

RAPPORT DU JURY session 2023

Concours interne de recrutement des personnels de direction



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

**Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse
Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines**

**Concours interne de recrutement des personnels de direction
(CRPD)
SESSION 2023**

**Rapport établi par M. Philippe SANTANA, président du jury,
Mmes Marie-Claude FRANCHI et Véronique ELOI-ROUX, vice-présidentes du jury**

**Partie statistique établie par le bureau des concours des personnels administratifs,
techniques, sociaux et de santé, des bibliothèques, des ITRF, des personnels de direction,
des IA-IPR et des IEN
(DGRH D5)
Source : Cyclades**

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	4
1.1 Rappel de la réglementation du concours	6
1.2 Le jury du concours	7
1.3 Les données générales de la session 2023	9
2. L'ADMISSIBILITÉ	10
2.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admissibilité	10
2.2 Le sujet 2023	11
2.2.1. Rappel du sujet.....	11
2.2.2. Attendus du sujet	11
2.2.3. Eléments de correction	13
2.3 Bilan des prestations	14
2.3.1. Bilan qualitatif	14
2.3.2. Bilan quantitatif.....	15
2.4 Conseils de préparation	16
3. L'ADMISSION	18
3.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admission	18
3.2 Les résultats de l'admission	19
3.3 Analyse des prestations et conseils aux candidats	21
3.3.1 Compréhension des attendus de l'épreuve par les candidats.....	21
3.3.2 La préparation des candidats à l'épreuve orale.....	21
3.3.3 Conseils aux candidats	22
<i>Le dossier</i>	22
<i>L'exposé</i>	24
<i>L'entretien</i>	25
<i>Quelques recommandations pour favoriser la réussite de l'épreuve orale</i>	27
4. LES STATISTIQUES RELATIVES AUX CANDIDATS	28
4.1 Les données comparatives avec les sessions précédentes	28
4.2 Le profil des candidats	28
4.2.1 La répartition hommes-femmes	28
4.2.2. L'âge des candidats	29
4.2.3 Le niveau de diplôme des candidats	32
4.2.4 Le nombre de candidature(s) antérieure(s) des candidats.....	33
4.2.5 Les corps et fonctions d'origine des candidats	34
4.2.6 La proportion des candidats exerçant déjà des fonctions de direction.....	36
4.3 Les académies ou vice-rectorats d'origine des candidats	38

ANNEXES 42

ANNEXE 1 : arrêté du 19 décembre 2022 portant composition du jury pour la session 2023
..... 42

ANNEXE 2 : sujet de l'épreuve écrite d'admissibilité 42

1. INTRODUCTION

La session 2023 du concours de recrutement des personnels de direction s'est déroulée du 18 octobre 2022, date d'ouverture des inscriptions, au 28 avril 2023, date du délibéré final du jury.

Le jury adresse tout d'abord toutes ses félicitations aux 645 lauréats, et exprime à la fois ses encouragements et ses vœux de réussite future aux candidats malheureux qui se représenteraient aux prochaines sessions. Le concours 2023 a recueilli 3 399 inscriptions et 2 635 candidats étaient présents à l'épreuve écrite d'admissibilité. Le taux de sélectivité de ce concours demeure élevé.

Ce concours se situe parmi les plus stratégiques de l'institution, puisqu'il recrute des cadres intermédiaires dont les charges et les missions sont de la plus haute importance : les personnels de direction sont aujourd'hui responsables, chacun pour ce qui le concerne, d'une communauté de plusieurs centaines d'élèves et de plusieurs dizaines d'encadrants (professeurs, personnels d'éducation, personnels d'administration), assurant au quotidien le pilotage et le suivi de la qualité des enseignements dispensés, l'administration et la gestion de structures complexes, garants de la sécurité des élèves et des personnels.

La session 2023 du concours débutait un cycle prenant appui sur les dispositions de l'arrêté du 3 août 2021, instaurant en particulier une nouvelle modalité d'épreuve écrite¹. Malgré le caractère nouveau de l'épreuve, les candidats ont su produire d'excellentes compositions et la barre d'admissibilité, ainsi que la barre d'admission finale pour le recrutement de 645 nouveaux collègues, ont montré la grande qualité de leur préparation.

Dans le respect de l'égalité de traitement entre les candidats, le concours a cherché à repérer les meilleurs potentiels qui assurent dès la présente rentrée 2023 des fonctions de direction. Le jury n'a pas cherché à s'appuyer sur un profil préétabli pouvant dévaloriser certaines catégories professionnelles. Dans la continuité de l'admissibilité, le résultat de l'admission n'a pas remis en cause les principales caractéristiques sociologiques de la session constatées au moment des inscriptions : 67,9 % des admis sont des femmes² ce qui confirme la féminisation du corps des personnels de direction et apparaît comme le résultat logique de la féminisation des différents corps constituant le vivier du concours ; de même la très grande majorité des admis sont des professeurs (82%), dont plus de 70% relèvent de l'enseignement secondaire. Les taux de réussite des professeurs du premier et du second degré sont d'ailleurs assez proches. Les conseillers principaux d'éducation confirment un taux de réussite légèrement plus élevé ; on peut émettre l'hypothèse que leurs missions et fonctions, et les modalités mêmes de leur recrutement constituent un atout. En revanche, les personnels relevant des « autres catégories A » conservent un faible taux de réussite ce qui constitue pour les formateurs académiques un challenge à relever.

Le présent rapport établit, selon l'usage, un bilan de la session qui s'est achevée en avril 2023. Il doit également constituer, pour les candidats futurs, un document d'appui à la préparation du concours. Davantage que des recettes toutes faites, il tente de leur permettre de construire, à leur rythme et une fois les pistes de progrès identifiées, un programme de formation conduisant au succès.

Le directoire du concours tient également à remercier les 240 membres du jury pour l'excellence du travail accompli durant une période longue, allant du début de l'épreuve d'admissibilité, en janvier, à la délibération finale, fin avril. En particulier, trois commissions ont siégé outre mer, à la Martinique et à la Réunion, afin d'éviter de longs et fatigants déplacements aux candidats.

¹ Cf. partie 2 p.10 et s.

² Au regard du rapport admis/admissibles, les taux de réussite sont aujourd'hui pratiquement équivalents 47,2% pour les femmes contre 48% pour les hommes.

Le directoire remercie enfin la direction générale des ressources humaines et son bureau D5 pour l'apport constant et inestimable qui est le sien.

Philippe Santana Président du jury

Véronique Eloi-Roux Vice-présidente

Marie-Claude Franchi Vice présidente

Rachid Frimhat Secrétaire général

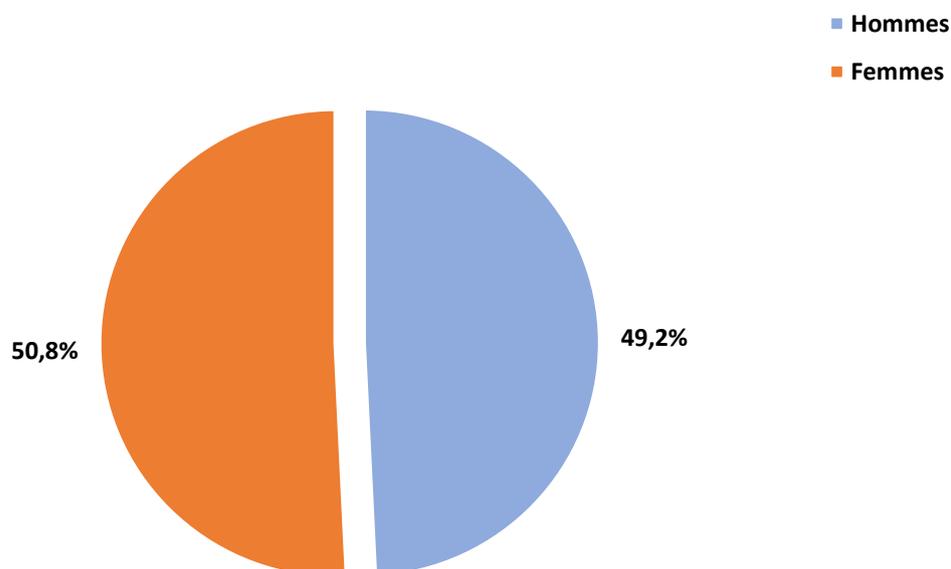
1.1 Rappel de la réglementation du concours

- Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 modifié portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.
- Arrêté du 3 août 2021 modifié fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement dans le corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale, ainsi que les règles de composition et de fonctionnement du jury de ces concours.
- Arrêté du 4 octobre 2022 modifié autorisant au titre de l'année 2023 l'ouverture de concours pour le recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.
- Note de service du 13 octobre 2022 relative aux concours de recrutements et examens professionnels d'avancement de grade – session 2023.
- Arrêté du 21 novembre 2022 portant nomination des présidents de jury du concours de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale (concours interne et concours de type troisième voie) - Session 2023.
- Arrêté du 19 décembre 2022 portant composition du jury du concours interne de recrutement des personnels de direction pour la session 2023.
- Arrêté du 21 décembre 2022 fixant, au titre de l'année 2023, le nombre de postes offerts au concours interne et au concours de type troisième voie de recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale.

