations générales
- 2- Éléments statistiques
- 3- Dissertation
- 4- Étude d'un dossier
- 5- Étude de cas
- 6- Entretien

Annexes

- 1- Définitions des épreuves
- 2- Programme 2007
- 3- Composition du jury

1- Considérations générales

La session de 2007 du concours externe de recrutement de conseiller principal d'éducation n'a pas démenti les principales conclusions tirées lors des sessions précédentes. Il s'agit toujours d'un concours difficile, voire très difficile, tant par le haut niveau d'exigences de chacune des quatre épreuves que par le grand nombre de candidats briguant un nombre limité de postes.

Quelques données tirées des statistiques présentées en détail au chapitre suivant permettent d'en rendre compte mieux qu'un trop long développement.

Cette année le nombre de postes ouvert est resté stable à son plus faible niveau historique (200 postes), pour un nombre de candidats présents aux deux épreuves écrites, en léger recul d'une année sur l'autre, de 6214 personnes. La difficulté des épreuves écrites est attestée par la moyenne (6,21) obtenus par ces candidats, ainsi que par la barre d'admissibilité, fixée cette année à 10,70 pour 497 admissibles (12,90 en 2006 pour 476 admissibles). A l'oral, la moyenne des candidats s'est établie à 11,54 et la barre d'admission à 12,50 pour 200 admis (13,24 l'an dernier pour le même nombre d'admis). Au total seuls 3,21 % des candidats présents ont été admis (2,94 % en 2006).

Le profil des lauréats fait apparaître des caractéristiques assez typées. Les femmes représentent plus des trois quarts des admis. Plus nombreuses à se présenter, elles réussissent en outre mieux que les hommes. La courbe des âges présente deux pics à 26 et à 29 ans. Les surveillants et les assistants d'éducation représentent à eux seuls plus de la moitié des lauréats. Enfin la répartition entre les académies d'origine fait apparaître de fortes disparités régionales dans la réussite au concours, qui dénote vraisemblablement l'inégale qualité des préparations dispensées dans les IUFM.

En conclusion, on ne saurait trop recommander aux candidats de ne se présenter à ce concours qu'avec une excellente préparation, tant au niveau des connaissances théoriques (dissertation) et pratiques (étude d'un dossier) qu'en matière de capacités d'analyse et de résolution des situations professionnelles (étude de cas), ainsi qu'avec de solides motivations (entretien).

2- Éléments statistiques

Bilan du concours depuis 1995

ANNEES	POSTES	CANDIDATS INSCRITS	CANDIDATS PRESENTS	% PRES/INSC	BARRE ADMISSIBILITE	CANDIDATS ADMISSIBLES	% ADM/PRES	BARRE ADMISSIO N	CANDIDATS ADMIS	% ADMIS/PRES	LISTE COMP
1995	400	10863	7686	70,75	11,25/20	815	10,60	11,22/20	375	4,88	20
1996	400	12295	8239	67,01	10,20/20	1369	16,62	11,77/20	400	4,85	25
1997	400	13395	8655	64,61	10,50/20	854	9,87	13,16/20	400	4,62	10
1998	450	14287	8809	61,66	11,00/20	946	10,74	12,08/20	400	4,62	2
1999	450	14175	8830	62,29	11,30/20	902	10,21	12,03/20	450	5,11	0
2000	470	13872	8884	64,04	10,50/20	964	10,80	12,03/20	470	5,29	22
2001	500	13778	8408	61,02	10,70/20	1030	12,25	11,98/20	500	5,95	101
2002	600	12247	8490	69,32	10,50/20	1186	13,97	12,10/20	600	7,06	30
2003	600	12877	8331	64,69	11,10/20	1168	14,90	11,95/20	600	7,20	0
2004	380	12551	8013	63,84	11,70/20	861	10,73	12,78/20	380	4,75	0
2005	415	14238	7860	55,20	11,50/20	906	11,53	10,89/20	415	4,99	0
2006	200	13898	6812	49,01	12,90/20	476	6,99	13,24/20	200	2,94	0
2007	200	12154	6214	51,13	10,70/20	497	8	12,50	200	3,21	0

La réussite au concours selon le sexe

Sexe	Présents écrit	Admissibles	Ratio		Présents oral	Lauréats	Ratio	
			admiss/présents				lauréats/admissibles	lauréats/présents écrit
Féminin	4793	382	7,97%		380	157	41,32%	3,28%
Masculin	1760	115	6,53%		115	43	37,39%	2,44%

La réussite au concours selon l'âge

Année naissance	Présents écrit	Admissibles	Ratio		Présents oral	Lauréats	Ratio	
			admiss/présents				lauréats/admissibles	lauréats/présents écrit
1957	18	3	16,67%		3	0	0,00%	0,00%
1958	33	5	15,15%		5	2	40,00%	6,06%
1959	36	2	5,56%		2	0	0,00%	0,00%
1960	37	2	5,41%		2	1	50,00%	2,70%
1961	35	3	8,57%		3	0	0,00%	0,00%
1962	38	1	2,63%		1	1	100,00%	2,63%
1963	55	2	3,64%		2	0	0,00%	0,00%
1964	53	4	7,55%		4	1	25,00%	1,89%
1965	56	6	10,71%		6	2	33,33%	3,57%
1966	64	5	7,81%		5	3	60,00%	4,69%
1967	61	1	1,64%		1	0	0,00%	0,00%
1968	82	7	8,54%		7	5	71,43%	6,10%
1969	89	3	3,37%		3	0	0,00%	0,00%
1970	117	5	4,27%		5	0	0,00%	0,00%
1971	133	7	5,26%		7	3	42,86%	2,26%
1972	165	12	7,27%		12	3	25,00%	1,82%
1973	241	17	7,05%		17	7	41,18%	2,90%
1974	260	15	5,77%		14	2	14,29%	0,77%
1975	290	27	9,31%		27	13	48,15%	4,48%
1976	360	25	6,94%		25	8	32,00%	2,22%
1977	448	37	8,26%		36	14	38,89%	3,13%
1978	518	50	9,65%		50	23	46,00%	4,44%
1979	590	60	10,17%		60	18	30,00%	3,05%
1980	666	33	4,95%		33	13	39,39%	1,95%
1981	626	52	8,31%		52	28	53,85%	4,47%
1982	559	40	7,16%		40	15	37,50%	2,68%
1983	414	30	7,25%		30	17	56,67%	4,11%
1984	306	28	9,15%		28	14	50,00%	4,58%
1985	145	15	10,34%		15	7	46,67%	4,83%

La réussite au concours selon la profession

	Présents écrit	Admissibles	Ratio		Présents oral	Lauréats	Ratio	
			admiss/présents				lauréats/admissibles	lauréats/présents écrit
Élèves IUFM	758	119	15,70%		119	61	51,26%	8,05%
Étudiants hors IUFM	619	27	4,36%		27	8	29,63%	1,29%
Professions libérales	12	1	8,33%		1	1	100,00%	8,33%
Cadres secteur privé	56	1	1,79%		0	0	NS	0,00%
Salariés secteur tertiaire	194	10	5,15%		10	1	10,00%	0,52%
Salariés secteur industriel	20	1	5,00%		1	0	0,00%	0,00%
Sans emploi	609	32	5,25%		32	6	18,75%	0,99%
Emploi-jeune MEN	15	1	6,67%		1	0	0,00%	0,00%
Emploi-jeune hors MEN	14	1	7,14%		1	0	0,00%	0,00%
Formateurs secteur privé	44	1	2,27%		1	0	0,00%	0,00%
Perso adm et techn MEN	71	11	15,49%		11	6	54,55%	8,45%
Agent non titu fonction publique	58	1	1,72%		1	0	0,00%	0,00%
Stagiaire fonction publique	10	3	30,00%		3	1	33,33%	10,00%
Agent non titu fonction territoriale	21	1	4,76%		1	0	0,00%	0,00%
Stagiaire fonction publ territoriale	4	1	25,00%		1	1	100,00%	25,00%
Perso fonction publique	90	7	7,78%		7	2	28,57%	2,22%
Perso fonction pub hospitalière	6	1	16,67%		1	0	0,00%	0,00%
Certifié	15	1	6,67%		1	0	0,00%	0,00%
PLP	17	2	11,76%		2	1	50,00%	5,88%
Instituteur	9	1	11,11%		1	1	100,00%	11,11%
Professeur des écoles	33	3	9,09%		3	1	33,33%	3,03%
Vacataire second degré	17	2	11,76%		2	0	0,00%	0,00%
Maître auxiliaire	36	2	5,56%		2	0	0,00%	0,00%
Contractuel second degré	241	10	4,15%		10	3	30,00%	1,24%
Contractuel apprentissage	10	1	10,00%		1	1	100,00%	10,00%
Maître d'internat	191	18	9,42%		18	4	22,22%	2,09%
Assistant d'éducation	2386	177	7,42%		176	76	43,18%	3,19%
Surveillant d'externat	800	60	7,50%		60	26	43,33%	3,25%
Contrat MEN	9	1	11,11%		1	0	0,00%	0,00%

La réussite au concours selon le diplôme

	Présents écrit	Admissibles	Ratio admiss/présents	Présents oral	Lauréats	Ratio lauréats/admissibles	Ratio lauréats/présents écrit
Diplôme bac +5 et +	350	44	12,57%	44	22	50,00%	6,29%
Diplôme d'ingénieur	9	1	11,11%	1	1	100,00%	11,11%
Diplôme grande école	8	1	12,50%	1	0	0,00%	0,00%
Dispensé titre	123	6	4,88%	6	1	16,67%	0,81%
Licence	4190	259	6,18%	258	98	37,84%	2,34%
Maîtrise	1644	175	10,64%	174	72	41,14%	4,38%
Titre niveau I et II	51	1	1,96%	1	1	100,00%	1,96%
Enseignant titulaire	16	2	12,50%	2	1	50,00%	6,25%
Diplôme bac + 3	75	5	6,67%	5	3	60,00%	4,00%
Diplôme bac + 4	33	3	9,09%	3	1	33,33%	3,03%

La réussite au concours selon l'académie

	Présents écrit	Admissibles	Ratio admiss/présents	Présents oral	Lauréats	Ratio lauréats/admissibles	Ratio lauréats/présents écrit
Aix-Marseille	279	34	12,19%	34	13	38,24%	4,66%
Besançon	156	12	7,69%	12	5	41,67%	3,21%
Bordeaux	296	32	10,81%	32	19	59,38%	6,42%
Caen	147	11	7,48%	11	5	45,45%	3,40%
Clermont-Ferrand	151	17	11,26%	17	7	41,18%	4,64%
Dijon	206	21	10,19%	21	10	47,62%	4,85%
Grenoble	226	17	7,52%	17	3	17,65%	1,33%
Lille	565	14	2,48%	14	5	35,71%	0,88%
Lyon	332	29	8,73%	29	10	34,48%	3,01%
Montpellier	288	28	9,72%	28	12	42,86%	4,17%
Nancy-Metz	293	12	4,10%	11	4	36,36%	1,37%
Poitiers	178	17	9,55%	17	3	17,65%	1,69%
Rennes	201	23	11,44%	23	9	39,13%	4,48%
Strasbourg	202	15	7,43%	14	4	28,57%	1,98%
Toulouse	298	21	7,05%	21	7	33,33%	2,35%
Nantes	268	32	11,94%	32	10	31,25%	3,73%
Orléans-Tours	172	11	6,40%	11	5	45,45%	2,91%
Reims	137	10	7,30%	10	2	20,00%	1,46%
Amiens	254	6	2,36%	6	3	50,00%	1,18%
Rouen	197	13	6,60%	13	2	15,38%	1,02%
Limoges	98	5	5,10%	5	3	60,00%	3,06%
Nice	162	18	11,11%	18	9	50,00%	5,56%
Corse	29	3	10,34%	3	2	66,67%	6,90%
Réunion	235	8	3,40%	8	8	100,00%	3,40%
Martinique	95	4	4,21%	4	1	25,00%	1,05%
Guadeloupe	137	3	2,19%	3	2	66,67%	1,46%
Guyane	22	1	4,55%	1	0	0,00%	0,00%
Paris-Versailles-Créteil	929	80	8,61%	80	37	46,25%	3,98%

3- Dissertation

Objectifs de l'épreuve

Cette épreuve vise à vérifier les connaissances des candidats sur les questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes. Elle fait appel à de solides connaissances en sciences humaines et en philosophie de l'éducation, dans les domaines énoncés par le programme du concours. Elle dure 4 heures et est affectée d'un coefficient 3. L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit

Sujet de l'épreuve 2007

Dans son ouvrage *Éduquer le citoyen ?*, Patrice Canivez écrit, à propos de ce qu'il nomme la « théorie de l'éducation » de Hannah Arendt : « L'éducation doit donc être conservatrice, précisément pour que le monde puisse évoluer. L'éducation « révolutionnaire », en rompant avec la culture et les traditions, prive en fait les enfants du sol sur lequel ils peuvent s'appuyer pour inventer. Elle est un facteur de conformisme, parce qu'en se désintéressant du monde, elle l'abandonne plus sûrement au vieillissement qu'en transmettant les traditions que d'autres continueront en les critiquant et en les repensant. (...) La conception arendtienne a l'intérêt de montrer en quoi l'autorité, sans laquelle l'enseignement est impossible, n'a rien à voir avec une démonstration de force. Elle repose à la fois sur le savoir de l'enseignant et sur le fait qu'il incarne, aux yeux des enfants, la mémoire d'une civilisation. Elle découle de la confiance que les élèves accordent à celui qui assure le lien avec le passé, et par conséquent avec le monde qui en est issu. Il est donc difficile d'obtenir cette autorité, ou de la rétablir, si la société tout entière cultive l'obsession de la nouveauté et le mépris du passé. Car cette société, dans le moment même où elle exige des enseignants une certaine autorité, sape les fondements sur lesquels elle repose. »

En vous appuyant sur vos connaissances, notamment du débat sur la place de l'autorité dans la société et à l'école, vous chercherez à discerner dans quelle mesure cette conception, élaborée aux États-Unis dans les années soixante, vous paraît pertinente pour analyser certains aspects de la vie sociale et de la vie scolaire de la France d'aujourd'hui.

Analyse du sujet

Le sujet comportait une citation d'un ouvrage de Patrice Canivez figurant à la bibliographie du concours, *Éduquer le citoyen ?*, suivie d'une commande rédactionnelle précise : les candidats étaient invités à « discerner dans quelle mesure » la conception de l'autorité en éducation présentée dans la citation leur paraissait « pertinente pour analyser certains faits de la vie sociale et de la vie scolaire de la France d'aujourd'hui. »

En première analyse le sujet pouvait donc sembler classique, la question de l'autorité figurant au programme du concours depuis de nombreuses années et prenant une place importante dans nombre de préparations. Le risque pour le candidat était alors, faute d'attention ou de réflexion préalable, d'y voir une simple question de cours à traiter autour d'une problématique sommaire comme la nécessité ou la légitimité de l'autorité en éducation.

En fait, à lire le sujet de manière plus approfondie, d'autres éléments précisant la commande apparaissaient.

- Ce n'est pas de l'autorité en général dont il s'agit, ni même de sa place en éducation, mais de porter un jugement raisonné sur la valeur d'une *conception particulière*, celle de Hannah Arendt, présentée dans la citation.
- Les candidats étaient invités à s'appuyer sur leurs *connaissances*, ce qui excluait les relations d'expériences singulières et le domaine des opinions, des croyances ou des convictions (cela constitue d'ailleurs une règle générale dans cette épreuve.)
- Parmi ces connaissances à mobiliser, il était fait mention particulière de celle du débat sur la place de l'autorité *dans la société et à l'école* ; ce dualisme, d'ailleurs réitéré (société-école, vie sociale-vie scolaire), invitait pour le moins les candidats à prendre leurs exemples et leurs arguments dans ces deux champs, si possible en les distinguant.
- Mais surtout, le jugement demandé portait sur la pertinence de cette conception pour nous aider à *analyser des faits actuels* (et sans doute au-delà à les traiter.)
- Enfin, le double balancement contextuel de la phrase (Etats-Unis/France, années soixante/aujourd'hui) devait inciter les bons candidats à aborder *l'éclairage spatio-temporel* de la

pertinence de la conception arendtienne de l'autorité, voire à en faire la problématique de leur dissertation.

On ne pouvait donc considérer comme satisfaisantes les copies qui ne respectaient pas ces exigences dûment énoncées dans le sujet. En particulier, on ne pouvait considérer comme valables des rédactions qui traitaient de la question de l'autorité de manière générale, comme une question de cours, ou même d'autres qui restituaient seulement un exposé sur la philosophie politique ou éducative de Hannah Arendt.

Ce qui était attendu en revanche des bons candidats était d'abord leur capacité à tirer du sujet une problématique pertinente, à présenter un plan cohérent avec celle-ci, puis à s'y tenir dans leur rédaction. La problématique la plus évidente consistait donc à interroger la valeur de la théorie arendtienne pour nous aider à analyser et à comprendre ce qui se passe dans la société et dans l'école d'aujourd'hui, c'est-à-dire à examiner en quoi un certain nombre d'évolutions récentes, certains faits tirés du contexte social et scolaire français d'aujourd'hui, *pouvaient valider ou non* les conceptions de Hannah Arendt sur ce qu'elle nomme « l'éducation conservatrice » et sur la place de l'autorité en éducation qui s'en déduit. On attendait donc des candidats non pas une apologie ou une défense sans nuances de la pensée arendtienne mais bien une rédaction balancée (en deux ou trois parties par exemple) présentant, après un exposé de la « théorie » de Hannah Arendt à partir de la compréhension du texte et d'une connaissance plus générale de sa pensée, des éléments factuels, tirés de la vie sociale et de la vie scolaire d'aujourd'hui, allant pour certains dans le sens de la pertinence et pour d'autres de la critique de cette pensée.

Les excellents candidats auront eu à cœur d'introduire dans leur problématique la dimension contextuelle induite par le sujet. On pouvait alors imaginer, par exemple, un plan en quatre parties : les conceptions éducatives de Hannah Arendt et la place qu'y tient l'autorité ; en quoi ces conceptions ont-elles été influencées par le contexte américain des années soixante ; en quoi certains aspects demeurent pertinents en France quarante ans plus tard ; en quoi d'autres aspects de cette pensée semblent peut-être aujourd'hui moins valides ou dépassés.

Ces problématiques devaient s'appuyer sur trois types de connaissances : d'abord sur des connaissances relatives à la « théorie éducative » de Hannah Arendt, si possible allant au-delà de la citation du sujet, au minimum l'étude des quelques pages que Patrice Canivez y consacre dans son livre, ou mieux, la lecture directe des trente pages de *La Crise de l'éducation*, ainsi que des critiques que ce texte a pu susciter ; ensuite sur une bonne connaissance historique, sociologique et juridique du contexte social et scolaire français, de ses évolutions récentes, ainsi que des débats philosophiques et politiques qu'il suscite, notamment sur la question de l'autorité en éducation ; enfin sur une relative connaissance historique du contexte américain des années soixante concernant la même question.

Sans prétention bien entendu à l'exhaustivité, il est possible de recenser quelques éléments parmi lesquels un candidat pouvait s'appuyer dans chacune de ces parties.

Le texte de Patrice Canivez : la conception de l'éducation de Hannah Arendt

Hannah Arendt, philosophe américaine d'origine juive allemande, rescapée du nazisme, a cherché à penser le totalitarisme, c'est-à-dire ce qui pouvait relier, au-delà de leur opposition politique radicale, les idéologies et les régimes nazi et soviétique. L'instrumentalisation de l'éducation au service d'une utopie semble bien être un de ces liens. Ce qu'elle appelle l'éducation « révolutionnaire », entièrement dédiée à la fabrication de « l'homme nouveau » et censée permettre de faire table rase du passé, doit donc être opposée à l'éducation démocratique, préoccupée de transmettre d'une génération à l'autre l'héritage humain, et donc à le « conserver » (au sens où l'on parle d'un « conservateur » dans un musée.) Cette éducation « conservatrice » est la seule qui, pour la philosophe, laisse aux enfants la possibilité d'imaginer un monde différent et la liberté de le réaliser devenus adultes. Elle n'est donc ni une éducation « traditionnelle » destinée à perpétuer les traditions de manière immuable, ni une éducation « réactionnaire » fondée sur la nostalgie d'un âge d'or et le fantasme d'un retour possible aux « bonnes vieilles méthodes » du passé. De cette conception de l'éducation comme transmission intergénérationnelle de la culture, découle une inégalité fondamentale et indépassable des relations entre les adultes et les enfants : la relation d'autorité. L'autorité en éducation est pour Arendt d'une nature différente de toutes les autres formes d'autorité, sociales ou politiques : elle n'est pas une construction idéologique pouvant être remplacée par une autre, la relation d'égalité ; elle est une nécessité anthropologique liée à la condition humaine. La transmission du monde humain aux nouveaux venus constitue donc pour chaque adulte une responsabilité morale, dont il ne peut se soustraire au risque de voir ceux-ci détruire un monde qu'ils ne comprennent pas.

Ainsi se trouvent articulées, dans le texte de Canivez, deux idées habituellement disjointes, celle de conservation et de transmission du passé, de « mémoire d'une civilisation », et celle d'autorité ; ce qui

renoue avec l'étymologie latine *auctoritas*, « ce qui augmente » de génération en génération : à Rome, l'empereur exerçait le pouvoir, mais le Sénat, représentant les descendants des pères fondateurs, disposait de l'autorité.

Le contexte américain des années soixante

Au moment même où s'élabore cette réflexion, dans les Etats-Unis de l'après-guerre, l'autorité fait l'objet d'un double et profond mouvement de rejet. D'une part la prise de conscience des horreurs de la barbarie nazie conduit Stanley Milgram à mener à l'université de Yale, de 1960 à 1963, ses expériences devenues célèbres sur « La soumission à l'autorité » (popularisées plus tard par le film d'Henri Verneuil, avec Yves Montand, *I comme Icare*, 1979). L'autorité apparaît sous un jour particulièrement sombre, comme le ressort de la transformation d'une nation hautement civilisée, volontairement soumise à l'autorité d'un dictateur psychopathe, en une horde barbare prête à réduire le reste du monde en esclavage puis à se sacrifier pour son bourreau. C'est dans ce contexte que, d'autre part, les théories de l'éducation nouvelle nées au début du siècle trouvent un regain de vigueur : le désir de l'enfant doit être en toutes circonstances substitué à l'autorité de l'adulte. Nul autre peut-être que le psycho-pédiatre Benjamin Spock n'a su davantage illustrer et populariser ces thèses. Véritable phénomène de civilisation, son livre *Comment soigner et éduquer votre enfant*, publié en 1953, est traduit en 60 langues et vendu à plus de 40 millions d'exemplaires ! Sa réputation fait du « Dr. Yes » comme on le surnomme, le symbole de la permissivité éducative, à tel point qu'un Vice-président américain, Spiro Agnew, fera de lui le principal responsable des désordres qui affectent - vingt ans après, au début des années 70 - la jeunesse américaine : irrespect de la loi et délinquance. En même temps, *La Crise de l'éducation* oppose ouvertement la situation aux Etats-Unis à celle de l'Europe. L'une des trois idées de base émises par la philosophe pour expliquer la crise du système éducatif américain est la moindre importance accordée aux contenus d'enseignement au profit de la compétence pédagogique. Pour Hannah Arendt, le vieux continent aurait su alors préserver la valeur de son enseignement secondaire. Aurait-on vécu en Europe, avec un retard classique, ce qui s'est passé alors aux Etats-Unis ? Nombreux sont pourtant en France ceux qui regrettent que le maintien du haut niveau universitaire de recrutement des professeurs se soit fait au détriment de leurs compétences didactiques et pédagogiques.

Le contexte social et scolaire français d'aujourd'hui : quelques éléments de pertinence

La « théorie de l'éducation » de Hannah Arendt semble donc particulièrement pertinente pour analyser un certain nombre d'évolutions sociales et scolaires de la France d'aujourd'hui. Les candidats pouvaient notamment faire porter leurs analyses sur les domaines suivants.

La vague de violence et de délinquance juvéniles à laquelle la France est confrontée depuis le début des années 90 est sans doute le domaine où la pensée arendtienne apparaît rétrospectivement la plus visionnaire. Pour Hannah Arendt, en effet, les enfants soustraits à l'autorité des adultes n'en deviennent pas plus libres mais se retrouvent soumis à celle de leurs pairs, du groupe d'âge, et donc à la « tyrannie de la majorité ». Ils sombrent alors dans le conformisme et dans la délinquance et souvent, écrit-elle, « dans un mélange de deux. » C'est précisément ce qu'observe la sociologue Dominique Pasquier dans son étude parue en 2005 et intitulée *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*.

Un autre domaine de pertinence peut être ce qu'il est convenu d'appeler « le malaise des enseignants ». La difficulté d'enseigner (un métier toujours tourné vers le passé), provient fondamentalement du fait que notre monde moderne n'est plus, pour Hannah Arendt, retenu par le passé mais dirigé vers l'avenir. C'est notamment la place du savoir, fondement de l'autorité des professeurs, qui est ainsi sapée au profit du domaine de l'actualité et de ce qui apparaît nouveau ; mais c'est aussi la nécessité de l'effort et de la durée pour apprendre, au profit de l'avidité et de l'immédiateté qui mobilisent tant de jeunes. Le désarroi des enseignants a pu aussi être renforcé par le triomphe de l'idéologie éducative libérale, à laquelle certains avaient adhéré dans les années 60-80, et qui faisait la part belle au plaisir de l'élève, à l'abolition de toute sanction et de toute contrainte (c'est-à-dire de tout moyen d'imposer un cadre structurant) et à la « construction » par l'élève de « ses » savoirs et de « ses » valeurs plutôt qu'à leur transmission par les adultes.

Plus généralement, dans le domaine social la crise de l'éducation n'a pas touché que l'école. Le désarroi des parents par rapport à l'autorité est peut-être encore plus frappant que celui des enseignants. La place de l'enfant (représentant de l'avenir dans le présent) est devenue centrale dans la famille et le rôle des parents (représentants du passé dans le présent) s'en est trouvé dévalué.

Il n'est pas interdit de voir également dans la situation des immigrés une illustration de cette difficulté à exister lorsque l'on se trouve coupé de son passé, lorsque l'héritage culturel n'est pas ou mal transmis. On peut expliquer ainsi les dérives de certains jeunes issus de l'immigration qui se réfugient

dans une quête identitaire éperdue, ou dans des identités de substitution « bricolées » faites d'éléments disparates, ou encore dans des formes obscurantistes de piété religieuse.

Le contexte social et scolaire français d'aujourd'hui : quelques éléments de moindre pertinence

Les candidats pouvaient évidemment utiliser leur connaissance des nombreux auteurs développant des conceptions de l'éducation fondées sur l'idée de la nécessité d'un développement autonome des enfants, de Maria Montessori au début du siècle à François de Singly (*Les Adonaissants*, 2006) en passant par Alain Renaut (*La Libération des enfants*, 2002), ou encore hostiles à toute forme d'autorité en éducation comme Jean Houssaye (*Autorité et éducation*, 2001).

Ils devaient surtout examiner les éléments de contexte qui pouvaient relativiser la valeur ou la pertinence de la conception exposée dans le texte de Patrice Canivez, ou encore son caractère dépassé. Parmi ceux-ci on pouvait sans doute mentionner, notamment, les évolutions sociales et scolaires suivantes.

La société française actuelle semble bien moins tournée vers l'avenir que celle des années 60 : le contexte international comme le risque écologique semblent rendre cet avenir sombre voire incertain ; divers indices montrent un tropisme nouveau vers le passé, d'ailleurs pas toujours dénué d'ambiguïtés : un regain d'intérêt pour l'étude de l'histoire, le développement des musées, la recherche des « racines » et le désir d'enracinement dans une origine, la manifestation de revendications mémorielles diverses, etc.

Surtout, le « retour de l'autorité » se confirme dans les choix éducatifs des parents et dans la littérature pratique qui leur est destinée, dans les dispositions nouvelles des jeunes enseignants (*Enseigner, un métier pour demain*, de J-P. Obin), comme à un niveau plus général dans les orientations proposées par les principaux leaders politiques. Diverses enquêtes et études sociologiques (comme *Les Valeurs des jeunes* de Galland et Roudet, 2002) montrent que ce retour est d'abord le fait des plus jeunes, principales victimes sans doute de la dérégulation des années passées, en tout cas de la vague de violence des années 90 (selon Signa.) On peut citer aussi à ce propos les thèses de Marcel Gauchet sur un approfondissement de l'individualisme qui en serait arrivé à détruire les fondements de toute vie sociale (« l'individu contre la société ») et la nécessité de construire une « société des individus » équilibrant liberté et autorité.

En milieu scolaire, de nombreux textes officiels marquent, depuis une dizaine d'années, le retour de la règle et de la sanction (textes de juillet 2000 sur le règlement intérieur et sur le régime des sanctions) et surtout de la mission d'éducation dans le second degré : circulaire de mission des professeurs de 1997, référentiel de métier des personnels de direction de 2001, Loi Fillon de 2004, socle commun de 2006.