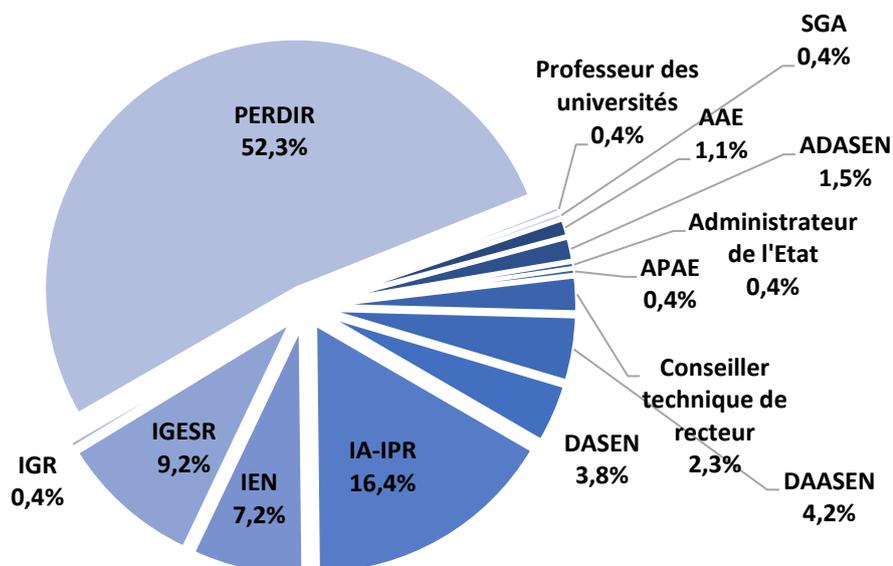
1.2 Le jury du concours

Pour la session 2023, le jury du concours de recrutement des personnels de direction était composé de 262 membres, dont 50,8% de femmes et 49,2% d'hommes.

Répartition hommes-femmes

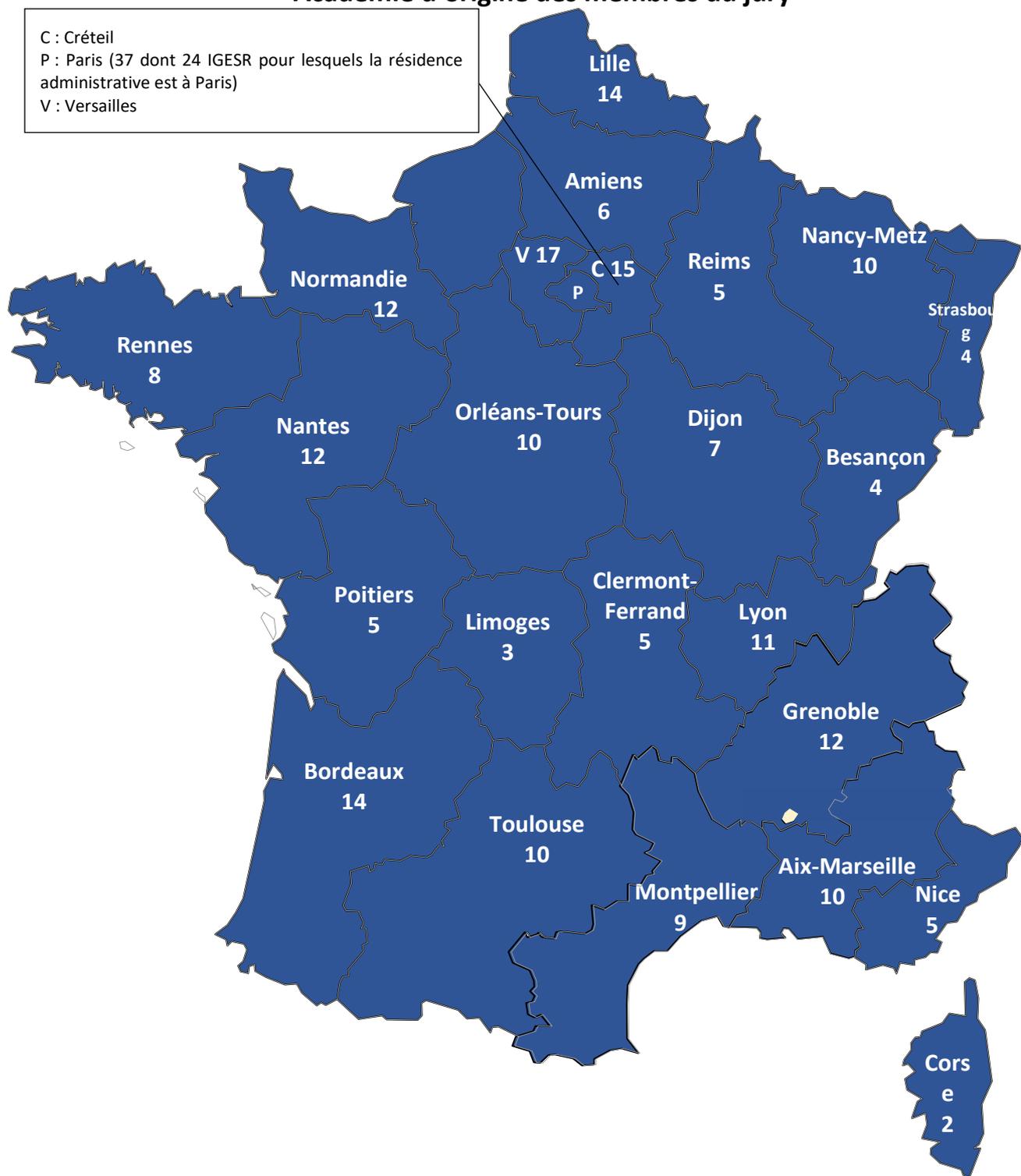


Origine professionnelle des membres du jury



Académie d'origine des membres du jury

C : Créteil
 P : Paris (37 dont 24 IGESR pour lesquels la résidence administrative est à Paris)
 V : Versailles



Guadeloupe
2



Martinique
4



Guyane
4



La Réunion
4



Mayotte



Nouvelle-Calédonie



Polynésie française
1

1.3 Les données générales de la session 2023

Les taux de réussite et de rendement ne tiennent compte que des admis sur la liste principale.

Postes	Candidats 2023								
	Nb d'inscrits lors de la fermeture des inscriptions	Nb d'inscrits*	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	Présents à l'épreuve orale d'admission	Admis LP**	Inscrits LC**	Taux de réussite en %***	Taux de rendement en %****
645	3399	3390	2635	1313	1268	645	90	24	100

* Il s'agit du nombre de candidats inscrits après la fiabilisation de la base d'inscription (retrait des inscriptions tests et des doubles candidatures).

** LP : liste principale ; LC : liste complémentaire

*** Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

**** Taux de rendement = nombre de candidats admis/nombre de postes

Pour mémoire, les données de la session 2022:

Postes	Candidats 2022								
	Nb d'inscrits lors de la fermeture des inscriptions	Nb d'inscrits*	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	Présents à l'épreuve orale d'admission	Admis LP**	Inscrits LC**	Taux de réussite en %***	Taux de rendement en %****
605	3273	3250	2517	1273	1232	605	74	24	100

* Il s'agit du nombre de candidats inscrits après la fiabilisation de la base d'inscription (retrait des inscriptions tests et des doubles candidatures).

** LP : liste principale ; LC : liste complémentaire

*** Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

**** Taux de rendement = nombre de candidats admis/nombre de postes

2. L'ADMISSIBILITÉ

L'épreuve d'admissibilité s'est déroulée le 11 janvier 2023. Elle a reposé sur l'épreuve écrite définie par l'arrêté du 3 août 2021 ; ce dernier a fait sensiblement évoluer l'épreuve par rapport à celle précédemment en vigueur. Cette session 2023 a donc été la première mise en place du nouveau cadre, après la publication d'un sujet zéro élaboré par le directoire du concours et présenté aux formateurs académiques, à l'IH2EF, le 8 juillet 2022.

2.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admissibilité

L'arrêté du 3 août 2021 fixe le déroulement et précise l'objectif de l'épreuve écrite ainsi :

« Le candidat rédige une note de synthèse qui peut donner lieu à des propositions d'actions. Cette épreuve est destinée à apprécier les capacités du candidat à se situer dans un environnement professionnel, à mesurer ses connaissances du système éducatif du second degré et à saisir la problématique soulevée.

Cette épreuve prend appui sur l'étude d'un dossier en lien avec l'actualité du système éducatif contenant des documents de diverses natures, principalement d'ordre juridique. Durée : cinq heures ; coefficient 1. »

Le sens de l'épreuve écrite dans le concours

L'épreuve écrite a pour objet de sélectionner les candidats admissibles qui auront donc l'opportunité de se présenter à l'épreuve orale. Les compétences évaluées sont circonscrites à cet exercice ; d'autres seront évaluées lors de l'épreuve d'admission.

Ainsi, pour cette épreuve, les candidats doivent montrer la capacité à :

- délimiter les contours d'un sujet, en saisir une problématique,
- exploiter des documents,
- fixer, hiérarchiser et faire partager des objectifs,
- proposer une synthèse basée sur une argumentation étayée par ses connaissances,
- penser des pistes d'action et les exposer,
- communiquer, démontrer et maîtriser l'expression écrite.

Les éléments évalués

Les correcteurs ont ainsi repéré et évalué dans les copies les éléments suivants :

- **La connaissance du système éducatif (du second degré)** et la capacité à mobiliser des connaissances personnelles,
- **La capacité de compréhension et d'analyse** d'une situation complexe dans un contexte donné,
- **Les compétences en termes de synthèse, de raisonnement et de proposition pragmatique d'actions,**
- **Les qualités de communication et d'expression écrites** : lisibilité du discours et adaptation aux interlocuteurs,
- **Le tout en s'inscrivant dans les valeurs des fonctions de direction** : éthique, déontologie, responsabilité.