Enfin, tout ne semble pas devoir être rejeté dans l'éducation nouvelle, et la charge indifférenciée de Hannah Arendt dans *La Crise de l'éducation* contre le « pathos de la nouveauté » et les « théories modernes de l'éducation » censés avoir mis à bas le système éducatif américain apparaît aujourd'hui bien excessive, en tout cas pour un enseignement français qui a maintenu un haut niveau de qualification universitaire pour ses professeurs monovalents (et qui n'en est pas pour autant le plus performant.) Elle alimente cependant dans notre pays une littérature apocalyptique récurrente qui s'attaque depuis de nombreuses années de manière indifférenciée à l'école et à la pédagogie (de *De l'école* de Milner en 1984 à *La Fabrique du crétin* de Brighelli en 2005.) Pourtant, la société française est, plus que d'autres, caractérisée par une rigidité hiérarchique fondée sur l'importance des diplômes, c'est-à-dire par une place excessive des stratifications scolaires dans l'organisation de la société (études de la DEPP, du CEREQ et de l'INSEE.) Surtout, l'éducation et la pédagogie nouvelles n'ont pas fait que dénier l'autorité (ce qui s'explique d'ailleurs en partie par réaction aux méthodes éducatives brutales subsistant au début du 20^{ème} siècle), elles ont aussi été porteuses d'évolutions fondamentales qui semblent aujourd'hui durablement et heureusement inscrites dans les pratiques de nombreux enseignants et dans la réalité de beaucoup de classes : l'attention à l'élève comme personne, les méthodes actives, la pédagogie coopérative, la différenciation et l'individualisation de la pédagogie. La pédagogie par objectifs, la pédagogie du projet, la pédagogie du contrat notamment, ne sont plus l'apanage de petits groupes d'enseignants militants, mais sont désormais largement diffusées.

Analyse des copies

On examinera successivement les questions de fond et de forme

Questions de fond, le traitement du sujet

Mis à part le lot important de copies laissant apparaître l'impréparation totale de leurs rédacteurs et

leur absence de connaissances sur le sujet, le défaut majeur a été le hors sujet. Il est vrai que le sujet était complexe, que sa formulation enchâssée, « en abymes » a pu désarçonner ou tromper certains candidats sérieux. Il nécessitait d'évidence une lecture particulièrement attentive et scrupuleuse pour être bien compris et pour déboucher sur une problématique pertinente.

Les copies hors sujet ont donc été particulièrement nombreuses. Leurs auteurs n'étaient pas toujours dépourvus de connaissances sur la question de l'autorité. Mais ils ont privilégié des problématiques excessivement générales, indépendamment de la focalisation du sujet sur la conception arendtienne de l'autorité et sa valeur. Les correcteurs ont donc eu droit à des exposés académiques, parfois de bonne facture, transcriptions sans doute assez exactes des prestations universitaires dispensées au CNED et dans les IUFM sur la question de l'autorité telle qu'appréhendée par les diverses sciences humaines : l'histoire de l'autorité de l'Antiquité à nos jours ; la psychologie de l'adolescence et la nécessaire révolte contre l'autorité ; l'individualisme démocratique et la crise de l'autorité politique ; le débat philosophique sur la légitimité de l'autorité en éducation... Peu ou pas de réflexion personnelle en lien avec le sujet dans ces copies face auxquelles le correcteur a la désagréable sensation de devoir évaluer non pas le candidat mais l'un de ses formateurs.

D'autres copies, ou parfois les mêmes, témoignent d'une incompréhension du sujet en faisant une lecture erronée de la citation de Canivez, en particulier sur l'idée d'éducation révolutionnaire ou bien confondent autorité et discipline. Certains candidats se méprennent sur l'épreuve et restreignent leur réflexion à l'éducation scolaire, ou même aux fonctions du conseiller d'éducation au sein de l'établissement. D'autres tentent d'appuyer un semblant de réflexion non pas sur une culture universitaire mais sur la culture propagée par les médias de masse : exemples pris systématiquement dans l'actualité, la vie quotidienne et les émissions de télévision populaire. Des copies, assez nombreuses, témoignent d'un pessimisme sans rivages, voire larmoyant, sur la société, l'école ou la jeunesse, alors que d'autres enfin reprennent sans vergogne les antiennes les plus simplistes sur la ruine des institutions éducatives, l'incapacité des fonctionnaires, la démission des enseignants ou l'incompétence des responsables ministériels.

Heureusement, une minorité de copies (en nombre toutefois suffisant pour alimenter à un bon niveau les épreuves d'admissibilité) démontrent une connaissance réelle de la pensée de Hannah Arendt chez des candidats faisant en outre la preuve d'une véritable liberté intellectuelle, notamment dans l'examen critique de cette pensée, et capables de mener une réflexion authentique sur la valeur de sa théorie éducative dans le contexte de la France contemporaine. Les notes attribuées à ces copies, qui s'échelonnent globalement de 10 à 20, peuvent valablement attester de la qualité et de la profondeur relatives de ces réflexions. Sur le dessus de ce lot, on découvre avec bonheur de « véritables petites pépites », selon le mot d'un correcteur, qui témoignent de l'excellence d'un petit nombre de candidats, qui ont obtenus les meilleures notes.

Questions de forme, l'exercice dissertation

L'exercice académique que constitue la dissertation est loin d'être maîtrisé par la totalité des candidats. On ne reviendra pas sur les principes et les techniques de cet exercice, dont le but est de permettre de vérifier la capacité à formuler une pensée argumentée sur la base de connaissances établies, à exercer sa raison et son esprit critique sur un sujet déterminé. Sans parler de ceux qui confondent commentaire composé et dissertation, la difficulté principale semble être de dégager une problématique pertinente du sujet, puis d'en déduire un plan cohérent... enfin de s'y tenir dans la rédaction. On peut citer également la difficulté de choisir des arguments s'insérant de manière cohérente dans la problématique et de les hiérarchiser. Il convient aussi de rappeler que la paraphrase ne constitue pas une analyse et qu'un constat factuel n'est pas en lui-même un argument. Mais d'autres défauts peuvent être relevés. Ainsi, l'abus de citations, apprises par cœur et souvent restituées hors de tout contexte semble s'accroître d'une année sur l'autre. Cette évolution serait-elle le témoin de la dérive de certaines préparations qui privilégieraient la présentation formelle à la réflexion de fond ? En tout cas elle est caractéristique d'une fort mauvaise utilisation de la bibliographie du concours.

Trop de candidats aussi ne maîtrisent pas le style d'une réflexion intellectuelle et utilisent un style oral relâché, un ton excessivement familier, ou dogmatique, ou encore naïf. Trop souvent leur copie se caractérise aussi par une maîtrise approximative de la langue française : syntaxe confuse, champ lexical restreint ou inapproprié, orthographe hasardeuse, ponctuation inexistante. On relève également quelques copies à l'écriture très difficilement lisible...

Cependant, le jury estime que les qualités formelles et méthodologiques des dissertations sont nettement en progrès d'une année sur l'autre, ce qui semble attester d'un effort accru de préparation des candidats et d'une meilleure efficacité des préparations organisées au CNED et dans les IUFM.

4- Étude d'un dossier

Objectifs de l'épreuve

Le but de cette seconde épreuve écrite est de vérifier les connaissances des candidats concernant le système éducatif, son organisation, son fonctionnement et ses évolutions (y compris les plus récentes), et notamment le fonctionnement et l'organisation des établissements scolaires. Elle vise également à vérifier la pertinence de leur conception de la fonction et des responsabilités des conseillers principaux d'éducation au sein de l'institution et en particulier de leur positionnement éducatif vis-à-vis des élèves. Elle dure 4 heures et est affectée d'un coefficient 2. L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique est rigoureusement interdit.

Sujet de l'épreuve 2007

Apprendre à vivre ensemble

En vous appuyant notamment sur les six documents contenus dans ce dossier, vous répondrez, de façon argumentée et successivement, aux trois séries de questions suivantes.

1. Le *socle commun de connaissances et compétences*, notamment dans sa partie 6A, constitue-t-il une rupture ou une continuité par rapport aux objectifs de l'enseignement secondaire français ? Quelles relations peuvent être établies entre les enseignements et l'apprentissage de la vie en société à l'École ?
2. Dans le cadre de ses missions, quelle place, selon vous, peut prendre le CPE dans l'acquisition des connaissances, capacités et attitudes permettant à l'élève de vivre en société ? Avec qui et dans quels cadres travaille-t-il à l'appropriation de ces compétences ?
3. Quels facteurs rendent la mise en œuvre de cette éducation à la vie en société particulièrement nécessaire ? Quels obstacles peuvent en rendre difficile la réalisation ?

Identification des documents

- Document 1

Décret relatif au socle commun de connaissances et compétences, annexe 6A (les compétences sociales)

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 (2 pages)

- Document 2

Agir contre le racisme et l'antisémitisme

Dossiers de l'enseignement scolaire, 12/01/2006 (4 pages)

- Document 3

La laïcité au cœur des enseignements

IGEN, site EduScol, 12/01/2006 (4 pages)

- Document 4

Heure de vie de classe, un temps de parole et de régulation de la vie scolaire

site du CNDP, octobre 2004 (2 pages)

- Document 5

Socialiser en dehors ou en marge des apprentissages ?

Jean – Yves Rochex in *Apprentissage et socialisation*, CNDP, 2000 (4 pages)

- Document 6

La France est – elle menacée par le communautarisme ?

Débats / entretien avec Michel Wieviorka, *Télérama*, 29 mars 2006 (3 pages)

Analyse du sujet

Ce dossier est constitué de documents récents (4 datent de 2006, le moins récent remonte à 2000) d'origines et de statuts variés : textes officiels, gouvernemental comme l'extrait d'une annexe de décret, ministériel comme les textes de la DESCO et de l'IGEN, textes de chercheurs comme celui de J-Y Rochex ou l'entretien avec M. Wieviorka, texte de praticiens comme celui sur l'heure de vie de classe. Proposant aux candidats une réflexion autour de la « nouvelle donne éducative » suscitée par le socle commun, il supposait que les candidats aient été attentifs à des textes plus récents, éclairant

la manière dont la mise en œuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 s'effectue dans le domaine de l'apprentissage de la vie en société. On pense notamment aux arrêtés et circulaires concernant la mise en œuvre de la note de vie scolaire pour tous les collégiens, la circulaire interministérielle relative à la prévention et la lutte contre la violence en milieu scolaire du 16 août 2006, la circulaire du 30 novembre 2006 sur la protection du milieu scolaire et le CESC, ou encore la circulaire de préparation de rentrée 2007. Le questionnement permettait aussi aux candidats de s'appuyer sur leurs connaissances personnelles, en s'appuyant notamment sur des auteurs de la bibliographie.

Le dossier permet aussi de mesurer, notamment dans la première question, les connaissances maîtrisées par les candidats sur l'histoire de l'enseignement secondaire français.

Ainsi ce dossier devait-il aider le jury à procéder valablement à la sélection des meilleurs candidats.

On a proposé, pour la notation, de noter sur 7 les deux premières questions en affectant 4 points à la première sous question, 3 points à la seconde. La troisième question a été notée sur 6, avec 3 points pour chaque sous question.

Les candidats qui ont été capables d'exploiter finement les documents du dossier ont eu pour chacune de leurs réponses une note égale à la moitié des points, l'autre moitié étant destinée à valoriser la culture personnelle du candidat.

Le socle commun, notamment dans sa partie 6A, constitue-t-il une rupture ou une continuité par rapport aux objectifs de l'enseignement secondaire français ? Quelles relations peuvent être établies entre les enseignements et la vie en société à l'école ?

Si les documents 2, 3 et 5 fournissaient aux candidats des éléments solides pour élaborer une réponse personnelle à la deuxième sous question, la première nécessitait que le candidat fasse appel à sa culture historique et à sa connaissance des évolutions en cours dans l'enseignement secondaire français.

Il importait par exemple que leur connaissance du socle commun soit complète, comme y invitait l'adverbe « notamment » dans la question, en leur permettant de faire référence au début de l'annexe dont le dossier leur fournit la partie 6A, et, à travers ce texte, à la loi du 25 avril 2005, dont l'article 2 stipule qu'« outre la transmission des connaissances, la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ». Le socle commun est ainsi conçu comme « le ciment de la nation », expression utilisée par le Président de la République pour présenter en 2004 la loi sur l'application du principe de laïcité à l'école : « l'école de la République, ciment de la Nation, est la source de l'identité française » (cité dans le document 3).

Il importait aussi, pour mettre en valeur l'importance de la partie 6A qui figure dans le dossier, d'avoir présent à l'esprit ce que l'annexe indique en présentant le socle. « ...Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques, et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves ». Cela est un signe clair que le socle commun, notamment dans sa partie 6A, entend imprimer un changement dans la prise en compte des compétences sociales par l'École. Changement confirmé par ce qui est écrit un peu plus loin : « à l'école et au collège tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle ». On attendait donc du candidat qu'il puisse montrer cet aspect novateur du socle commun en s'appuyant sur sa connaissance de l'histoire du second degré français, histoire marquée par le modèle universitaire, en opposition au modèle scolaire : si on éduque à l'école, on enseigne et on professe à l'Université.

Dans l'enseignement du premier degré, le maître d'école est celui qui institue le citoyen, en l'instruisant et l'éduquant tout à la fois. La circulaire du 17 novembre 1883 signée par Jules Ferry, dite *Lettres aux instituteurs*, comme les réflexions de Durkheim sur *L'Éducation morale à l'école* (1903), témoignent de cette ambition éducatrice donnée aux maîtres d'école.

Dans l'enseignement de second degré ont coexisté longtemps deux modèles, l'un issu du primaire avec le primaire supérieur puis le cours complémentaire et le CEG, l'autre issu du lycée avec le petit lycée puis le CES. L'unification s'est finalement réalisée sur le modèle du petit lycée lorsque le collège unique a été créé en 1975. Dans ce modèle, l'instruction est l'affaire des enseignants, l'éducation celle des CPE. Et, jusqu'à la mise en œuvre du socle commun, les apprentissages sociaux et civiques n'ont pas été pris en compte dans l'évaluation des élèves : seuls leurs résultats dans des travaux disciplinaires comptaient jusqu'ici, si l'on excepte la mise en œuvre récente d'enseignements comme l'éducation civique juridique et sociale, ou de dispositifs comme les TPE ou les PPCP pour les lycéens. Or, dans sa partie 6A, le socle commun rappelle, au chapitre des connaissances, que « les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'EPS y contribue également », avant d'évoquer précisément diverses connaissances, capacités et attitudes dont l'acquisition de certaines était jusqu'ici dévolue au CPE, aux personnels de santé et

sociaux, ou à des partenaires de l'établissement scolaire, et l'acquisition d'autres laissée à l'éducation familiale ou informelle. Considérer qu'un élève en fin de scolarité obligatoire doit « connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée », « savoir négocier, rechercher un consensus », « avoir conscience que nul ne peut exister sans autrui » impose à l'enseignement secondaire français sinon une rupture, du moins un profond renouvellement dont l'inspection générale, dans le document 3, rappelle la légitimité : « Il est essentiel d'expliquer et de faire comprendre que la tension entre l'égalité - chacun est citoyen, possède les mêmes droits et obéit aux mêmes lois - et la liberté - chacun est libre d'exprimer des opinions politiques et d'affirmer des croyances religieuses - exprime la tension entre le citoyen et la personne, entre l'espace public et l'espace privé. C'est à partir de cette tension même que les textes qui régissent la vie en commun dans chaque établissement scolaire doivent être élaborés. Et s'il y a tension c'est que l'égalité et la liberté sont égalité et liberté en droits et que ces droits ont toujours à se réaliser voire à se conquérir, tout en étant encadrés par la loi. La laïcité est un moyen d'organiser et de contenir cette tension qui sans elle serait destructrice de la République. »

Peut-on aller jusqu'à parler de rupture ? L'existence, à la fin des années 90, sous l'impulsion de la ministre déléguée à l'enseignement scolaire, des « initiatives citoyennes pour apprendre à vivre ensemble », le lancement par le Ministre Luc Ferry à partir de 2003 de l'opération « Envie d'agir », témoignent en effet d'une attention portée par l'institution scolaire à l'éducation à l'engagement citoyen. Mais ces opérations avaient la particularité d'être vivement encouragées, sans pour autant faire partie d'aucun programme obligatoire d'enseignement. C'est là sans doute que réside la profonde novation proposée par le socle commun, dans sa partie 6A notamment.

J-Y Rochex examine clairement comment les relations entre apprentissages et vie en société peuvent être posées à l'école. Il interroge la distinction que l'on tend à faire entre apprentissages disciplinaires constitués et socialisation instituée. Cette distinction peut d'une part conduire à renforcer la césure entre instruction et éducation, en opposant stérilement apprendre et vivre, d'autre part esquiver la question du « apprendre et agir ensemble ». Il ne s'agit pas de socialiser en dehors ou en marge des apprentissages. Il faut éviter entre enseignement et socialisation les logiques de complémentarité, de condition préalable ou de juxtaposition. Plus profondément, selon cet auteur, enseignants et élèves ne se retrouvent pas à l'école pour vivre ensemble, mais pour que s'opère un travail d'appropriation de contenus de savoirs et de modes de travail, de transmission d'une culture. Pour J-Y Rochex, le vivre ensemble est un moyen mais pas une fin... Les élèves sont à l'école pour apprendre ensemble, travailler ensemble, et non pas pour d'une part vivre ensemble et d'autre part apprendre et travailler.

Cette critique des logiques de complémentarité, condition préalable ou juxtaposition s'applique au modèle jusqu'ici dominant dans l'enseignement secondaire français. Elle ne peut que susciter la vive opposition de ceux qui, au nom de la transmission académique des savoirs, considèrent que l'apprentissage se suffit à lui-même, et que toute réflexion didactique et pédagogique, *a fortiori* éducative, est le début du renoncement à la qualité de la transmission culturelle.

Elle va dans le sens indiqué par l'inspection générale de l'éducation nationale dans le document 3 : « Toutes les activités éducatives et tous les enseignements disciplinaires, dont le caractère obligatoire vient d'ailleurs d'être rappelé dans la circulaire d'application de la loi, participent au fondement des valeurs laïques. Toutes les disciplines peuvent et doivent participer au plein exercice de la laïcité, c'est-à-dire, pour la part qui leur revient à chacune, donner du sens à ce qui est moins que jamais un slogan usé : liberté, égalité, fraternité [...] Apprendre à distinguer les valeurs fondamentales, les opinions et les croyances : la pratique de l'argumentation, à l'œuvre dans la quasi totalité des disciplines, et pas seulement en éducation civique, juridique et sociale, au lycée doit aider à opérer cette distinction. »

Les candidats pourront s'interroger, à propos du document 2, sur la logique qui le sous-tend. « La construction d'une pensée tolérante, ouverte à l'autre dans la défense des Droits de l'homme, repose pour l'essentiel sur l'éducation et l'enseignement. L'enseignement à l'École repose sur les valeurs de la République : liberté, égalité, fraternité. Ces valeurs sous-tendent l'ensemble des disciplines qui s'appuient sur des programmes nationaux. Si chaque discipline poursuit ses propres objectifs théoriques, les finalités et les démarches pédagogiques leur donnent une cohérence globale.

L'organisation de la vie lycéenne : les lycéens élisent des représentants dans leurs lycées, puis au niveau académique et national. Les conseils de la vie lycéenne ainsi désignés s'impliquent dans la vie de leur établissement ; ils sont associés aux processus de décision et peuvent être à l'origine d'actions spécifiques. »

Ne pourrait-on pas voir ici à l'œuvre une logique de juxtaposition, renforcée par le calendrier des actions éducatives françaises et européennes proposées plus loin pour mobiliser les élèves ? La distinction opérée par J-Y Rochex permettait au candidat de porter un regard critique sur diverses tentatives d'ajouter au système d'enseignement traditionnel centré sur les apprentissages

disciplinaires, des temps de socialisation. En ce sens, le socle commun remet en question une approche juxtapositive de l'enseignement et de l'éducation.

Dans le cadre de ses missions, quelle place selon vous peut prendre le CPE dans de l'acquisition des connaissances, capacités et attitudes permettant à l'élève de vivre en société ? Avec qui et dans quels cadres devrait – il travailler à l'appropriation de ces compétences ?

Il convenait bien entendu de revenir à la circulaire de mission de 1982, que des candidats ont citée sans forcément la connaître. « L'ensemble des responsabilités exercées par le CPE doit toujours être assuré dans une perspective éducative et dans le cadre global du projet d'établissement. Ces responsabilités se répartissent en 3 domaines : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant, l'animation éducative » L'animation éducative, selon la circulaire, porte sur les relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif et sur le plan individuel, le foyer socio éducatif (FSE) et l'organisation du temps de loisir (clubs, activités culturelles et récréatives), l'organisation de la concertation et de la participation (formation, élection et réunions de délégués élèves, participation aux conseils d'administration).

Les candidats qui s'en sont tenus à cette connaissance des missions du CPE pouvaient donc indiquer en quoi l'organisation de clubs au sein du FSE ou de la maison des lycéens favorise notamment la capacité à « travailler en équipe », « pouvoir s'affirmer de manière constructive », le « sens de la responsabilité par rapport aux autres ». Ils pouvaient aussi s'appuyer sur l'organisation de la concertation et de la participation pour montrer le rôle du CPE dans la connaissance « des règles de vie collective, des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ».

On a valorisé les candidats qui, au-delà du cadre formel du texte de 1982, ont su intégrer les évolutions qui ont, depuis, fait évoluer la fonction du CPE, chef du service vie scolaire, conseiller de l'ensemble de la communauté scolaire en matière éducative, et lui ont donné une responsabilité toute particulière pour être, sous l'autorité du chef d'établissement, force de proposition et d'organisation en matière de politique éducative, auprès des personnels dans leur diversité, des parents et des élèves. On a été attentif à tous ceux qui auront pris la mise en place de la note de vie scolaire comme exemple de la nécessité d'un diagnostic éducatif partagé, permettant de déterminer des éléments observables susceptibles de contribuer à l'évaluation du respect du règlement intérieur par chaque collégien.

On a accordé une attention particulière aux candidats qui ont évoqué l'internat comme espace privilégié, pour le CPE et les membres de son service, de l'acquisition par les élèves des compétences citées dans le document 1. Le « vivre ensemble » s'y apprend, notamment par le respect de soi-même et d'autrui, et par l'élaboration de projets collectifs.

La mention, dans le document 1 de l'éducation à la sexualité, à la santé, à la sécurité, ainsi que de la connaissance des gestes de premier secours, pouvait inciter les candidats à aborder, en réponse à la deuxième sous question, le rôle des partenaires du CPE au sein de l'établissement : enseignants de certaines disciplines (Sciences de la vie et de la Terre, Éducation physique et sportive, par exemple), personnels de santé, sociaux ; ou en partenariat avec lui (réseau associatif, partenaires institutionnels). On a valorisé ceux qui ont cité la circulaire du 30 novembre 2006 redéfinissant les missions du CESC en relation avec les compétences civiques et sociales, pilier du socle commun. Le CESC offre en effet un cadre pertinent pour contribuer à l'éducation à la citoyenneté, préparer le plan de prévention de la violence, définir un programme d'éducation à la santé et à la sexualité et de prévention des comportements à risques. Le document 4 permettait aux candidats de préciser de quelle manière et avec qui le CPE peut utiliser l'heure de vie de classe pour travailler à l'appropriation des compétences sociales par les élèves. Bien entendu, le cadre du projet d'établissement, de la politique éducative d'établissement devait nécessairement être évoqué. On a particulièrement apprécié les copies qui ont mentionné le conseil pédagogique, institué par la loi d'avril 2005, comme instance permettant une meilleure articulation entre enseignants et CPE dans les apprentissages.

Il importait plus globalement de valoriser les candidats qui, dans la réponse à cette question, se sont situés dans une logique éducative intégrative, en faisant de l'enseignant le premier éducateur auprès des élèves, et du CPE celui qui est le garant, auprès du chef d'établissement, de la cohérence de la politique éducative de l'établissement. *A contrario*, on a été sans indulgence pour les réponses qui se sont situées dans une logique juxtapositive, en faisant du CPE le seul responsable de l'éducation des élèves.

Quels facteurs rendent la mise en œuvre de cette éducation à vivre en société particulièrement nécessaire ? Quels obstacles peuvent en rendre difficile la réalisation ?

Les documents 2, 3 et 6 apportaient de solides éléments de réponse à cette question. Mais, avant d'exploiter ces documents, on a apprécié que des candidats aient mis en avant, comme premier

facteur, la violence en milieu scolaire et la lutte pour la prévenir qui est une constante de la politique gouvernementale. Les candidats pouvaient faire référence à la crise de l'automne 2005 dans les banlieues qui a illustré la perte de confiance de certains jeunes à l'égard de la société et de son école. Et on a notamment apprécié ceux qui ont pu citer à ce propos la circulaire interministérielle du 16 août 2006 de prévention et de lutte contre la violence en milieu scolaire. On a également apprécié que certains candidats aient évoqué les sorties sans qualification du système scolaire, facteur d'exclusion renforcée si les compétences sociales et civiques n'ont pas été acquises, ou la montée de l'abstention et la crise du politique qu'elle manifestait à l'époque ; et qu'ils aient souligné que l'essor des technologies de communication pose de façon plus aiguë également les questions du vivre ensemble. Le document 2, par son existence même, soulignait que le racisme et l'antisémitisme doivent être combattus à l'école, parce qu'ils se manifestent dans la société et parfois même dans l'enceinte scolaire elle-même. Le document 3 évoquait l'existence, dans certains établissements, de manquements au principe de laïcité, dont le racisme et l'antisémitisme font partie, mais aussi de refus ou de contestation de certains contenus d'enseignement, de refus de la mixité, de violence à l'égard des filles... Dans le document 6, Michel Wieviorka, questionné sur le communautarisme en France, évoquait plutôt la relation nouvelle entre la République et les identités particulières qui s'affirment en son sein. Ces identités sont à la fois un risque - celui des lobbies - et une chance : celle d'un ancrage dans un temps de perte de repères. La question est posée de la conciliation entre les valeurs universelles de l'idéal républicain et les identités particulières des élèves. Le document 3, en ce sens, apportait une réponse claire : « la laïcité dont, aujourd'hui, nous avons besoin » : « Pratiquer la laïcité ce n'est pas nier les différences entre les élèves, les croyances personnelles, les mémoires blessées, les affirmations identitaires. Pratiquer la laïcité c'est montrer qu'elle seule permet la coexistence des différences, c'est surtout donner aux élèves les outils intellectuels qui leur permettent de la pratiquer dans un équilibre des droits et des devoirs. La laïcité augmente la liberté individuelle de chacun en fournissant les éléments nécessaires à son plein d'exercice, elle ne cherche pas à la réduire. »

La partie 6A du socle commun « vivre en société » apporte donc une partie de la réponse de la nation aux questions posées à la science et à la connaissance par des phénomènes sociaux comme le racisme, l'antisémitisme, toutes les formes de violence et de discrimination, les oppositions de nature religieuse ou idéologique.

La deuxième sous question interrogeait les candidats sur les obstacles à la mise en œuvre de cette éducation.

Il était attendu des candidats qu'ils mentionnent les oppositions de nature religieuse ou idéologique, qui n'existent pas qu'en dehors de l'éducation nationale, et peuvent constituer un frein à la mise en œuvre d'une éducation à la vie en société qui ne doit pas être juxtaposée mais intégrée aux apprentissages. On pense notamment aux courants qui, au nom d'un parti-pris « républicain » s'opposent aux « pédagogues », ou encore à tous ceux qui en appellent à « sauver l'école » menacée d'une prétendue dérive pédagogico-éducative. Plus généralement, on attendait qu'ils citent les identités professionnelles des professeurs du second degré, identités fortement enracinées dans la légitimité universitaire, qui conduisent bien souvent à affirmer que l'on n'est pas éducateur mais professeur, et que, de toute façon, le temps d'enseignement est trop précieux pour être « perdu » à des activités à visée éducative.

Il convenait aussi que les candidats évoquent à leur manière la question posée, par exemple, dans le numéro de décembre 2006 de *Administration et éducation* : l'école doit-elle tout faire ? L'école peut-elle et doit-elle répondre à toutes les nouvelles demandes ? Dans ce numéro, les contributions de chefs d'établissement portent des titres éloquentes : « Quelles limites au rôle de l'école ? Supplique pour une semaine sans thème, une avalanche de sollicitations diverses, un collège peut-il tout faire ? » Ces interrogations mettent en cause une situation résultant d'un empilement d'actions et de sollicitations perçues comme venant s'ajouter aux programmes officiels d'enseignement. Si l'on prétendait ajouter une couche supplémentaire au mille-feuilles éducatif avec les apprentissages sociaux, on aurait en effet du mal à éviter cet obstacle de la saturation du temps éducatif.