2.2 Le sujet 2023

2.2.1. Rappel du sujet

L'une des préconisations de l'évaluation externe de l'EPL dans lequel vous venez d'être nommé proviseur indique qu'il convient de « mobiliser l'ensemble des ressources humaines de l'établissement afin de déployer une politique éducative et pédagogique au service de la réussite de tous les élèves ».

En vous aidant des documents inclus dans le dossier, vous rédigez une note de synthèse de 4 à 6 pages maximum, à destination de l'IA-DASEN, en complément du diagnostic de l'établissement.

Elle portera sur l'exposé des principaux leviers que vous avez identifiés pour optimiser la collaboration, l'implication et le bien-être des personnels au service de la réussite des élèves.

Vous proposerez également 3 pistes d'actions opérationnelles permettant de concrétiser ces éléments, dans une démarche de mobilisation individuelle et collective des ressources humaines de votre établissement.

Dix documents étaient proposés qui mélaient des apports légistiques, réglementaires et institutionnels, scientifiques ou pratiques.

(Le sujet complet est joint en annexe 2).

2.2.2. Attendus du sujet

- Comme précisé supra, les modalités attendues évoluaient cette année. Malgré tout, même s'il ne s'agit plus d'une étude de cas, l'énoncé du contexte et de la problématique, contenus dans l'intitulé, devaient être pris en compte.

Ainsi, le sujet 2023 prenait son ancrage dans un lycée (« vous venez d'être nommé proviseur ») et sur l'actualité (l'évaluation externe de l'établissement). Il ciblait explicitement la nécessité de **mobiliser les ressources humaines de l'établissement**.

La commande était précise : « vous rédigez **une note de synthèse** de 4 à 6 pages maximum, à destination de l'IA-DASEN, en complément du diagnostic de l'établissement ».

Elle était accompagnée d'indications qui destinées à aider à structurer la réponse : « Elle portera sur l'exposé des **principaux leviers** que vous avez identifiés pour **optimiser la collaboration, l'implication et le bien-être des personnels**.

Il convenait de ne pas oublier l'objectif ultime : « au service de la réussite des élèves. »

Enfin, la commande se concluait par des propositions concrètes : « Vous proposerez également **3 pistes d'actions opérationnelles** permettant de concrétiser ces éléments, dans une démarche de **mobilisation individuelle et collective des ressources humaines** de votre établissement ».

Aucun élément de cet ensemble ne pouvait être occulté.

- Sur la forme, une note de synthèse doit prendre le temps d'analyser chaque document et d'en extraire les éléments au service de la démonstration souhaitée, afin de répondre à la question posée telle que précisée ci-dessus. Il ne s'agit ni de compiler, ni de paraphraser les documents.

- ✓ Les éléments attendus de la part du candidat peuvent donc être résumés ainsi :
 - Analyser et comprendre la problématique du sujet : *Mobiliser les ressources humaines de l'établissement. Définir des leviers pour l'optimiser : collaboration, implication, bien-être, sans oublier que c'est au service de la réussite des élèves ;*
 - Analyser et exploiter les documents proposés : cf. *tableau page suivante ;*

- Proposer des pistes d'action opérationnelles : *Opérationnelles donc réalisables ; argumentées et en prévoyant la mobilisation individuelle et collective ;*
 - Montrer sa connaissance du système éducatif et sa capacité à se situer dans l'environnement professionnel : *Des connaissances personnelles, des connaissances issues des documents proposés dans des registres différents : théoriques, institutionnelles ou pratiques, toujours en rapport avec le sujet (mobiliser l'ensemble des ressources humaines) ;*
 - Rédiger et structurer la synthèse en maîtrisant la communication écrite : *Un propos clair et structuré, des idées directrices sont identifiées et organisent la réponse.*
- ✓ Utilisation et analyse des documents

Les documents proposés	Les idées fortes à retenir
Document 1 : Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. <i>BO 31 du 26 août 2021 Charte des pratiques de pilotage en EPLE.</i>	Les différentes instances collectives. Impliquer les personnels dans le pilotage et dans le diagnostic. Définir des professeurs ressources + dispositifs de formation. Travail collectif / avec la vie scolaire.
Document 2 : Code de l'éducation. <i>Le conseil pédagogique</i>	Rôle du conseil pédagogique. Insiste sur le lien inter degré et le lien avec le conseil d'administration
Document 3 : IGEN mai 2011 - Rapport n° 2011-049 - IGEN mai 2011 - <i>Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement.</i>	La réussite des élèves dépend du lien éducatif / pédagogique. Importance du collectif. Climat scolaire et sentiment d'appartenance. Importance du cadrage du travail du chef pour la politique éducative. Peut donner des idées pour les actions à mener
Document 4 : Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse. Note d'information DEPP 20.11 – Mars 2020. <i>Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis.</i>	Les enseignants les plus satisfaits souhaitent être impliqués, travail collectif et innovation. Les non satisfaits : manque de reconnaissance, manque de formation initiale (gestion de classe notamment). Différences entre les disciplines. (Connaissances possibles : les programmes disciplinaires peuvent expliquer les différences de stress des enseignants). Peut donner des idées de leviers et d'actions à mener. Connaissances peuvent être activées sur le Grenelle de l'éducation, attractivité du métier.
Document 5 : Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. <i>Circulaire de rentrée 2022.</i> Extraits.	Le bien-être des élèves est souligné parallèlement au bien-être des personnels. Insiste sur la dimension éducative ---- valeurs, respect. Elle peut faire l'objet d'une réflexion collective.
Document 6 : Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et de la vie associative. 2011. <i>Vademecum « Innover pour une école des réussites ».</i>	Innovation est soulignée. A mettre en lien avec doc 4 (enquête Talis). Innovation = travailler autrement pour faire mieux réussir les élèves. Rappel encore de l'importance du travail collectif. Des pistes sont données pour le chef.
Document 7 : MARSOLLIER (C.), <i>Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux.</i> Sept. 2019	A mettre en lien avec les doc 5, 6 et innovation. Donne des pistes pour travailler autrement : bienveillance, feedbacks positifs, motivation etc. + la qualité de la communication avec les élèves
Document 8 : FEYFANT (A.) - Dossier de veille IFE - n°87, Novembre 2013. « <i>L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants</i> ».	Définit la communauté d'apprentissage. Distinction enseigner / apprendre. A mettre en relation avec les documents qui insistent sur l'importance du travail collectif et l'importance de la formation. Donne des idées pour savoir « comment faire ».
Document 9 : Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement et de la recherche. 2016 <i>Vademecum en matière de prévention de risques psycho-sociaux</i>	Souligne la responsabilité des chefs d'établissement / risques sociaux en tant qu'obligation institutionnelle. Cadre l'action des chefs.
Document 10 : Code de l'éducation Article R421-10 - <i>Le chef d'établissement.</i>	Rappel du rôle et de la responsabilité du chef. C'est inscrit dans une loi.

2.2.3. Éléments de correction

Ce sont donc les éléments attendus qui ont servi de fil conducteur à la correction des copies.

Plusieurs niveaux de copie ont été identifiés qui peuvent être résumés ainsi :

- **Niveau 1 : Le candidat ne répond pas à la question posée** : pas de synthèse qui s'appuie sur les documents proposés car le propos est confus, peu organisé. Peu de propositions d'actions ou sans lien avec le sujet. Dans ce niveau, le sujet est souvent prétexte à un placage de connaissances, pas forcément en rapport avec le sujet ; les documents sont peu exploités ou juste paraphrasés pour certains. Le devoir manque de structure. La réponse ne montre pas de projection du candidat dans la fonction de personnel de direction.

Pour atteindre le niveau supérieur, le candidat devra : lire plus attentivement le sujet, repérer les mots clés, rester ancré sur la problématique, penser précisément la structure de la réponse.

- **Niveau 2 : La réponse est partielle** : la synthèse est plutôt une accumulation de quelques éléments de documents, trop souvent descriptifs. Des propositions d'action existent, en lien avec le sujet, mais sont très ponctuelles et peu réalistes. Les connaissances sont partielles ou approximatives, elles ne servent pas d'arguments. Le devoir est structuré et le propos est clair.

Pour atteindre le niveau supérieur, le candidat devra : lire et analyser les documents proposés, pouvoir organiser une démonstration à partir de leurs idées principales, ancrer sa démonstration et ses propositions dans la réalité d'un établissement scolaire, approfondir ses connaissances du système éducatif.

- **Niveau 3 : Le candidat répond aux attendus du sujet** : la synthèse prend appui sur l'ensemble des documents mis en relation de manière dynamique au service de la thématique posée (ici : mobiliser l'ensemble de la communauté éducative). Les propositions d'action sont concrètes, faisables et pour partie argumentées. Le lien avec la réussite des élèves est explicite. Le devoir est structuré autour d'idées directrices bien identifiées.

Pour atteindre le niveau supérieur, le candidat devra : diversifier ses connaissances personnelles et construire une réflexion personnelle pour argumenter la réponse.

- **Niveau 4 : La réponse est argumentée** : la synthèse est complète avec une exploitation de tous les documents à laquelle s'ajoutent des connaissances diversifiées et référencées. Les pistes d'action sont développées, pertinentes et discutées (des limites sont identifiées et une temporalité est évoquée). Elles sont au service d'un processus managérial complet. Le devoir est structuré autour d'idées directrices et d'une réflexion personnelle. Le devoir met en évidence une réelle projection dans le métier de personnel de direction.

2.3 Bilan des prestations

2.3.1. Bilan qualitatif

De manière globale, les correcteurs ont souligné la bonne préparation des candidats. L'expression écrite et l'orthographe sont très majoritairement satisfaisantes.

Sur les deux parties attendues en réponse au sujet posé, la synthèse a été globalement mieux réussie que les pistes d'action même si certaines copies ont, bien sûr, montré l'inverse avec une synthèse très [trop] théorique et formelle.

La synthèse a toujours été présente alors que les propositions d'action ont été, sans doute faute de temps, parfois très légères. Par conséquent, ces dernières se sont révélées souvent plus discriminantes.

Malgré la relative inconnue constituée par cette première édition d'une nouvelle modalité de l'écrit, certains candidats ont montré une très grande qualité de préparation ; d'autres ont répondu majoritairement sur la forme (rédaction de qualité, style et syntaxe satisfaisantes), mais sans grande compétence démontrée sur le fond, ou bien une réponse académique du type copie d'étudiant versus un écrit construit montrant une projection déjà réelle dans le métier ; enfin certaines copies n'ont clairement pas répondu à la commande.

Il convient de noter que les réponses sur cette première édition de l'épreuve se sont montrées légèrement plus hétérogènes que sur les sessions précédentes du concours.

✓ **Les meilleures copies ...**

Les bonnes copies sont claires et structurées avec des lignes directrices immédiatement compréhensibles. La référence aux documents est explicite et sans paraphrase. Tous les documents sont traités et prennent une place dans la synthèse.

La qualité de synthèse des meilleures copies est à souligner avec des réflexions centrées autour d'enjeux, voire des points de contradictions à questionner. Par exemple : Réussite de tous versus réussite de chacun, différenciation / vivre ensemble ; Apprentissages disciplinaires / logique de vie scolaire, ou encore travail individuel pour les professeurs / engagement collectif dans des logiques disciplinaires, interdisciplinaires, et transversales.

La dimension individuelle des ressources humaines n'est pas oubliée.

La réussite des élèves est présente et parfaitement reliée à la mobilisation des ressources humaines qui dépassent la seule référence aux enseignants (CPE, personnels administratifs ouvriers ou de service).

La connaissance du système éducatif est solide ; la posture de chef est perceptible. Les candidats ont fait part de leurs connaissances sur l'actualité : Conseil national de la refondation, pass culture par exemple.

Les propositions sont opérationnelles et articulées à la synthèse. Les acteurs d'un EPLE y sont mis en évidence, afin de les rendre réalistes et réalisables. Ces propositions ne relèvent pas de l'action ordinaire d'un EPLE et prévoient leur évaluation ainsi que différentes temporalités.

✓ **Les principales erreurs commises....**

- Des confusions sont observées entre les buts à atteindre et les moyens mis en œuvre ; les candidats ne perçoivent pas les compétences attendues d'un proviseur. Ainsi, l'engagement de tous dans les différentes instances ne saurait être une finalité en soi, mais un levier valorisant les axes choisis en fonction des caractéristiques de la population accueillie ;
- Une simple récitation des injonctions institutionnelles, sans questionner la place et l'action possible d'un personnel de direction ;

- L'invention d'un contexte (avec des précisions qui n'existaient pas dans l'énoncé), choix qui revenait à rester sur l'ancienne formule de l'épreuve écrite ;
- Le traitement de la réussite des élèves sans lien avec la mobilisation des ressources humaines ;
- Une méconnaissance du fonctionnement, des instances, des acteurs (ex : rôle du CA, de l'équipe de direction, positionnement d'un CPE, place des parents...) au sein d'un EPLE ;
- Une réponse trop contextualisée par ce que l'on imagine être la fonction actuelle du candidat ; exemple : ne proposer que des leviers et actions sur la vie scolaire mises en place par les CPE ;
- Les pistes d'action parfois résumées à des listes d'actions très précises, sans lien avec la note de synthèse qui précède. Des pistes d'action énumérées sans justification ou mise en lien. Par exemple, il est important de dire pourquoi on demande une formation d'initiative locale : pour qui ? selon quelles modalités ?, dans quel but ? ;
- Des pistes d'action qui s'appuient sur des instances déjà présentes en établissement (conseil pédagogique par exemple), mais qui n'explicitent pas comment rendre cette instance davantage efficiente au regard du sujet posé. Le « *comment* » est souvent oublié dans la réflexion.

Concernant les pistes d'action :

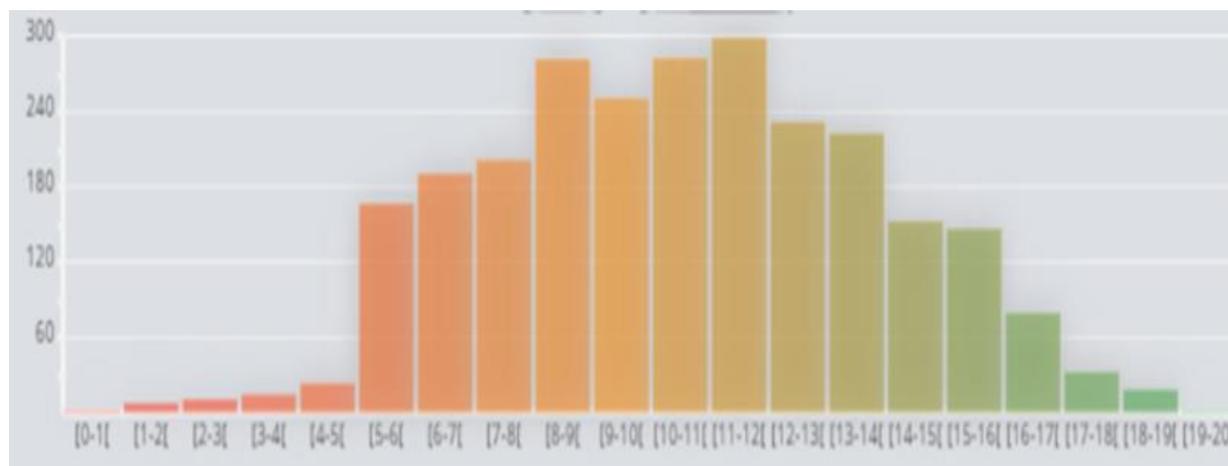
- Il est rappelé qu'elles seront systématiquement présentes dans les sujets proposés dans les prochaines années ;
- Les candidats ne doivent pas hésiter, lorsque leurs propos et leurs éléments de démonstration le permettent, à les intégrer en tant que partie ou sous-partie de la note de synthèse.

2.3.2. Bilan quantitatif

Les résultats de l'admissibilité.

Moyenne des écrits	10,47
Médiane	10,44
Note la plus haute	19,67
Note la plus basse	0,17
Barre d'admissibilité	10,50

Répartition des notes attribuées :



2.4 Conseils de préparation

Les correcteurs ont tous souligné l'importance d'une préparation spécifique à cette épreuve écrite.

L'inscription à une formation académique, lorsqu'elle existe, constitue une première étape dans la préparation du concours, mais aussi pour la projection dans le métier de personnel de direction.

Quelle que soit la modalité de préparation qu'il a choisie, le candidat doit :

- ✓ **S'entraîner.** C'est le mot le plus fréquemment utilisé par les correcteurs : s'entraîner à rédiger (en s'entraînant à écrire à la main car l'écriture doit être lisible) ; à lire en temps contraint ; à discriminer les idées fortes en relation avec un thème précis.
C'est la seule façon d'apprendre à gérer son temps (les cinq heures pour rédiger), à se donner des repères de temps pour comprendre la commande, lire les documents, choisir, commencer à rédiger etc. Des écrits d'entraînement sont nécessaires et doivent être soumis à des formateurs, chefs d'établissement ou autres collègues candidats, pour recueillir critiques et conseils.
- ✓ **Connaître.** La connaissance solide du système éducatif est soulignée comme un réel facteur de discrimination entre les candidats.
 - Connaissance et compréhension des enjeux du système éducatif et des textes régissant l'actualité éducative et de l'EPL ;
 - Compréhension de l'organigramme fonctionnel d'une gouvernance nationale et académique et des services ;
 - Connaissance précise du fonctionnement de tous les types d'établissements scolaires (collège, lycées GT et professionnels), rôle des instances, identification des personnels et partenaires, ancrage dans un bassin, calendrier d'une année scolaire ;
 - Attention soutenue à l'actualité, aux réformes en cours et aux indicateurs de mesures internationaux.
- ✓ **S'engager.** Le troisième point souligné est l'engagement accompagné de l'idée d'une réelle projection dans le métier qui nécessite de sortir de sa fonction actuelle. Des connaissances personnelles voire des propositions innovantes sont attendues ; les candidats peuvent se permettre une touche personnelle.

Pour parfaire leur préparation, le jury conseille aux candidats de rencontrer des personnels de direction de différents types d'établissement, voire de s'immerger dans un ou plusieurs EPLE pour en observer les différences de fonctionnement et de management, afin d'être en capacité d'en définir les leviers de pilotage.

Cette démarche permet aussi de confronter ses représentations de candidat à la réalité et aux exigences du terrain.

L'une des priorités de la préparation au métier est de s'investir dans la vie de son établissement, de s'engager dans les instances, d'y prendre des responsabilités.

Enfin, une veille informationnelle individuelle ou collective tout au long de l'année de préparation est incontournable.

Le jury peut ainsi énoncer quelques recommandations :

- ✓ **Sur la méthode :**
 - Prendre le temps de lire l'énoncé, d'en extraire les mots clés et d'éventuels points de tension.