La logique nouvelle du socle commun, adossée à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, introduit heureusement un changement de perspective : la transmission des valeurs de la République devient une mission première de l'école, les compétences sociales et civiques sont donc un des piliers des apprentissages réalisés durant la scolarité obligatoire, dans les champs disciplinaires comme dans les activités éducatives. La mise en œuvre de politiques éducatives d'établissement est alors un bon moyen de surmonter les obstacles rencontrés jusqu'ici par une commande éducative externe par à-coups.

On a particulièrement apprécié que des candidats aient fait le lien entre cette question et le sujet de dissertation : « si la société tout entière cultive l'obsession de la nouveauté et le mépris du passé », le travail de transmission de valeurs héritées n'en est, en effet, que plus difficile.

Analyse des copies

Ces observations du jury touchent à la fois à la forme (langue, technique de l'étude) et au fond des copies.

Questions de forme

La langue

Elle est estimée plutôt correcte, même si subsistent des copies où sa maîtrise est approximative, et des exemples préoccupants concernant la syntaxe et l'orthographe...

Le jury attire l'attention des candidats sur les tournures naïves, péremptoires, incantatoires, injonctives qu'il convient d'éviter.

Technique d'étude

Souvent elle n'est pas acquise : le jury constate un manque de rigueur dans la lecture des questions ; une mauvaise articulation entre argumentation et références documentaires ; un désordre de la pensée, un prélèvement hasardeux d'idées dans les documents ; ou une suite de micro-dissertations ne tenant pas compte du dossier ; parfois même les documents ne sont pas utilisés. La nature et la portée des textes ne sont pas identifiées (textes officiels, de recherche, de praticiens...)

Des copies sont inachevées, par mauvaise gestion du temps.

Certaines réponses se bornent à des récits fondés sur une expérience de surveillant ou d'assistant d'éducation, portant sur les relations avec les élèves, les parents et les personnels de l'établissement. Cela ne saurait tenir lieu de la réflexion attendue.

Quand la technique est maîtrisée, dans environ un cinquième des copies seulement, on peut alors trouver une réflexion pertinente, menée à partir des documents, de la bibliographie du concours et des connaissances personnelles de l'actualité éducative, sur les problématiques induites par les questions.

Le fond

Général

Si le sujet était objectivement difficile, avec certains documents un peu long à lire, il n'était pas nécessaire d'avoir une expérience de terrain pour le traiter, ce qui en faisait un sujet particulièrement approprié au concours externe.

Bien des candidats ont eu des difficultés à trouver les bonnes problématiques et à s'approprier le sujet.

Les enjeux n'ont pas toujours été saisis, le sens global du dossier et des questions a échappé dans bien des copies. On relève des contresens sur les documents, notamment celui de Jean-Yves Rochex, et des hors sujets.

Le jury est préoccupé par la méconnaissance des textes récents (la dernière loi d'orientation connue est celle de 1989...), et notamment la faible connaissance du socle commun de connaissances et de compétences : « le Socle commun est une solution envisagée par le Ministre de la Justice afin de palier à une carence : celle d'une éducation civique et morale des élèves, et donc des futurs citoyens » écrit par exemple un candidat !

L'approche est souvent plus psychologique et sociale qu'historique et institutionnelle. Plus de la moitié des copies, par exemple, n'évoquent que le décret du 11 juillet 2006, présent dans le dossier, comme texte officiel.

Le jury note des références à la bibliographie dans moins d'un tiers des copies.

Quelques candidats en revanche sont capables d'analyses et d'argumentation, d'exploitation des documents. Les bonnes copies s'appuient sur une lecture attentive de chaque question, et présentent des réponses composées avec un plan détaillé fondé sur une argumentation structurée.

Question 1

- La dualité primaire / secondaire est occultée, on ne distingue pas les deux. L'aspect novateur de la partie 6A du socle commun pour le second degré est sous-estimé, car on parle de l'école en général. C'est souvent qu'on n'a pas été attentif à l'énoncé de la question qui portait sur « les objectifs de l'enseignement *secondaire* français ». Parfois des candidats parlent de continuité mais décrivent une rupture : le terme de rupture serait-il perçu comme péjoratif ?
- L'opposition entre juxtaposition ou intégration entre enseignement et apprentissages sociaux est mal dégagée. 10% des copies seulement la traitent correctement.
- Cette question a été très discriminante.

Question 2

- Peu de candidats citent la circulaire de mission... Souvent le CPE est un démiurge dans un univers où les enseignants sont absents : « Dorénavant, il ne fait plus partie de l'équipe de direction mais est devenu un agent incontournable de l'Ecole avec une fonction pédagogique importante qui le place en tête de liste dans la hiérarchie du système » écrit par exemple un candidat.
- Si on connaît les missions du CPE, on ne perçoit pas le repositionnement induit par ce que le socle commun dans sa partie 6A implique comme nouvelle posture des enseignants par rapport à l'éducation. Pour beaucoup, le CPE reste le premier et principal éducateur, et non pas un conseiller. Dans les partenariats, le positionnement du CPE comme garant n'a pas été perçu. Dans bien des copies, ni la note de vie scolaire, ni la circulaire du 30 novembre 2006, ni le conseil pédagogique, ni le CESC, ni le conseil d'administration, ni le projet d'établissement ne sont évoqués. Seule l'heure de vie de classe est citée (sans doute parce qu'un document du dossier porte sur elle).
- Cette question a été souvent « survolée », comme si la bibliographie du concours était méconnue.

Question 3

- Le jury n'observe pas de difficultés particulières, mais note que les obstacles au sein de l'institution sont moins perçus que les obstacles externes (sociaux et religieux), et que, faute encore d'une lecture attentive de l'énoncé, facteurs et obstacles sont souvent confondus.
- Dans certaines copies, les candidats ont tendance à disserter sans s'appuyer sur les documents ; peu de candidats font un lien avec le sujet de la dissertation.
- Cette question, encore souvent mal traitée faute de temps, semble cependant avoir été rédigée de manière plus complète que les autres années.

Le jury a distingué des copies remarquables : les candidats y utilisent les références à bon escient, insèrent des citations avec pertinence, de manière à illustrer sobrement leur propos. Ils ont pris conscience de l'aspect novateur du socle commun de connaissances et de compétences, ont bien compris la réflexion de Jean-Yves Rochex, expriment une pensée solide nourrie de l'analyse pertinente des documents du dossier, d'une bonne connaissance du système éducatif, de son histoire comme de son actualité la plus immédiate, d'une culture personnelle fondée notamment sur la connaissance des auteurs de la bibliographie.

5- Étude de cas

Les objectifs de l'épreuve et son déroulement

L'épreuve d'étude de cas, de coefficient 4, est la première des épreuves d'admission.

Elle est destinée à évaluer la capacité du candidat à analyser une situation mettant en jeu l'éducation d'un ou plusieurs élèves. A partir d'un dossier présentant une situation éducative représentative de la vie scolaire dans les collèges et les lycées, le candidat doit répondre à un ensemble de questions. Des documents annexes permettent d'étudier la situation dans son contexte : bulletins trimestriels, rapports d'enseignants, relevés d'absences, règlement intérieur, textes officiels, etc.

Après avoir analysé la situation proposée en s'appuyant sur tous les éléments figurant dans le cas exposé, il est demandé au candidat de dégager une problématique et de proposer des modalités d'actions pertinentes. Dans un débat contradictoire avec les membres du jury le candidat doit faire la preuve de sa capacité à argumenter afin de soutenir les propositions et les initiatives qu'il entend promouvoir. Il doit fonder ses propositions d'action sur une bonne connaissance du système éducatif, de l'établissement et des missions des professionnels de la vie scolaire. Ainsi l'étude de cas permet de mesurer la capacité à analyser et à gérer des situations pratiques. C'est une épreuve particulièrement discriminante qui permet de dégager l'excellence.

Elle se déroule en deux phases :

Une première phase de préparation de deux heures pendant laquelle le candidat prend connaissance du cas qui aura été préalablement tiré au sort.

La deuxième phase est l'épreuve proprement dite et dure 45 minutes. Elle se décompose elle-même en deux parties. Une première de 15 minutes maximum pour l'exposé et une deuxième de 30 minutes pour l'entretien avec le jury.

Les sujets sont choisis dans une palette de situations éducatives reflétant l'éventail des missions du CPE dans tout type d'établissement. Ils se rapportent à des thématiques variées, représentatives des situations professionnelles dans lesquelles le CPE doit intervenir. Ils permettent à travers les réponses des candidats, d'apprécier la représentation du métier auquel ils aspirent et d'évaluer s'ils possèdent les capacités requises pour son exercice.

Ces thématiques supposent toutes une réelle connaissance de l'institution scolaire, du rôle des différents acteurs de l'établissement, de ses structures comme des dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place. Dans cette épreuve le jury attend du candidat qu'il soit au fait des dernières évolutions mises en œuvre dans les établissements scolaires, ainsi que du rôle et de l'intervention du CPE dans ces évolutions. De même il attend du candidat un positionnement clair permettant la construction d'une identité professionnelle adaptée à une vision élargie de l'établissement. L'étude de cas permet de déceler le degré de réactivité indispensable à l'exercice d'un métier de terrain, et de mesurer précisément les capacités à agir dans la pratique et à établir des liens précis avec la réalité institutionnelle.

Analyse des prestations des candidats

Cette épreuve a pris cette année une importance particulière au regard du profil des candidats admissibles. La suppression du concours interne a induit la candidature de personnes ayant déjà une expérience professionnelle nourrie, sur laquelle elles ont pu s'appuyer, réalisant des prestations souvent brillantes. Elles maîtrisaient la technique de l'exercice, s'étaient déjà approprié les fondements mêmes du métier de conseiller principal d'éducation et étaient capables de mettre en œuvre des protocoles d'actions.

Si les candidats dans leur ensemble ont manifesté de l'aisance dans leur propos, appuyée sur une expression orale fluide et sur une réelle maîtrise de la langue, le jury en a cependant rencontrés dont l'expression était confuse et imprécise, le vocabulaire approximatif et l'exposé laborieux, rendant parfois l'argumentation incompréhensible.

Le traitement du cas

Lors de cette session, à de rares exceptions près, la grande majorité des candidats admissibles avait bien préparé l'épreuve et maîtrisait la technique de l'exercice, notamment l'exposé de 15 minutes. Ceux qui n'ont pas su respecter cette organisation du temps ont eu le plus grand mal à réaliser une bonne prestation.

Les analyses du cas ont été globalement satisfaisantes, sans contresens manifestes, démontrant une bonne compréhension des sujets. Pourtant si cette première phase de l'exercice est essentielle afin de poser le cadre et d'annoncer la problématique, elle ne saurait occuper l'essentiel du temps d'exposé.

Pendant la première partie de l'épreuve, le candidat est invité à analyser la situation, à dégager une problématique et à présenter des modalités d'actions répondant aux questions posées. Il s'agit de présenter en quelques mots la situation, de façon synthétique et rapide. La commission connaissant le sujet, il n'est pas nécessaire de le développer à nouveau ni de le paraphraser, mais bien au contraire d'en dégager la problématique. Il appartient au candidat de conduire une analyse critique du cadre de la situation, s'appuyant notamment sur les documents, qui doivent tous avoir été lus, de proposer des actions pertinentes, dans une argumentation de qualité. Toute narration de la situation ou description des documents, se substituant à l'étude proprement dite du cas, est inutile et se soustrait de fait au temps d'analyse et de présentation des propositions.

Nombre de candidats ont été capables de faire des préconisations à partir des cas étudiés, souvent concrètes, réalistes et juridiquement étayées. Le jury observe également une vision parfois idéalisée du CPE, seul garant du bon respect des règles ou dirigeant tout puissant de la vie scolaire, oublieux du cadre institutionnel et juridique, comme des autres acteurs de l'établissement.

Les meilleurs candidats présentent une argumentation réfléchie fondée sur leur connaissance du droit et sur une appréhension judicieuse de la réalité du métier qu'ils souhaitent exercer. Ils proposent au jury plusieurs hypothèses, allant au-delà même de l'exercice en suggérant des pistes de travail non incluses dans le cas présenté et qui se veulent sources d'évolution dynamique. Ils réussissent bien cette phase de l'exercice. L'exposé clair, méthodique et structuré, annonce une analyse fine et précise qui permet de dégager une problématique pertinente et de fonder des modalités d'action réalistes, juridiquement fondées et adaptées à la situation.

Il reste pourtant des candidats qui se contentent de paraphraser le sujet, en utilisant tout ou partie des 15 minutes pour raconter au jury la situation et décrire les éléments constitutifs du dossier, sans les hiérarchiser, ni les inclure dans une perspective analytique.

Des commissions se sont interrogées sur la compréhension du terme même de problématique. De même ont-elles regretté le manque de culture générale de plusieurs candidats et leur difficulté à avoir une vision du monde distancée, indispensable pour comprendre les dimensions particulières de certains des cas proposés. Ces candidats se sont réfugiés dans les généralités et ont proposé des actions qui semblaient puisées dans un catalogue préétabli.

C'est la capacité à *analyser* une situation, c'est-à-dire à *décomposer un ensemble complexe en ses éléments*, puis à dégager une problématique, à exploiter intelligemment les documents et à proposer des modalités d'action respectueuses des principes et des règles du droit et en prise avec la réalité du terrain qui a fait la différence entre les candidats.

Échanges avec le jury

Dans cette seconde partie de l'épreuve, il appartient au candidat de montrer ses qualités d'écoute et sa capacité à s'inscrire dans une véritable démarche d'échanges et de dialogue avec le jury. L'ouverture d'esprit et l'aptitude à communiquer y sont indispensables. Le candidat doit défendre avec pertinence les actions proposées en argumentant, tout en intégrant les questions posées par les membres de la commission.

Le jury attend du candidat qu'il étaye ses réponses par une réelle connaissance du système éducatif et des établissements, tout en ayant une vision claire du positionnement du CPE dans une institution, une hiérarchie et un travail collectif.

Malgré la qualité des candidats admissibles, le jury regrette la difficulté pour certains à se positionner clairement dans l'institution et dans le cadre du droit public (et sur certains sujets du droit civil ou du droit pénal), comme à se projeter dans la fonction. Leurs réponses relèvent plus d'une liste de solutions toutes faites, d'actions de la vie scolaire dans laquelle ils ne veulent rien oublier, de l'heure de vie de classe au conseil des délégués en passant par la commission absentéisme... Ils les plaquent sans discernement sur le cas présenté, et ceci quelles que soient les questions posées par les membres du jury.

Trop de candidats préfèrent éluder ces questions, auxquelles ils ne savent pas ou ne veulent pas répondre, pour « plaquer » des contenus de cours dans lesquels ils se sentent plus à l'aise. Certains ont pu présenter un exposé convaincant, s'appuyant sur une analyse pertinente et pourtant se sont trouvés sans voix lors de l'échange avec le jury, montrant rapidement leurs limites et leur incapacité à s'inscrire dans un débat constructif.