- Lire les documents en prenant soin de noter les idées à retenir pour le sujet posé, sous forme de tableau ou autre moyen visuel et synthétique, construit et rôdé lors de la préparation.
- Garder du temps pour la description des propositions d'action.
- Expliciter les choix (de propositions d'action par exemple) et les questionner pour que le correcteur puisse déceler la démarche d'un chef d'établissement confronté à ces choix.

✓ **Sur la forme**

- Produire une introduction qui propose entre autres le plan, les idées directrices ; la structuration doit être claire pour que le cheminement soit lisible et aisément compréhensible pour le correcteur.
- Penser à une conclusion qui reprenne la synthèse des choix et se termine par une ouverture possible.
- Lier les propositions d'action à la synthèse rédigée, voire les intégrer aux parties.
- Référencer les citations qui ne sont pas issues des documents proposés dans le sujet, mais des connaissances personnelles du candidat.
- Rédiger des phrases claires et courtes, solides au niveau de la construction grammaticale et syntaxique.
- Relire son travail, car l'orthographe et la syntaxe doivent être parfaites, la qualité de la communication écrite étant essentielle pour un chef d'établissement.

3. L'ADMISSION

Les candidats admissibles ont été convoqués entre le 11 et le 28 avril 2023 au SIEC et, pour ceux exerçant dans les académies ultramarines, soit à La Réunion soit en Martinique.

Après avoir rappelé les attendus et analysé les résultats de la session, le rapport s'appuie sur les bilans établis par les commissions d'interrogation pour formuler conseils et recommandations aux futurs candidats.

3.1 Les attendus relatifs à l'épreuve d'admission

L'épreuve orale d'admission du concours est définie par l'arrêté du 3 août 2021 qui en fixe le déroulement et en précise l'objectif :

« L'épreuve prend appui sur le dossier de présentation, non noté, établi par le candidat. Elle débute par un exposé du candidat portant sur son parcours professionnel et mettant l'accent sur les compétences acquises qui doivent lui permettre d'appréhender et exercer les missions et les responsabilités confiées aux personnels de direction des établissements publics locaux d'enseignement. Cet entretien comporte des mises en situation. Il doit permettre au jury d'apprécier les motivations et les capacités de réflexion du candidat, notamment en matière de gestion des ressources humaines et de déontologie. L'entretien permet également d'évaluer les compétences managériales du candidat ainsi que son aptitude à mettre en œuvre des réformes. Durée de l'exposé : dix minutes maximum. Durée de l'entretien : cinquante minutes maximum. Coefficient 2. »

Compte tenu de la sélectivité de l'épreuve écrite (rappel : barre d'admissibilité à 10,50/20, un candidat retenu sur deux ayant composé), la seconde épreuve du concours donne à chaque candidat admissible la possibilité de réussir. Le coefficient 2, qui témoigne de l'importance de cet oral, permet de compenser un éventuel résultat moyen à l'écrit pour les candidats proche de la barre d'admissibilité ou, a contrario, peut atténuer le gain d'une performance écrite qui, à elle seule, ne peut rendre compte de toutes les capacités nécessaires pour exercer une fonction de personnel de direction.

Le résultat de l'épreuve écrite et le rang d'admissibilité ne sont pas portés à la connaissance des membres des commissions d'interrogation, ce qui garantit l'objectivité de leur évaluation, dans le respect de l'égalité de traitement et de l'équité dues aux candidats.

Les attendus, partagés par l'ensemble des membres du jury réunis en amont de l'épreuve, sont nombreux et peuvent se décliner à partir de trois composantes : le dossier, l'exposé, et l'entretien.

Le dossier élaboré par le candidat est mis à la disposition du jury en amont de son audition. La commission en prend connaissance avant de recevoir le candidat. Pour autant, il n'est pas évalué. Il permet une première prise de contact avec le candidat au travers des deux éléments essentiels qui le constituent : un curriculum vitae et une lettre de motivation. Les différents documents doivent témoigner des activités, des expériences et des formations qui ont permis la construction d'un parcours et d'un projet cohérents. Ils doivent également refléter l'implication dans la vie d'un établissement et la capacité à se projeter dans une fonction d'encadrement. Des activités et engagements hors cadre professionnel peuvent aussi enrichir la candidature. Les choix opérés parmi toutes les expériences vécues témoignent déjà d'une capacité à se projeter dans les missions futures.

L'exposé de 10 minutes, au cours duquel la commission s'interdit toute intervention, permet au candidat de préciser, mettre en perspective et enrichir les informations apportées par le dossier – sans se limiter à une simple redite –. Il s'agit pour le candidat de valoriser son parcours dont il s'attachera

à montrer la richesse, en soulignant les compétences acquises et transférables. L'exposé offre aussi au candidat l'occasion d'expliciter son projet professionnel orienté de manière prospective vers les missions des personnels de direction.

Tout en maîtrisant son temps d'intervention, qui en aucun cas ne peut excéder 10 minutes, il doit faire preuve de qualités d'élocution, de communication et de conviction. La force de conviction du propos repose en particulier sur la capacité du candidat à le structurer et à proposer une mise en perspective avec les compétences attendues du chef d'établissement. Dans tous les cas la récitation d'un texte préparé en amont est à proscrire. Pour éviter cet écueil, les candidats ont été informés préalablement au déroulement de l'épreuve et par écrit de la consigne selon laquelle aucun document ne serait autorisé en salle d'interrogation³.

L'entretien professionnel ne se réduit pas à un simple contrôle de connaissances. Bien au contraire, les connaissances ne prennent sens que si elles sont mobilisées pour appuyer une argumentation ou justifier le choix d'une décision. En effet, l'entretien vise à évaluer la capacité à mettre en valeur et à utiliser les savoirs acquis pour se projeter dans une fonction et des situations qui nécessitent écoute, prise de recul et réflexion. Ces capacités sont au cœur des échanges et du dialogue avec les membres de la commission qui, à travers les réponses apportées aux questions et aux mises en situation, doivent apprécier les qualités argumentaires du candidat, l'originalité et la pertinence de son positionnement.

3.2 Les résultats de l'admission

Sur les 1 314 candidats admis à passer l'épreuve orale à l'issue de l'épreuve écrite, 1 268 ont été auditionnés⁴. La moyenne générale de l'épreuve d'admission s'élève à 12,11/20, soit 0,29 point de plus que lors de la session 2022. Elle témoigne de la qualité des prestations d'une majorité des candidats dont l'excellence a, de façon exceptionnelle, conduit les commissions à attribuer la note maximale de 20. À l'extrême inverse, le jury a attribué quelques notes très basses à des candidats dont la prestation révélait, au-delà d'une impréparation, une posture inappropriée et des propos mettant en doute leur perception des valeurs qu'un personnel de direction se doit d'incarner.

Note	Nombre de candidats	
Moins de 6	54	217
De 6 à 7,99	163	
De 8 à 9,99	228	405
De 10 à 11,99	177	
De 12 à 13,99	198	646
De 14 à 15,99	187	
De 16 à 17,99	144	
De 18 à 20	117	
Total	1 268	

La note la plus basse obtenue à l'épreuve d'admission par un candidat admis en liste principale est de 10,00. Les candidats ayant obtenu une note supérieure ou égale à 13,00, au regard du coefficient de l'épreuve (coeff. 2), étaient positionnés de manière favorable quelle que soit leur note écrite. On relève que l'un des candidats les moins bien positionnés à l'issue de l'admissibilité a, grâce à une excellente note à l'oral, été classé dans le premier quart des admis.

³ La consultation de documents personnels est autorisée jusque dans la salle d'attente.

⁴ Des candidats ont renoncé au bénéfice de l'admissibilité ou n'ont pas été en mesure de se présenter le jour de leur convocation.

En revanche, certaines prestations révèlent un manque de connaissances, un positionnement insuffisamment réfléchi, voire un potentiel très éloigné des attendus, ce qui conduit les commissions, dans le respect des exigences de l'institution, à évaluer négativement les candidats concernés. C'est le cas des admissibles qui obtiennent une note inférieure ou égale à 6. Tous ces candidats qui, à travers leurs réponses aux questions et mises en situation proposées par le jury, n'ont pas fait la démonstration de leur capacité à entrer pleinement dans les missions d'un personnel de direction, sont de fait évalués d'une façon qui exclut la réussite au concours. L'enjeu de ce processus est bien de sélectionner des personnes en capacité d'assumer des missions de personnel de direction à la rentrée scolaire suivante.

645 postes étaient offerts au concours de la session 2023. Tous ont été pourvus (rendement de 100 %), la barre d'admission s'établissant à 12,39/20 (12,26/20 en 2022) pour un taux de réussite de 24,48%. Le major de la promotion, une candidate, obtient la note globale (moyenne des deux épreuves coefficientées) de 19,24/20.

Une liste complémentaire de 90 candidats a été arrêtée, le dernier inscrit obtenant une note globale de 11,71, résultat qui reste dans la proximité de la barre d'admission.

Ces résultats s'inscrivent dans une continuité certaine, par rapport aux sessions antérieures. La qualité des candidats permettant de pourvoir tous les postes, comme précisé précédemment, les variations observées sont liées aux fluctuations du nombre de postes dans un contexte où la baisse du nombre de candidats se poursuit :

Session	Nombre de postes	Taux de réussite
2023	645	24,48
2022	605	23,91
2021	560	18,22
2020	600	19,78
2019	650	19,30
2018	700	22,75

Enseignants 1er degré*	23,3
Enseignants 2d degré	24,8
Personnels d'éducation et d'orientation	27,3
Autre catégorie A	14,5

* Dont directeurs d'école, d'établissement spécialisé ou SEGPA

Lors de l'inscription au concours, 31,1% des candidats avaient déclaré faire fonction de personnel de direction dans le 2nd degré ; leur taux de réussite de 25,8% (45,9% à l'admissibilité et 56,1% à l'admission) démontre une nouvelle fois que, loin de leur être défavorable, le concours permet aux personnels faisant-fonction de valoriser leur expérience en l'intégrant dans une réflexion qui les projette dans une nouvelle étape de leur parcours professionnel. De la même façon, les candidats assumant des missions de directeur d'école obtiennent un taux de réussite de 19,5% à l'admission.

Pour autant, faire fonction ne garantit pas la réussite au concours. Certains faisant-fonction n'ont visiblement pas eu le temps de préparer le concours, sans doute en raison de la charge de leurs activités en établissement, situation qui les a complètement mobilisés sans leur permettre de trouver la distance nécessaire à la réflexion sur le métier.

3.3 Analyse des prestations et conseils aux candidats

3.3.1 Compréhension des attendus de l'épreuve par les candidats

D'une manière générale, les candidats connaissent bien le déroulement et les deux étapes de l'épreuve orale et ont bien compris ce qui était attendu d'eux, tant sur la forme que sur le fond.

Une grande majorité d'entre eux propose au jury une analyse structurée de leurs compétences, mises en regard des missions d'un personnel de direction.

De nombreux candidats ont réellement réfléchi à leur projet professionnel et les réponses qu'ils ont formulées sont cohérentes, l'exposé conforme aux attendus et, durant l'entretien, la posture adaptée.

L'attitude du candidat, le langage non verbal, les choix vestimentaires montrent que les attendus de l'épreuve sont globalement intégrés.

Pour certains candidats, cette connaissance formelle de l'exercice se traduit toutefois par une compréhension inégale des attendus, notamment en termes d'analyse et de recul, de réactivité plutôt que d'érudition réglementaire.

Pour ceux qui n'ont pas compris les attendus, il s'agit essentiellement d'une représentation erronée du métier de chef d'établissement.

Une minorité de candidats éprouve des difficultés à transposer les compétences acquises dans leur vécu professionnel dans les fonctions de chef d'établissement. Dans ce cas, les propos du candidat restent trop centrés sur le métier d'origine.

À l'inverse, la prestation de candidats ayant réussi à se détacher du contenu de leur dossier de reconnaissance des acquis, pour apporter au jury des éléments d'éclairage saillants, a été appréciée.

Le format de l'épreuve orale est maîtrisé.

3.3.2 La préparation des candidats à l'épreuve orale

Les commissions de jury témoignent dans leur grande majorité de la bonne préparation du concours par les candidats. Les préparations académiques sont fréquemment citées comme permettant aux candidats de maîtriser le temps de l'exposé et les connaissances et compétences attendues au cours de l'entretien.

Les candidats les mieux préparés ont travaillé selon plusieurs modalités : préparation proposée par l'académie, rencontres et échanges approfondis avec des personnels de direction d'établissements variés afin de connaître les situations auxquelles ils sont confrontés chaque jour et les rituels annuels, lecture du rapport de jury et d'ouvrages sur le système éducatif et le fonctionnement d'un EPLE, prise de connaissance attentive des textes des réformes en cours, prise en compte de données statistiques, suivi régulier de l'actualité du monde de l'éducation nationale.

Les meilleurs candidats ont montré qu'ils avaient fait un effort d'investissement pour mettre à jour leurs connaissances. Cela leur a permis d'adopter une attitude réflexive et de faire montre de leur capacité à prendre de la hauteur lors de l'entretien.

Les commissions de jury ont relevé le travail mené sur la connaissance de l'EPLE. Elles notent également un investissement particulièrement conséquent pour les personnels issus du premier degré et une volonté d'acculturation tout à fait remarquable pour les meilleurs candidats.

Cependant, le jury fait également le constat du défaut d'approfondissement des connaissances de certains postulants. Ils ne maîtrisent pas suffisamment le fonctionnement du système éducatif, les réformes en cours ou l'actualité de l'école. Et, quand les réformes sont connues, leur sens et leurs enjeux ne sont pas interrogés. Il en est de même des enjeux des missions du chef d'établissement qui

ne sont pas toujours bien cernés. La mission de premier pilote pédagogique n'est en particulier pas réellement incarnée.

La projection attendue des candidats dans les missions du chef d'établissement à partir des mises en situation se révèle alors difficile à réaliser pour une partie d'entre eux.

Une autre difficulté relevée concerne la limitation des connaissances du candidat au contexte professionnel qui lui est propre. Il peut en être ainsi des candidats du réseau AEFÉ qui gagneraient à renforcer leurs connaissances des réalités hexagonales ou de certains personnels faisant-fonction qui ne voient le système éducatif et le fonctionnement d'un EPLE qu'à travers le prisme de l'établissement où ils exercent. Le défaut de réflexion sur le métier de chef d'établissement et d'appréhension systémique de l'institution les dessert. Par ailleurs, certains d'entre eux témoignent d'une connaissance imprécise de leur environnement immédiat : population, indicateurs, contexte, missions peu définies.

Enfin, certaines commissions de jury ont signalé l'audition de candidats qui se sont présentés sans avoir aucunement préparé l'épreuve d'admission. Ne possédant pas les connaissances relatives au système éducatif, à ses enjeux, aux réformes en cours, au métier de chef d'établissement et au fonctionnement d'un EPLE, l'exercice s'est révélé très compliqué pour eux.

3.3.3 Conseils aux candidats

Le dossier

Le dossier, composé d'un curriculum-vitae (CV) et d'une lettre de motivation, permet au jury de préparer l'audition du candidat ; il est donc important de le construire avec la plus grande précision. Son élaboration offre au candidat l'occasion de réfléchir sur son parcours et ses motivations réelles, et ainsi de préparer son oral.

Il est un support dont le jury se saisit pour identifier les premières questions qu'il pourra poser, en se basant sur les domaines, compétences et connaissances évoqués dans les documents du dossier.

➤ **Les principales qualités relevées dans les prestations des candidats en réussite**

Un dossier sérieusement préparé réunit plusieurs qualités. Il est structuré, concis et reflète une bonne maîtrise de la langue et de la bureautique. Il fournit des éléments et met en valeur le parcours du candidat de façon sincère et personnelle. Les dossiers de qualité permettent de cerner la capacité réflexive et l'engagement du candidat. En ce sens, ils constituent un appui intéressant pour le jury qui perçoit la valeur de l'investissement des candidats dans leur travail de rédaction.

Mention spéciale aux candidats qui proposent un dossier composé d'un CV clair et bien construit, ainsi qu'une lettre de motivation simple et claire de par la syntaxe employée.

Certains candidats ont très bien valorisé leur parcours professionnel. Les meilleurs dossiers présentent un fil conducteur qui témoigne du parcours du candidat et de sa capacité à faire le lien entre les compétences acquises dans le cadre d'expériences variées et les attentes du métier de personnel de direction.

Certains candidats maîtrisent l'exercice technique du CV : présentation structurée, claire et lisible, choix pertinent d'expériences et valorisation de compétences à dessein.

Les CV les plus pertinents ne sont ni formatés, ni fantaisistes et permettent aux candidats de valoriser la singularité de leur parcours. Le CV est parfois présenté comme un sésame qui amène logiquement à la lettre de motivation.

Les meilleures lettres de motivation respectent le nombre pages imparties et font apparaître les compétences transférables aux fonctions de personnel de direction. Elles témoignent d'une montée en compétences progressive et d'une prise de hauteur réaliste et sincère par rapport aux fonctions actuellement occupées.

Les bons dossiers témoignent enfin d'une maîtrise des enjeux du système éducatif. La lettre de motivation, plus particulièrement, les intègre au regard de l'expérience du candidat avec une projection réaliste dans le métier de personnel de direction.

Certains candidats ont bien saisi l'objectif de la lettre de motivation et ont parfaitement réussi à expliciter leur projet de devenir personnel de direction en procédant à un choix et une analyse méthodique des missions occupées et celles projetées en tant que futur personnel de direction.

Un membre du jury cite l'exemple d'une lettre de motivation particulièrement originale dans son approche, qui a mis en lumière l'histoire de trois élèves pour illustrer à la fois le parcours et les motivations d'un candidat qui se projetait de façon très concrète dans le métier de chef d'établissement.

➤ **Les principaux écueils relevés dans les dossiers**

Les dossiers qui manquent de concision et comportent des répétitions sont à placer dans cette catégorie. Les activités décrites ne font pas le lien avec des compétences transférables en tant que personnel de direction. Les enjeux du système éducatif sont absents ou décrits avec des formules généralistes et convenues comme « *œuvrer pour la réussite des élèves* ».

Autres faiblesses constatées sur certains dossiers, ils contiennent essentiellement des présentations énumératives et descriptives. Au niveau du CV, on retrouve des informations cumulées et juxtaposées chronologiquement, sans en souligner l'objectif et la pertinence au regard du métier visé. S'agissant de la lettre de motivation, la présentation reste superficielle avec des énumérations longues dont on ne perçoit pas l'intérêt et le sens pour le métier de personnel de direction.

L'effet catalogue est en effet préjudiciable. L'organisation chronologique autocentrée, la somme de généralités ou encore l'énumération d'actions sont à proscrire. Les candidats retraçant simplement leur parcours et n'évoquant pas la projection dans la fonction postulée, manifestent par là un manque de mise en perspective.

De même, un dossier incomplet ou imprécis qui conduit les examinateurs à se questionner sur certains des éléments allégués, est à éviter. On peut citer à titre d'exemple les périodes n'apparaissant pas dans le CV ou des imprécisions sur les temps d'exercice de personnel de direction faisant fonction.