Au contraire, le jury a apprécié les réponses des candidats lorsqu'elles étaient étayées et argumentées et s'ancraient à des valeurs solides et éprouvées. Il a apprécié les candidats qui savaient débattre avec assurance et pertinence sans se laisser déstabiliser par les questions, tout en contre argumentant de façon convaincante. Le dynamisme, la motivation, le calme, la conviction, l'implication, la présence et la maîtrise de l'émotion sont particulièrement appréciés par les membres des commissions qui voient dans ces qualités une approche prometteuse du métier. L'excellent candidat analyse, réfléchit, écoute et se révèle apte au travail en équipe.

Autant de dispositions qui esquissent le profil du futur CPE tel que le jury souhaite le rencontrer :

- Il maîtrise les caractéristiques de l'épreuve et les techniques d'une communication intelligente avec le jury.
- Il exploite le sujet avec rigueur et intelligence, il fait preuve d'écoute, de pertinence et sait argumenter.
- Il est capable de proposer plusieurs lectures du sujet pour élargir les possibilités d'actions à envisager, quitte à les écarter ensuite.
- Il sait analyser finement la situation et propose des solutions réfléchies et réalistes.
- Il propose une stratégie globale, bien pensée dans le temps et s'inscrivant totalement dans le cadre du droit.
- Il reste attentif aux sollicitations du jury et y répond avec authenticité et sincérité.
- Il fait preuve d'une réelle capacité à prendre du recul et à hiérarchiser les priorités.
- Son expression orale est aisée ; il manifeste une réelle maîtrise de soi.
- Sa posture professionnelle est solide, confortée par de grandes qualités d'observation et un réel réinvestissement des acquis.
- Il fait preuve d'esprit d'initiative et a le sens des limites de son action.
- Il se positionne en futur CPE dans une dynamique institutionnelle et d'action collective.
- Il réagit déjà comme un professionnel de la vie scolaire, alliant exigence, bienveillance et pondération.
- Il connaît parfaitement le système éducatif et le fonctionnement d'un établissement scolaire.
- Il témoigne d'un fort engagement quant aux valeurs de la République et aux missions du service public de l'éducation.

Les principales difficultés rencontrées

- Les documents annexés ne sont pas suffisamment exploités, quand ils ne sont pas tout simplement ignorés, rendant l'analyse parcellaire voire superficielle. Les questions posées ne sont pas toutes traitées.
- La problématique n'a pas été dégagée sinon de manière confuse et le candidat se limite à une simple paraphrase du cas présenté.
- Les propositions d'actions sont stéréotypées. Elles n'ouvrent pas sur des perspectives concrètes et ne sont pas hiérarchisées.
- Les ouvrages de la bibliographie ne sont pas connus; la réflexion n'est pas fondée sur un socle théorique solide, et l'argumentation du candidat se révèle superficielle.
- Le droit de la vie scolaire est méconnu, ou son importance sous estimée.
- La connaissance du métier et du statut de CPE reste théorique, éloignée de la réalité, le candidat ne parvenant pas à se positionner en tant que tel au sein de l'institution.
- Des conceptions erronées de la fonction (CPE médiateur ou intermédiaire entre les jeunes et les adultes, voire « défenseur » des uns vis-à-vis des autres) conduisent à des analyses inacceptables et à des propositions non pertinentes.
- Des candidats en difficulté méconnaissent le fonctionnement des EPLE et plus largement le système éducatif. Ils ne parviennent donc pas à analyser la situation éducative proposée et à la replacer dans son contexte.

Conseils aux candidats

Cette épreuve implique une bonne maîtrise de l'exercice, tant dans son organisation (respect des contraintes de temps) que dans ses objectifs. Il s'agit pour le candidat d'analyser rapidement et avec pertinence la situation proposée, d'en dégager la problématique, de répondre à toutes les questions posées et de proposer des modalités d'action opérationnelles et pertinentes, dans le cadre du droit. Il ne lui est pas interdit de prendre de la distance avec l'énoncé du cas, d'être critique par rapport à certaines pièces annexées, voire avec les comportements ou les réactions de certains acteurs, sans

se laisser enfermer par le dossier, et d'envisager des hypothèses non incluses dans le sujet lui-même. L'analyse du cas doit être suffisamment synthétique pour laisser le temps nécessaire au dégagement d'une problématique et à la présentation argumentée des réponses. Il est indispensable d'étudier le dossier dans son intégralité, d'exploiter l'ensemble de ses ressources et de bien lire tous les documents. Ils ont tous leur importance et apportent différents éclairages sur la situation étudiée.

Un candidat ne saurait être admis sans connaître parfaitement le droit de la vie scolaire et les différents types d'établissement, connaissance qu'il peut affiner par des visites, des stages, des rencontres avec les responsables de ces structures éducatives qui lui permettront de replacer le travail du CPE au sein de l'institution éducative et d'envisager la vie scolaire comme un travail d'équipe dans la complémentarité des diverses fonctions.

Enfin, le jury souligne les qualités et compétences indispensables pour un candidat CPE : la maîtrise de soi alliée à une expression claire, convaincue et convaincante, l'appropriation des références bibliographiques pour illustrer et argumenter ses propositions, une haute qualité de réflexion, des principes d'action appuyés sur les valeurs de l'école et un positionnement clair au sein de l'institution.

ETUDE DE CAS : DOSSIERS PROPOSES A LA SESSION DE 2007

DATE	SUJET	TITRE
Lundi 14 mai	36	Un élève « politiquement incorrect »
	37	C... un élève en difficulté
Mardi 15 mai	23	Consommation d'alcool au lycée
	39	Une bousculade qui dégénère
Mercredi 16 mai	34	Autodéfense !
	38	Le téléphone portable au lycée ou « happy slapping »
Jeudi 17 mai	11	Problème d'identité
	40	Une certaine idée de la citoyenneté
Vendredi 18 mai	4	W...Un élève à la dérive
	18	Un service vie scolaire fragilisé
Samedi 19 mai	17	« Toi, tu me parles plus, sinon... »
	33	Une élève isolée et menacée dans sa classe
Dimanche 20 mai	3	Antoine, un élève « différent »
	28	Jordan, un élève inadapté
Lundi 21 mai	31	Téléphone portable au collège

6- Entretien avec le jury

En dépit des recommandations régulièrement rappelées dans les rapports successifs du concours, quelques candidats abordent encore cette épreuve sans préparation sérieuse. Ils ont certes franchi, et parfois brillamment, le cap des épreuves écrites, mais ils relativisent par trop cette épreuve, la plus brève du concours, sans temps de préparation sur place. Ils s'en remettent à leur talent personnel et comptent sur leur aisance relationnelle pour maîtriser les échanges lors de cette « rencontre » avec le jury. Or si, à l'évidence, cette épreuve requiert des capacités de communication et de réelles connaissances, et exige du candidat un sérieux travail d'analyse de son parcours. Cette épreuve est difficile, elle réclame une mobilisation sans faille de toutes les ressources de la personne. Soulignons-le, elle favorise le repérage des candidats brillants, en faisant notamment ressortir l'originalité de certains parcours.

Les objectifs de l'épreuve

Le texte de l'arrêté du 7 juillet 1995 pour cette épreuve est clair : elle est destinée à apprécier les connaissances et les motivations du candidat, tout en visant « à évaluer ses capacités à communiquer, à dialoguer, à travailler en équipe et son aptitude à assumer une relation éducative... » Elle « porte sur les connaissances dont le candidat dispose dans les divers aspects de la profession de conseiller principal d'éducation ... ».

Le candidat dispose d'une demi-heure pour convaincre les membres du jury qu'il sera un bon professionnel de l'éducation. Cette épreuve lui permet à la fois d'exposer les motifs de sa candidature, d'exprimer la force de son projet professionnel et de montrer sa connaissance du métier de CPE.

Le jury apprécie la connaissance de la fonction et la perception de ses enjeux, la sincérité et l'authenticité des motivations qui fondent la candidature, les différents aspects d'une personnalité, son ouverture aux missions du service public d'éducation et son intégration des valeurs de la fonction publique.

Le déroulement de l'épreuve

Les membres du jury se présentent, puis invitent le candidat à en faire de même brièvement et à expliciter les raisons qui l'ont amené à se présenter à ce concours. Selon une pratique adoptée par le jury depuis l'origine, l'entretien, d'une durée totale de trente minutes, se déroule en deux temps articulés :

- dans un premier temps, le candidat expose durant quelques minutes les motifs de sa candidature par référence à son histoire personnelle ;
- dans un second temps débute l'entretien à proprement parler. En général, les premières questions du jury s'appuient sur les propos tenus par le candidat lors de sa présentation. Puis, s'attachant à discerner les aptitudes professionnelles du candidat, il lui propose de brèves mises en situation et l'interroge directement sur la fonction, ses réalités et ses enjeux éducatifs

L'exposé liminaire

L'exposé traduit encore assez souvent non pas un manque de préparation – notée cependant chez quelques candidats –, mais une difficulté à maîtriser ce délicat exercice de présentation. Il s'agit pour le candidat, de montrer au jury, au cours d'un bref exposé, une réflexion personnelle authentique à propos d'un métier, dans toutes ses dimensions et ses enjeux, dans le cadre des principes éducatifs, des règles et des valeurs qui déterminent ses pratiques.

Les meilleurs candidats répondent à cette attente. Ils savent, lors de l'analyse de leur parcours scolaire et universitaire et/ou de leur parcours professionnel – parfois riches et divers –, mettre en avant les expériences sur lesquelles se fondent leurs motivations et qui témoignent de véritables convictions professionnelles. Ils connaissent bien le métier et ses enjeux et présentent une approche fine du cadre et des caractéristiques actuelles de la vie scolaire dans les établissements. La pertinence des choix en relation directe avec les valeurs du service public, la qualité de l'argumentation, la clarté et la concision de l'expression, l'authenticité du propos ont alors convaincu le jury de leur engagement et de leurs aptitudes à être, à court terme, de bons professionnels.

Si le simple *curriculum vitae* a disparu, un trop grand nombre de présentations prennent cependant la forme d'un catalogue d'expériences professionnelles, organisé et structuré suivant un cadre identique,

bloquant l'expression personnelle dans un carcan rigide et artificiel. Il faut souligner à nouveau le danger de ces présentations au caractère trop formel, sorte de schémas formatés voire stéréotypés, quelles que soient les expériences antérieures. Le candidat veut alors tout dire, sans souci de cohérence, émaillant son propos de termes souvent plus appropriés à l'écrit qu'à l'oral. Ce modèle, auquel il lui semble impératif de se conformer, ressemble alors à un exercice convenu, appris par cœur et récité devant le jury. Il expose en outre au risque, si la mémoire lui fait défaut, de se trouver dans l'incapacité de retrouver le fil de son propos. Ce modèle occulte les aspects positifs et les potentialités de nombreux candidats.

L'échange avec le jury

Cette seconde partie de l'épreuve revêt une grande importance dans l'évaluation finale. Elle permet au candidat de surmonter l'émotivité qu'il a pu manifester lors de son exposé et de compléter sa présentation. Elle donne également au jury l'occasion de vérifier les connaissances du candidat, ses qualités d'écoute, d'analyse ainsi que sa capacité à avancer des points de vue en cohérence avec les valeurs auxquelles il déclare adhérer.

Lors des échanges, de trop nombreux candidats se limitent à des réponses ponctuelles, alors que les questions posées, certes brèves, permettent souvent des développements plus complets et argumentés. *A contrario* quelques candidats essaient maladroitement de masquer leur ignorance par des considérations hors sujet. Les meilleurs candidats ajoutent du réalisme et du pragmatisme à une solide connaissance de l'institution scolaire, de son cadre juridique et de ses missions, tout en prenant position avec intelligence, sans hésitation ni flottement, sur les différentes thématiques explorées.

La force de conviction fait souvent la différence. À l'inverse, une expression atone, une élocution hésitante, des formules convenues ou contournées, un relâchement sensible dans l'expression (voire un certain laisser-aller dans la tenue) sont perçus comme des signes traduisant un déficit d'authenticité et de motivation, ou encore une candidature inappropriée. Le jury souligne avec force que l'absence d'écoute est un défaut réhibitoyre pour la réussite à ce concours. Il regrette le manque de souplesse de certains candidats, voire leur hostilité, lorsqu'invités à sortir du cadre de leur présentation initiale, ils ne parviennent pas à le faire.

Le jury a plaisir à valoriser l'enthousiasme – tout en conservant le sens de la mesure –, la conviction personnelle, la réflexion et la capacité à prendre de la distance dans toutes les phases de l'entretien. Il a apprécié les candidats qui :

- réinvestissent leurs expériences acquises en milieu scolaire dès lors qu'elles étaient proposées dans un contexte différent ;
- font preuve de discernement dans l'analyse des situations abordées, de pertinence et de lucidité dans les propositions d'action et de sens du possible ;
- démontrent ouverture d'esprit et sens affirmé des responsabilités et de l'engagement ;
- adoptent un positionnement juste et respectueux du droit au sein de l'institution ;
- marient harmonieusement, dans leur conception du métier, des qualités humaines à des capacités intellectuelles et à un sens aigu du service public ;
- témoignent de dynamisme tout en restant réaliste sur le métier de CPE et ses exigences.

Si la majorité des candidats dispose d'un bon niveau de culture générale et de connaissances solides – constat récurrent depuis plusieurs années – et possède une représentation juste et souvent assez complète du métier de CPE et de ses enjeux, certaines faiblesses sont relevées par le jury.

Le positionnement professionnel du futur CPE à l'intérieur de l'établissement est ainsi appréhendé de manière trop floue par nombre de candidats. Ces candidats ne situent pas clairement les différents niveaux de relations et d'intervention avec les autres membres de l'établissement et leur importance. Quelques-uns oublient qu'ils doivent exercer leur fonction sous l'autorité du chef d'établissement. D'autres méconnaissent le cadre juridique de la vie scolaire. L'organisation du service vie scolaire et l'encadrement d'une équipe sont des dimensions trop souvent oubliées. La connaissance de l'organisation et le fonctionnement d'un EPLE sont parfois parcellaires voire erronées, notamment chez les candidats qui n'ont pas engagé de rencontres avec des CPE et des chefs d'établissement.