Certains CV sont par ailleurs peu clairs dans leur construction et se révèlent trop compliqués à lire. Il devient alors difficile pour le jury de saisir le parcours du candidat. L'accumulation d'informations, parfois contradictoires et sans tri judicieux, qui traduit le souhait de tout faire figurer dans son CV, est contre-productive.

Certaines lettres de motivation reprennent trop les éléments du CV sans apporter d'éléments supplémentaires. Or, CV et lettres de motivation sont des pièces du dossier qui doivent être complémentaires (et non similaires), l'un doit renvoyer à l'autre et réciproquement.

Une lettre de motivation ne saurait être un simple récit des activités professionnelles ou du parcours personnel sans mise en perspective avec la fonction envisagée. La syntaxe et la construction de ce document doivent être soignées et permettre une lecture aisée.

Le jury a fait le constat que la lettre de motivation de certains candidats s'apparentait davantage à un rapport d'activité (similaire à celui de l'ancien dossier) sans mise en perspective de leur expérience dans ce processus de mue professionnelle. Le cheminement personnel du candidat et les aspirations qui motivent sa candidature au métier de personnel de direction sont insuffisamment développés.

Les moins bons dossiers montrent une lettre de motivation qui n'est qu'une suite de considérations sur les valeurs de l'École ou l'évocation d'une succession de champs attendus sans congruence ni mises en perspective : « *valeurs de la République* », « *bien-être* », « *lutte contre les déterminismes* ». De nombreux candidats mentionnent l'apport des sciences cognitives, mais sont finalement peu à l'aise avec la maîtrise de cet apport et ses effets sur les apprentissages.

Enfin, le jury précise que certains dossiers abusent de phrases ou expressions telles que « *je sais ce que je dois à l'Ecole* », « *la solitude du décideur* », « *la co-éducation positive* », « *ne pas travailler avec mais ensemble* », « *le travail en projet fait partie de mon ADN* »..., qui sont donc à éviter.

L'exposé

Tout personnel de direction est amené, dans l'exercice habituel de ses activités, à s'exprimer devant un public pour présenter un projet, expliciter un dispositif ou encore dresser un bilan. Dans toutes ces occasions, il doit montrer des qualités de communication, d'assurance, de force de conviction, ainsi qu'une capacité à s'exprimer sans lire un support écrit, mais en entrant en relation avec ses interlocuteurs par le regard, en soutenant son attention par la modulation de sa voix ou de son ton et par la clarté de sa démarche. Outre le contenu de l'exposé, toutes ces compétences sont évaluées et appréciées par le jury.

➤ **Les principales qualités relevées dans les prestations des candidats en réussite**

Le bon candidat adopte une attitude professionnelle, sérieuse sans être guindée, et fait montre d'une bonne gestion du stress.

La qualité de construction de l'exposé est une base indispensable, de même qu'une approche thématique ou par compétences est appréciée. Le propos s'organise autour des compétences acquises et des compétences transférables, illustrant une projection réelle dans le métier de personnel de direction.

L'exposé ne se résume pas à la reprise des éléments du dossier, il doit apporter des éléments nouveaux par rapport à la lettre de motivation.

Les meilleures prestations correspondent aux exposés problématisés, tenant compte de l'actualité du système éducatif, valorisant la personnalité du candidat, son parcours et surtout ses motivations. L'authenticité est le point fort le plus remarquable et le plus apprécié.

Certains candidats ont réalisé d'excellentes présentations. Sur la forme, ils ont respecté le temps imparti, structuré et rythmé leur propos, adopté une fluidité de la parole et utilisé le ton juste avec une voix posée, témoignant d'une aisance à l'oral. Sur le fond, les candidats ont choisi des éléments pertinents de leurs parcours et construit une argumentation qui visait à démontrer au jury la cohérence de leur démarche d'évolution professionnelle dans une logique de construction progressive de leur projet avec réalisme et conviction.

➤ **Les principaux écueils relevés par le jury**

De nombreuses remarques du jury indiquent que l'absence de notes devant les yeux du candidat pouvait provoquer un effet récitation chez certains, allant jusqu'à provoquer des trous de mémoire. Il convient donc de s'entraîner sérieusement avant l'épreuve qui constitue un exercice classique, loin d'être insurmontable.

Les principaux écueils mentionnés par les commissions de jurys portent à la fois sur la forme et le fond de l'exposé.

Sur la forme : il s'agit d'exposés non structurés, sans annonce de plan ou sans respect du plan annoncé.

Le candidat, plutôt que d'exposer ses observations et analyses, les récite, parfois sans regarder les membres de la commission de jury. Ces présentations récitées sont sources d'achoppement. L'exposé est présenté sans nuance, sur un ton monocorde. Les candidats qui sont les moins parvenus à gérer leur stress ont été victime de trous de mémoire et n'ont pas réussi à reprendre le fil de leur propos.

Dans quelques rares cas, le temps alloué à l'exposé n'a pas été maîtrisé, contraignant le jury à interrompre ces candidats.

Sur le fond : l'exposé se limite à un récit de l'expérience professionnelle du candidat qui peut éprouver des difficultés à se dégager de sa propre expérience.

Dans d'autres cas, l'exposé reprend le contenu du dossier sans transposition dans les missions d'un personnel de direction.

Les candidats les moins convaincants utilisent des termes non maîtrisés qu'ils ne sont pas en mesure d'expliquer lors de l'entretien (management, leadership, pilotage, politique pédagogique ET éducative, compétences).

Quelques exposés sont déstructurés, sur le mode de la conversation, sans problématisation, sans projection dans le métier envisagé. Pour d'autres, l'accès à des fonctions de personnel de direction est présenté comme le juste aboutissement d'un investissement dans les métiers exercés précédemment, ce qui ne constitue pas, en soi, un argument construit.

L'entretien

L'entretien est conçu comme étant un véritable temps d'échange entre professionnels, caractérisé par l'attitude bienveillante des commissions de jurys. Il est attendu que le candidat se positionne déjà dans une posture de personnel de direction. S'il prend appui sur l'exposé, l'entretien permet aussi d'aller plus loin ; certains candidats dont l'exposé était peu convaincant se sont révélés très pertinents au cours des échanges. Il est donc essentiel pour le candidat de rester entièrement impliqué et concentré tout au long de l'épreuve. Comme l'ont précisé plusieurs commissions de jury, « *la course dure cinquante minutes, rien n'est joué sur une réponse !* ».

➤ **Les principales qualités relevées dans les prestations des candidats en réussite**

La capacité d'interaction avec le jury est la qualité la plus appréciée.

Les candidats qui arrivent à entrer en communication avec le jury, à développer leurs réponses, à se corriger quand ils se rendent compte que leur réponse ne convient pas, rendent l'entretien très vivant. Les qualités de *leadership* sont particulièrement visibles dans l'entretien. La précision du vocabulaire fait la différence entre les candidats : les noms des dispositifs, le sens des sigles, les références précises, autant d'éléments qui sont le signe de connaissances intégrées par les candidats et maîtrisées.

Les bons entretiens sont finalement des échanges dialogués et fluides avec le jury, de pair à pair. Les candidats ont été capables de montrer leur connaissance fine du système éducatif et leur capacité à analyser, à comprendre et agir dans le cadre de situations parfois complexes dont la réalité du terrain foisonne. Loin d'être désarçonnés par les questions du jury, ils ont pris le temps de s'assurer de la bonne compréhension des questions ou des situations proposées avant d'apporter leur réponse. Cela dénote d'une capacité d'écoute et de sang-froid, en particulier pour agir dans des situations de crise.

Les candidats les plus convaincants démontrent des connaissances solides et une bonne compréhension des enjeux de l'évolution du système éducatif. Ils répondent avec précision aux questions posées. Ils étayent leurs réflexions et leurs réponses par des connaissances liées à des lectures (rapports de l'inspection générale, état de la recherche...).

Les candidats capables d'articuler une proposition opérationnelle avec son contexte réglementaire et déontologique voient leurs réponses valorisées.

D'autres aptitudes sont également remarquées : capacité à élargir ses connaissances aux environnements professionnels non directement pratiqués, capacité à décider et à donner une juste place au travail collaboratif, connaissance maîtrisée des outils de pilotage au service de la prise de décision ou d'impulsion.

Certains candidats sont capables de dire qu'ils ne savent pas répondre à une question, mais montrent leurs capacités à raisonner et à déterminer où aller chercher l'information.

Les meilleurs candidats sont ceux qui sont à l'écoute des questions du jury, qui savent prendre le temps d'une courte réflexion et sont réactifs dans les échanges. Le candidat qui apporte une réponse structurée dans le temps en posant ses décisions à court, moyen et long termes, fait naturellement preuve d'une capacité à se projeter. Les meilleurs candidats à l'entretien sont ceux qui assument leurs choix, mettent en avant leurs valeurs et, surtout, démontrent qu'ils peuvent prendre des décisions. Certains candidats, parfois même extérieurs au ministère de l'Éducation nationale, ont impressionné le jury par la quantité de connaissances accumulées, digérées et analysées pendant l'année de formation. Enfin, les candidats qui ont rencontré plusieurs chefs d'établissement, pendant leur préparation au concours, ont pu mettre en avant une plus-value de leurs échanges et de leurs immersions au sein d'EPL divers.

➤ **Les principaux écueils relevés par le jury**

Les candidats les moins performants ont une expression hésitante ou brouillonne. Certains n'attendent pas la fin des questions, coupent le jury, et ne montrent que maladroitement leurs qualités d'écoute, pourtant primordiales chez un personnel de direction.