Par ailleurs, en dépit de leurs qualités, trop de candidats ont encore une vision idéalisée et assez théorique du métier qu'ils souhaitent exercer. Ils privilégient l'écoute, le dialogue, la compréhension, la médiation, la relation individuelle avec l'élève et la famille, au détriment du rôle d'autorité d'une personne qui doit faire respecter des règles et diriger une équipe. Sans nier le rôle essentiel joué auprès de certains élèves, on attend du candidat qu'il prenne la mesure du champ d'intervention social et des responsabilités institutionnelles du CPE, et qu'il soit capable de prendre suffisamment de hauteur face à des situations éducatives. Le jury s'inquiète de la coupable légèreté des sanctions

parfois proposées, au regard des fautes dans les situations concrètes proposées à la réflexion du candidat, notant un certain retrait par rapport à la prise de responsabilités.

De même, le jury regrette que la déontologie du fonctionnaire ne soit que rarement explicitée, et que la notion même de service public demeure assez floue pour beaucoup de candidats. Il leur manque d'avoir réfléchi à la signification d'un engagement dans la fonction publique, aussi bien que des connaissances relatives à la Nation, la République, la démocratie et son fonctionnement. Le jury constate de même parfois des lacunes regrettables à propos des orientations les plus récentes du système scolaire,

Conseils aux candidats

Préparer l'épreuve

Préparer le concours, c'est préparer dans le même temps toutes les épreuves, écrites et orales, et ne pas attendre d'être admissible pour préparer l'oral en toute hâte. Cela suppose de se tenir au courant de l'actualité éducative, c'est-à-dire aussi d'avoir une connaissance de l'organisation et des évolutions du système éducatif. Ces évolutions sont parfois rapides et profondes et font l'objet de nombreux débats dont on ne peut que recommander aux candidats de se tenir informés. Mais il ne faut pas oublier que cette épreuve est aussi et d'abord une épreuve de connaissances qu'il importe d'acquérir. Faire l'effort de se rendre dans des établissements variés pour y rencontrer des CPE et des chefs d'établissement permettra aux candidats de s'informer de la réalité du métier dans ses différentes facettes, mais aussi de se documenter sur un certains nombre de questions du programme.

Respecter quelques règles essentielles

L'exposé liminaire oral est un exercice qui se prépare à l'avance. Convaincre un jury, tel est l'objectif : la présentation doit donc être orientée vers ce but, tant dans le fond que dans la forme.

Il ne s'agit ni d'un exposé magistral ni d'un simple *curriculum vitae*, mais de prouver, selon sa personnalité, un intérêt et des capacités réels pour cette fonction. Cela demande d'analyser son parcours et ses expériences professionnelles avec recul pour choisir avec pertinence ce que l'on décide de présenter au jury. Il va sans dire que l'imagination n'a pas sa place, le jury n'est jamais dupe des affabulateurs. Enfin, les candidats ayant exercé des fonctions de surveillance doivent faire l'effort de se projeter dans celles de chef de service et non plus d'exécutant.

On ne peut que rappeler les conseils d'un précédent rapport : lors de la présentation ordonnée de sa réflexion, « le candidat doit montrer au jury qu'il a personnellement réfléchi à son futur métier dans toutes ses dimensions, à ses enjeux, aux principes éducatifs et aux valeurs qui détermineront son action ».

Lors de l'entretien, exprimer un point de vue personnel est évidemment attendu ; il demande bien sûr à être argumenté et fondé sur des données précises et exactes. En cas d'ignorance, il est préférable de la reconnaître, plutôt que de chercher à abuser le jury, en lui infligeant à tout prix des connaissances, souvent hors sujet, quand elles ne sont pas inexactes.

Occupant une fonction exposée, le CPE doit continuellement faire preuve d'écoute, de dialogue et d'autorité. La profession de CPE requiert maîtrise de soi, sang-froid, esprit d'à propos, courtoisie, qualités qu'un jury se plaît à reconnaître lors de l'entretien.

Pour conclure, lors de l'épreuve...

Les candidats doivent être attentifs :

- à faire apparaître clairement les liens entre les acquis de leur parcours de formation et/ou de leurs expériences professionnelles et leur choix du métier de CPE ;
- à montrer leur connaissance de la profession, de son cadre institutionnel et juridique, de ses pratiques de référence ;
- à montrer leur aptitude à assumer une relation éducative, à travailler en équipe ;
- à percevoir avec clarté ce que représente un engagement dans le service public et les valeurs portées par le système éducatif ;
- à soigner la qualité de leur expression et de leur tenue ;
- à être clairs, authentiques et porteurs d'une réflexion personnelle.

Annexe 1- Définition des épreuves

J.O n° 164 du 16 juillet 1995 page 10595

TEXTES GENERAUX

Arrêté du 7 juillet 1995 modifiant l'arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

NOR: MENP9501129A

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle et le ministre de la fonction publique,

Vu le décret no 70-738 du 12 août 1970 modifié relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation, notamment son article 5;

Vu l'arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation,

Arrêtent:

Art. 1er. - Les dispositions de l'article 8 de l'arrêté du 15 juillet 1993 susvisé sont remplacées par les dispositions suivantes:

« Art. 8. - Le concours externe prévu à l'article 5 du décret du 12 août 1970 modifié susvisé comporte les épreuves définies ci-dessous:

1°Épreuves écrites d'admissibilité

Épreuve 1: Dissertation portant sur une ou plusieurs questions relatives à l'éducation.

Cette épreuve a pour objet de vérifier les connaissances du candidat sur les questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes. Elle fait appel à des connaissances dans le domaine des sciences humaines (psychologie de l'enfant et de l'adolescent, histoire et sociologie de l'éducation) et en philosophie de l'éducation (durée: quatre heures; coefficient 3).

Épreuve 2: étude d'un dossier portant sur la connaissance du système éducatif.

Rédaction de réponses argumentées à des questions posées à partir d'un dossier remis au candidat et constitué de documents, notamment de nature juridique, administrative ou pédagogique.

Cette épreuve est destinée à apprécier les connaissances du candidat sur le système éducatif français, notamment sur le fonctionnement des établissements scolaires du second degré, sur les droits et devoirs des élèves, sur les processus et enjeux de l'orientation, sur les questions pédagogiques. Elle tend également à vérifier son aptitude à mobiliser ses connaissances pour construire une réflexion ordonnée, un raisonnement cohérent et une argumentation solidement charpentée (durée: quatre heures; coefficient 2).

2°Épreuves orales d'admission

Épreuve 1: étude de cas portant sur l'éducation et la vie scolaire.

Exposé prenant appui sur un dossier préparé par le jury et relatif à une situation éducative, suivi d'un entretien avec le jury.

Cette épreuve est destinée à évaluer la capacité du candidat à analyser une situation mettant en jeu l'éducation d'un ou plusieurs élèves, à proposer des modalités d'action, à les argumenter et à soutenir, dans un débat contradictoire avec les membres du jury, les initiatives qu'il entend promouvoir. L'épreuve vise également à apprécier le sens des responsabilités du candidat (durée de la préparation deux heures; durée de l'épreuve quarante-cinq minutes maximum [exposé quinze minutes maximum; entretien trente minutes maximum]; coefficient 4).

Épreuve 2: entretien avec le jury.

Il porte sur les connaissances dont le candidat dispose sur les divers aspects de la profession de conseiller principal d'éducation. Il peut se poursuivre par une présentation du candidat portant notamment sur l'expérience qu'il a acquise au cours de ses études ou d'activités antérieures.

Cette épreuve est destinée à apprécier les connaissances et les motivations du candidat. Elle vise aussi à évaluer ses capacités à communiquer, à dialoguer, à travailler en équipe et son aptitude à assumer une relation éducative mettant en œuvre les connaissances acquises (épreuve sans préparation; durée: trente minutes; coefficient 3).

Les deux épreuves d'admissibilité et les deux épreuves d'admission font appel à des connaissances portant sur une liste de grandes questions s'appuyant sur une bibliographie indicative. Les questions

au programme et la bibliographie sont publiées au Bulletin officiel de l'éducation nationale et renouvelables partiellement chaque année.

La maîtrise de la langue, écrite ou orale, est prise en compte dans la notation de chacune des quatre épreuves du concours. »

Art. 2. - Les dispositions de l'article 9 de l'arrêté du 15 juillet 1993 susvisé sont modifiées ainsi qu'il suit :

a) Au 1^o définissant l'épreuve écrite d'admissibilité, la phrase: « Pour la préparation de cette épreuve, les candidats peuvent s'appuyer sur une bibliographie donnée à titre indicatif. » est supprimée.

b) A la fin de l'article 9 sont ajoutées les dispositions suivantes :

« L'épreuve écrite d'admissibilité et l'épreuve orale d'admission font appel à des connaissances s'inscrivant, notamment, dans le cadre d'une bibliographie publiée au Bulletin officiel de l'éducation nationale et renouvelable partiellement chaque année.

La maîtrise de la langue, écrite ou orale, est prise en compte dans la notation de chacune des deux épreuves du concours. »

Art. 3. - Le directeur des personnels enseignants des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui prendra effet à la session de 1996 des concours et sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 7 juillet 1995.

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle,

Pour le ministre et par délégation:

Le directeur des personnels enseignants des lycées et collèges,

G. SEPTOURS

Le ministre de la fonction publique,

Pour le ministre et par délégation:

Par empêchement du directeur général de l'administration et de la fonction publique:

Le sous-directeur,

C. NIGRETTO

Annexe 2- Programme 2007

Note du 30-6-2006
NOR : MENP0600965X
RLR : 830-0
MEN - DPE A

Psychologie

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

Sociologie

- La société, l'école et la violence.
- L'intégration des populations immigrées.
- L'école et les familles.

Histoire

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

Philosophie

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

Connaissance du système éducatif

- Le système éducatif et son organisation générale, administrative et pédagogique, ses résultats, ses évolutions en cours.
- L'organisation des établissements scolaires du second degré.
- Le droit dans les établissements scolaires.
- La profession de conseiller principal d'éducation, ses origines et son évolution.
- Les grands débats d'actualité sur l'éducation.

Bibliographie des concours externe et interne

- Ballion Robert, La démocratie au lycée, Paris, ESF, 2000.
- Baubérot Jean, Laïcité 1905-2005, Entre passion et raison, Paris, Seuil, 2004.
- Bouveau Patrick, Cousin Olivier, Favre-Perroton Joëlle, L'école face aux parents : analyse d'une pratique de médiation, Paris, ESF, 1999.
- Buttner Yann, Maurin André, Thouveny Blaise, Le droit de la vie scolaire, Paris, Dalloz, 2^e édition, 2003.
- Cereq (éditions du), Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la génération 2001, CEREQ, édition Marseille CEREQ 2005 collection "Enquête génération 2001".
- Canivez Patrice, Éduquer le citoyen, Paris, Hatier, 1995.
- Coq Guy, La démocratie rend-elle l'éducation impossible ?, Paris, Parole et silence, 1999.
- Debarbieux Eric, La violence en milieu scolaire, T3, Dix approches en Europe, Paris, ESF, 2001.
- Dubet François, Duru-Bellat Marie, L'hypocrisie scolaire, Pour un savoir enfin démocratique, Paris, Seuil, 2000.
- Dubet François (sous la direction de), École, familles, le malentendu, Paris, Textuel, 1997.
- Duru-Bellat Marie et Van Zanten Agnès, Sociologie de l'école, Paris, Armand Colin, 1998.
- Huerre Patrice, Pagan-Reymond Martine, Reymond Jean-Michel, L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice, Paris, Odile Jacob, 1997.
- Jeammet Philippe (sous la direction), Adolescences : repères pour les professionnels, Paris, La découverte et Fondation de France, 2002.
- Lelièvre Claude, Les politiques scolaires mises en examen : douze questions en débat, Paris, ESF, 2002.
- Meirieu Philippe, Le choix d'éduquer, Paris ESF, 1991.
- Ministère de l'éducation nationale, L'idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain, Paris, Scéren-CNDP, Delagrave, 2004.
- Obin Jean-Pierre (coordonné par), Questions pour l'éducation civique, Paris, Hachette, 2000.
- Pena-Ruiz Henri, Dieu et Marianne, Paris : PUF, 2001.
- Perrenoud Philippe, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 2000.

- Prairat Eirik, Sanction et socialisation : idées, résultats et problèmes, collection Éducation et formation, Paris, PUF, 2001.
- Prost Antoine, Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- Reboul Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2000.
- Régis Rémy, Serazin Pierre, Vitali Christian, Les conseillers principaux d'éducation, Paris, PUF, 2000.
- Schnapper Dominique, Qu'est-ce que la citoyenneté ?, Paris : Gallimard, 2000.
- Thélot Claude (Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par), Pour la réussite de tous les élèves, Paris, La Documentation Française, 2004.
- Toulemonde Bernard, (sous la direction de), Le système éducatif en France, Paris, les notices de la Documentation française, 2003.
- Van Zanten Agnès, L'école : l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 2000.

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

Elle ne prétend pas être exhaustive. La plupart des ouvrages répertoriés contiennent eux-mêmes des bibliographies qui étendent le champ ouvert à la réflexion des candidats ou précisent certains thèmes auxquels elle peut s'appliquer.

Les candidats pourront, en outre, utilement consulter les revues et publications telles que les Cahiers Pédagogiques, le bulletin de l'Association Française des Administrateurs de L'éducation nationale (AFAE), Éducation et Devenir, Éducation et Management la revue conseiller d'éducation, ainsi que les rapports annuels de l'inspection générale de l'éducation nationale publiés par la Documentation française.

On se reportera également aux diverses publications (rapports, dossiers documentaires, statistiques...) qui sont en ligne sur le site du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, aux adresses suivantes :

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.education.fr> (Portail de l'éducation).

Annexe 3- Composition du jury

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement
Bureau DGRH D4

Le Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

- Vu l'arrêté du 28 juin 2006 autorisant, au titre de l'année 2007, l'ouverture du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires,
- Vu l'arrêté du 21 juillet 2006 nommant Monsieur Jean-Pierre Obin, inspecteur général de l'éducation nationale, président du jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires ouvert au titre de la session 2007,
- Vu les propositions du président de jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours externe de recrutement de conseillers principaux d'éducation stagiaires, est constitué comme suit pour la session 2007 :

Président.

M Jean-Pierre OBIN
Inspecteur général de l'éducation nationale. Académie DE PARIS

Vice-président(s).

Mme Bernadette DORFIAC
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional Académie DE VERSAILLES

M François LE GOFF
Inspecteur général de l'éducation nationale. Académie DE PARIS

M Jean-Pierre VERAN
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional Académie DE MONTPELLIER

Secrétaires généraux

Mme Henriette CORCOS
Conseiller principal d'éducation Académie DE VERSAILLES

Mme Lynda GOUSTARD
Conseiller principal d'éducation Académie DE VERSAILLES

M Philippe SANTANA
Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional Académie DE PARIS

Mme Marie-Hélène TEPLITXKY
Conseiller principal d'éducation Académie DE VERSAILLES

Membres du jury

M Jérôme ANGUE
Conseiller principal d'éducation Académie DE CRETEIL

Mme Martine ANTOINE
Personnel de direction Académie DE BORDEAUX

Mme Dominique ANTONMATTEI Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
Mme Josy-Anne AREKIAN Personnel de direction	Académie DE LA GUADELOUPE
Mlle Monique AUDEGOND Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M Jacques AUFFRAY Personnel de direction	Académie DE POITIERS
Mme Dominique AUGE Personnel de direction	Académie DE LYON
Mme Catherine AVERLAND Personnel de direction	Académie DE BORDEAUX
Mme Béatrice AVRONSART Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Dominique BACHELOT Personnel de direction	Académie DE RENNES
Mme Dominique BAFFALEUF Personnel de direction	Académie DE LIMOGES
M Philippe BALLE Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Christine BARBE Personnel de direction	Académie DE CAEN
M Christophe BARBIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
M Antoine BARREIRA Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Marie-Hélène BAUDRY Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Catherine BEAUDE Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M Bernard BEAUDENON Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Sylvie BECCARIA Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M Laurent BELLAND Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Ghania BEN GHARBIA Personnel de direction	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Syham BENAMARA Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Stéphanie BERTHET Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Nicole BERTOLETTI Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
Mme Solveig BEUVE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN

Mme Lise BIANCHI Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Marie-Claude BIAUELLE-WEINAUG Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
M Frédéric BLANC Conseiller principal d'éducation	Académie D'AIX-MARSEILLE
M Jean-Jacques BLANC Personnel de direction	Académie DE NANTES
M Stéphane BLARDAT Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Nathalie BONINSEGNA Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M Stéphane BORIE Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
M Boris BOULBEN Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Olivier BOURGEOIS Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
M Fabien BOURGOIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
M Eric BOUVIALA Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Jacqueline BRESSON Personnel de direction	Académie DE CAEN
M Olivier BRIARD Personnel de direction	Académie D'AIX-MARSEILLE
M David BRIGOT Conseiller principal d'éducation	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Marie-France BRILHAULT Personnel de direction	Académie DE RENNES
Mme Annie BRUNEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
Mme Delphine BRUNEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Marie-Jacqueline BRUNSCHWIG Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Marc BUCCOLA Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M Philippe BUCHHEIT Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
Mme Claire CALDERON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE GRENOBLE
M Gérard CALPENA Personnel de direction	Académie DE DIJON
Mme Dominique CAMINADE Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M Jean-Marie CAPALLERA Personnel de direction	Académie D'AIX-MARSEILLE

Mlle Sylvie CAPPE Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
M Pascal CARAVELLA Personnel de direction	Académie DE REIMS
Mme Marie-Paule CARPENTIER Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
M Antony CARRE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Guy CHAIGNEAU Personnel de direction	Académie D'AIX-MARSEILLE
Mme Déborah CHAMPAIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Nathalie CHARLES Personnel de direction	Académie DE BESANCON
M Jean-Luc CHAVENTRE Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Julie CHOEMET Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Gérard CLAMENS Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
Mme Martine CLOUET Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
M Alain COGNET Personnel de direction	Académie DE CAEN
Mlle Odile COGOLUEGNES Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Peggy COLCANAP Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Patricia COLIN Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M David COLLILIEUX Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Antonia CORTES Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Frédérique COSENTINO Personnel de direction	Académie DE LYON
Mme Nicole COTIN Personnel de direction	Académie DE ROUEN
M Emmanuel DAMIENS Personnel de direction	Académie DE LILLE
M Florent DARD Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Chantal DAUX Personnel de direction	Académie DE LYON
M Bernard DAVERDIN Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE

Mme Isabelle DEBENEY-GEOFFRAY Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M Thierry DELAIGUE Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE
M Jérôme DELESALLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Sémia DELILLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Nicole DELVAUX Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Sandrine DESBOIS Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
M Hector DOMINGUEZ Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Claudie DUCEPT Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M Olivier DULAC Personnel de direction	Académie DE ROUEN
M Olivier DUPAS Personnel de direction	Académie DE LILLE
M Patrick DUPRAT Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE POITIERS
Mle Drissia EL BOUKIDI Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Jocelyne FALCONNIER Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
Mme Annie FAURIE Personnel de direction	Académie DE REIMS
M Frédéric FAYE Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Pascale FERRAPIE Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M Bernard FISCHER Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
Mme Anne FIZE Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Martine FLAMENT Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Dominique FRAYSSE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
Mme Sylvie FREYERMUTH Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ
M Max GAMINETTE Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ
Mme Christiane GARRIGUES Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
M Gilles GAZON Personnel de direction	Académie DE CRETEIL

M Pascal GENEAU Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M Gérald GIACOMINO Conseiller principal d'éducation	Académie D'AIX-MARSEILLE
Mme Françoise GODON Personnel de direction	Académie DE DIJON
M Xavier GOUEFFON Conseiller principal d'éducation	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Evelynne GRAZI Personnel de direction	Académie D'AIX-MARSEILLE
M Jean-Luc GUERET Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Colette GUIBERT Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Pascale GUILLAUMOND Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Marie-Pierre GUILLEM Personnel de direction	Académie DE NICE
Mme Martine GUIOT Personnel de direction	Académie D'AMIENS
Mme Barbara GUYOT Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
M Said HAMMICHE Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
Mme Sophie HEBERT Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
Mme Hélène HEBRARD-ACHY Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE MONTPELLIER
Mme Anne-Valérie HIERNAUX Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
Mme Céline HONDERMARCK Conseiller principal d'éducation	Académie D'AMIENS
M Jean-Jacques HYDIER Personnel de direction	Académie DE NANTES
Mme Cécile ISSARTIAL Conseiller principal d'éducation	Académie D'AIX-MARSEILLE
Mle Sandrine JAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Catherine JEKOSCH Personnel de direction	Académie DE NANTES
M Jean-Philippe JOANNES Conseiller principal d'éducation	Académie D'AMIENS
Mme Françoise JUGNET Personnel de direction	Académie DE DIJON
M Sylvain JUNG Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ

Mme Nathalie JUSTE Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
Mle Patricia KARL Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
M Laurent KAUFMANN Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Hélène L'HOSTE Conseiller principal d'éducation	Académie D'AMIENS
Mme Nicole LABINSKY Personnel de direction	Académie DE LA MARTINIQUE
M Régis LABORIE Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Catherine LABROUSSE Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Maryvonne LAFEUILLE Personnel de direction	Académie D'AMIENS
Mme Paule LAGNOUX Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
Mme Françoise LALAUDE-LABAYLE Personnel de direction	Académie DE BORDEAUX
Mle Véronique LARPENT Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M Guillaume LE BARS Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
Mle Rozenn LE BOHEC Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
Mme Nathalie LE CLEACH Personnel de direction	Académie DE CAEN
Mme Michèle LE GALL Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Michèle LE NIR Personnel de direction	Académie DE RENNES
M Alexis LEBERT Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
Mme Michèle LEBOURG Personnel de direction	Académie DE LILLE
M Arnaud LEBREC Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M Olivier LECA Conseiller principal d'éducation	Académie DE NICE
Mme Marie-Claude LECLERC Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE TOULOUSE
Mme Danièle LEROUX Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Olivia LERVILLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS

Mme Monique LETOCART Personnel de direction	Académie DE NICE
M Philippe LEVY Personnel de direction	Académie DE NICE
M Philippe LEYRAT Conseiller principal d'éducation	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M Franck LIECHTI Conseiller principal d'éducation	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Séverine LISERON Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Claude LONDNER Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Yolaine LOPEZ Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
Mme Catherine LORRAIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
Mme Anne-Sophie LUCAS Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M Marc LUEGER Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Nora MACHURE Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Gilbert MAGOUTIER Personnel de direction	Académie DE LIMOGES
M André MARDOC Conseiller principal d'éducation	Académie DE ROUEN
M Jean-Michel MARIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M Yann MAROLLEAU Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Jacques MARTIN Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
Mme Anne MARTINS Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANCY-METZ
Mme Claude MAURER Personnel de direction	Académie DE MONTPELLIER
M Yves MAURER Conseiller principal d'éducation	Académie DE CORSE
Mme Yvette MAZAUD Conseiller principal d'éducation	Académie DE LIMOGES
Mme Catherine MERIGOT Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE
M Jean-Marie MERLIERE Conseiller principal d'éducation	Académie DE POITIERS
M Marc MERMET GUYENNET Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Ahmed MESSAOUDI Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX

M Stéphane MICHEL Conseiller principal d'éducation	Académie DE NICE
M Christian MOLAS Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Françoise MONCADA Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Eric MONTIGNY Personnel de direction	Académie D'AMIENS
M Charles MORACCHINI Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE CLERMONT-FERRAND
Mme Christiane MOREL-BARNICHON Inspecteur d'académie /Inspecteur pédagogique régional	Académie DE LIMOGES
M Mikaël MORVAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
Mme Christine MOULINS Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
M Jean-Louis MOURIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE GRENOBLE
M Ali MOUSSAOUI Conseiller principal d'éducation	Académie DE POITIERS
M Didier MOUTON Conseiller principal d'éducation	Académie DE LIMOGES
Mme Sonia MULLER Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Sylvie MUTTONI Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
M Jacques NATALI Personnel de direction	Académie D'AIX-MARSEILLE
M Charles NAÏM Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
M Serge NICOLAS Conseiller principal d'éducation	Académie DE NANTES
Mme Laurence NOULIBOS Conseiller principal d'éducation	Académie DE MONTPELLIER
M Jean-Paul OBELLIANNE Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
Mme Patricia ORSI Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Madjid OURIACHI Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mle Françoise PARENT Conseiller principal d'éducation	Académie D'AMIENS
M Henry PASTOL Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN
Mle Jocelyne PATRY Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE

M Stéphane PERNATON Conseiller principal d'éducation	Académie DE DIJON
Mme Mireille PERSON-LEGOFF Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
Mme Danielle PERTUS Personnel de direction	Académie DE POITIERS
Mme Martine PETITJEAN Personnel de direction	Académie DE BESANCON
M Laurent PEYRE Conseiller principal d'éducation	Académie D'AIX-MARSEILLE
M Xavier PHILIPPE Conseiller principal d'éducation	Académie DE POITIERS
M Lionel PIERDON Personnel de direction	Académie DE DIJON
M Didier PINEL Personnel de direction	Académie DE ROUEN
Mme Micheline PLAISANCE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M Jean-Louis PLANEL Personnel de direction	Académie DE RENNES
M Jean-Claude PLANSON Conseiller principal d'éducation	Académie DE LA GUYANE
Mme Martine PLANTIER Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Chantal POPHILLAT Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M Dominique POTHIN Personnel de direction	Académie DE LA REUNION
M Francis POULINGUE Personnel de direction	Académie DE ROUEN
Mme Stéphanie POUPIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN
M Joseph PUCCINI Personnel de direction	Académie DE CORSE
M Jean-François PUPP Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
M Christian QUESQUE Personnel de direction	Académie DE PARIS
M Laurent RABES-VALTON Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Didier RACLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
Mme Evelyne RAMOS Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Romain RAOUL Conseiller principal d'éducation	Académie D'ORLEANS-TOURS

M Régis RAUFAST Personnel de direction	Académie DE PARIS
M David REA Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
M Alain REBIERE-DESVEAUX Personnel de direction	Académie DE BORDEAUX
M André REBY Personnel de direction	Académie DE BESANCON
Mme Véronique REDINI Personnel de direction	Académie DE PARIS
M Régis REMY Conseiller principal d'éducation	Académie DE CAEN
M Pascal RICHEZ Conseiller principal d'éducation	Académie DE LYON
Mme Dominique ROBERT Conseiller principal d'éducation	Académie DE BORDEAUX
Mlle Nathalie ROBERT Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M Jean-Claude ROBIN Conseiller principal d'éducation	Académie DE STRASBOURG
Mme Claudine ROCHA-SOARES Personnel de direction	Académie DE CRETEIL
Mme Martine ROSENTHAL-BARBE Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
M Patrick ROUIL Personnel de direction	Académie DE PARIS
M Jean-Claude ROUSSEL Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Anne SAAR-DEMICHIEL Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Céline SAINTE-ROSE Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
M Guy SALMON Personnel de direction	Académie DE NANTES
M Brahim SEHLAOUI Personnel de direction	Académie DE NANTES
M Giovanni SORANO Personnel de direction	Académie D'AMIENS
M Christophe STEIB Personnel de direction	Académie DE STRASBOURG
Mlle Sophie STEPHAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE NICE
Mme Myriam SUDRE Conseiller principal d'éducation	Académie D'ORLEANS-TOURS
M Yves SUZANNE Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS

M Roger TANCREZ Personnel de direction	Académie DE LILLE
Mle Catherine TARBY Conseiller principal d'éducation	Académie DE BESANCON
M Jacques TARDIEU Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Gérard TERRIERE Personnel de direction	Académie D'ORLEANS-TOURS
Mme Aude TERZI Conseiller principal d'éducation	Académie DE VERSAILLES
Mme Denise TESSIER Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
Mme Murielle THESEE Conseiller principal d'éducation	Académie DE CRETEIL
Mme Anne-Marie THET Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
Mle Isabelle THOMAS Conseiller principal d'éducation	Académie DE REIMS
Mme Myriam THOMAS Personnel de direction	Académie DE LYON
Mme Murielle TORRENTE Personnel de direction	Académie DE LYON
Mle Martine TOURNUT Personnel de direction	Académie DE BESANCON
Mme Catherine TRAVERT Personnel de direction	Académie DE CLERMONT-FERRAND
M Laurent TRILLON Conseiller principal d'éducation	Académie DE LIMOGES
M Gérard TRIPIER Personnel de direction	Académie DE TOULOUSE
M Laurent VANHAME Personnel de direction	Académie DE PARIS
M Fabrice VARIERAS Conseiller principal d'éducation	Académie DE LIMOGES
Mme Anne-Marie VASDEV Personnel de direction	Académie DE GRENOBLE
M Olivier VASLET Conseiller principal d'éducation	Académie DE TOULOUSE
M Gilles VERGNAUD Personnel de direction	Académie DE VERSAILLES
M Daniel VERHILLE Conseiller principal d'éducation	Académie DE RENNES
Mme Anne VIDAL Conseiller principal d'éducation	Académie D'AIX-MARSEILLE
M Guy VILLARD Personnel de direction	Académie DE REIMS

M Philippe VIOLLON Personnel de direction	Académie DE DIJON
Mme Claudine VUONG Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mle Dhalila ZAOUI Conseiller principal d'éducation	Académie DE LILLE
M Nicolas ZAVAN Conseiller principal d'éducation	Académie DE PARIS
M Albert ZENOU Personnel de direction	Académie DE PARIS
Mme Agnès ZIMMERMANN Personnel de direction	Académie DE NANCY-METZ

Article 2 : Le directeur général des ressources humaines est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris le ,

La sous directrice du recrutement

Geneviève Guidon