Le principal reproche qui leur est adressé est leur manque de connaissances communes du fonctionnement du système éducatif, ce qui fait que le métier de personnel de direction n'est appréhendé que très partiellement.

Les manques constatés concernent de nombreux domaines, dont par exemple :

- Réformes en cours ou à venir : transformation de la voie professionnelle, réforme du lycée, nouvelle classe de sixième, inclusion dans l'école et la classe, etc... ;
- Des lacunes importantes sur des fondamentaux comme le Socle (SCCC) ;
- Organisation et fonctionnement de l'EPL : méconnaissance des instances et de leurs attributions, pas de connaissance du calendrier annuel d'un EPL ;
- Méconnaissance du fonctionnement de la vie scolaire et du régime des punitions et des sanctions ;
- Absence ou mauvaise appréhension du contexte de travail d'un personnel de direction avec les services rectoraux (y compris DSDEN et corps d'inspection qui ne sont jamais cités) et avec les partenaires extérieurs ;
- Absence de culture sur la démarche qualité, sa philosophie, ses plus-values (évaluation des établissements).

Les connaissances pédagogiques se révèlent également parfois faibles et il devient alors difficile d'imaginer le candidat assumer le rôle de premier pédagogue de l'établissement.

L'ensemble des insuffisances constatées empêchent les candidats de dialoguer avec le jury et de développer un raisonnement.

Un autre défaut relevé concerne les candidats qui ne manifeste pas la capacité de prendre des décisions ou les externalisent systématiquement en s'en remettant à leur hiérarchie pour seule réponse. Postuler à ce métier, c'est avant tout se préparer à prendre des décisions et les assumer, à titre personnel. Dans le même état d'esprit, un candidat ne peut ouvertement espérer avoir un « *adjoint compétent* » qui déciderait à sa place dans les domaines où il se sent en fragilité.

Enfin certains candidats adoptent une posture qui n'est pas en adéquation avec celle attendue d'un personnel d'encadrement.

Les moins bons candidats ont montré leur incapacité à s'extraire de leur pratique quotidienne sur laquelle ils manquent, en plus, de recul et d'analyse réflexive. Concernant les mises en situation, ils ne sont pas en mesure de préciser le contexte légal de leur prise de décision ou encore prennent des décisions qui ne respectent ni le bon sens ni la loyauté due au supérieur hiérarchique et à l'institution. Les grands principes et valeurs énoncés dans leur exposé ne se retrouvent à aucun moment dans leurs réponses et leurs pratiques.

Les faisant-fonction qui se sont retrouvés en difficulté se révèlent complètement absorbés par leurs fonctions sur le terrain et n'ont pas réussi à « *sortir la tête hors de l'eau* ». Sans remettre en cause leur capacité à exercer les missions techniques et opérationnelles de leur quotidien, il s'avère qu'ils n'ont pas été en mesure de démontrer une hauteur de vue suffisante, une capacité à décider sur des situations variées et une aptitude à gérer des personnalités difficiles.

Ces entretiens insatisfaisants sont souvent le reflet d'une préparation insuffisante, trop faiblement nourrie par la lecture d'ouvrages, de rapports ou d'articles sur le système éducatif qui permettent notamment d'éviter approximations et contresens sur des notions complexes comme par exemple les valeurs de la République ou le principe de laïcité.

Quelques recommandations pour favoriser la réussite de l'épreuve orale

- Préparer l'entretien à l'aune des enjeux auxquels le système et les acteurs sont confrontés ;
- Accéder à une vision globale de ceux-ci de la maternelle à l'enseignement supérieur ;
- Intellectualiser l'expérience de faisant-fonction ;
- Rencontrer des chefs d'établissement durant la préparation, se documenter sur les questions d'actualité et réfléchir sur les domaines qui ne sont pas familiers (l'enseignement professionnel pour un enseignant de collège ou de lycée, l'éducation prioritaire si l'on exerce dans un environnement plus favorisé...);
- S'interroger sur le registre du pilotage structurel d'un EPLE (références, outils, démarches, organisation calendaire...);
- Réfléchir à l'intérêt du travail partenarial avec l'environnement (collectivités, parents, associations...);
- S'interroger sur ce que représentent les valeurs de la République. Le candidat doit être capable de dire pourquoi il y est attaché et comment il imagine les faire partager.

4. LES STATISTIQUES RELATIVES AUX CANDIDATS

Les taux de réussite et de rendement ne tiennent compte que des admis sur la liste principale.

4.1 Les données comparatives avec les sessions précédentes

Sessions	Postes	Candidats								
		Nb d'inscrits lors de la fermeture des inscriptions	Nb d'inscrits *	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	Présents à l'épreuve orale d'admission	Admis LP**	Inscrits LC**	Taux de réussite (en %)**	Taux de rendement (en %)**
2019	650	4 687	4 440	3 368	1 412	1 363	650	51	19,3	100
2020	600	4 148	3 938	3 033			600	103	19,8	100
2021	560	4058	3940	3073	1162	1123	560	70	18,2	100
2022	605	3273	3250	2517	1273	1232	605	74	24	100
2023	645	3399	3390	2635	1313	1268	645	90	24	100

* Il s'agit du nombre de candidats inscrits après la fiabilisation de la base d'inscription (retrait des inscriptions tests et des doubles candidatures).

** LP : liste principale ; LC : liste complémentaire

*** Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

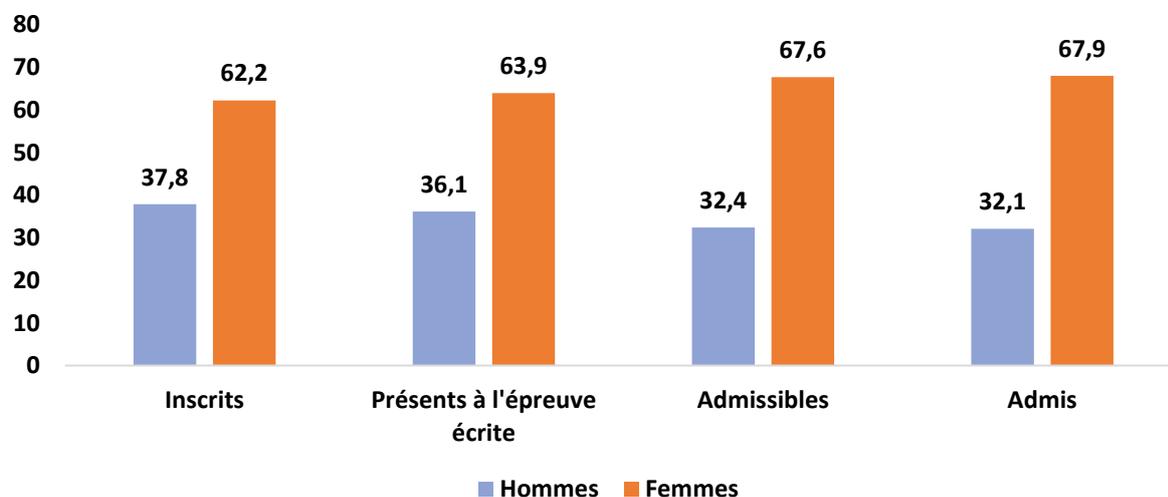
**** Taux de rendement = nombre de candidats admis/nombre de postes

4.2 Le profil des candidats

4.2.1 La répartition hommes-femmes

	Inscrits	Présents à l'épreuve écrite	Admissibles	Admis
Hommes	1283	952	425	207
Femmes	2107	1683	888	438

Répartition (en %) hommes -femmes



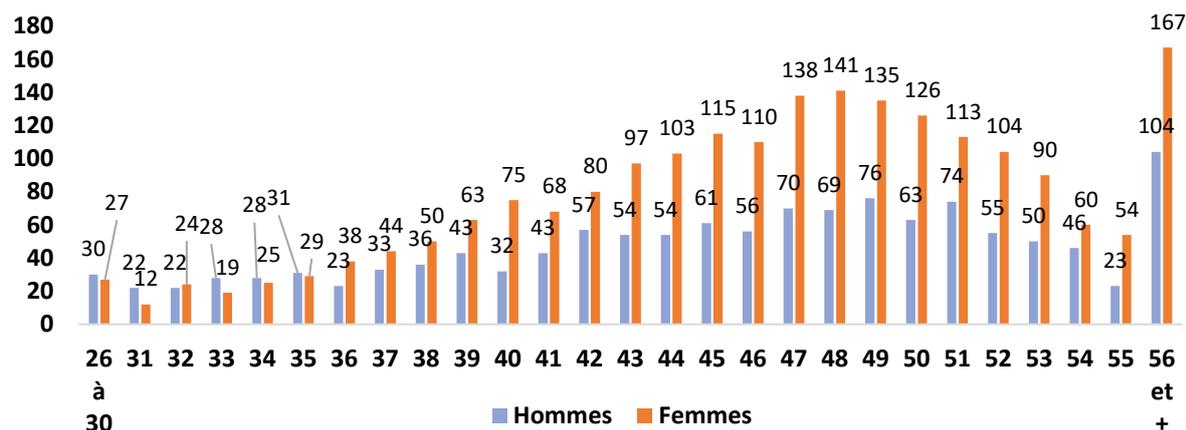
Comme lors de la session 2022, les femmes sont plus nombreuses que les hommes lors de l'inscription (62,2%) et réussissent mieux que les hommes à l'admission (67,9%). La tendance à une féminisation du corps des personnels de direction se confirme.

4.2.2. L'âge des candidats

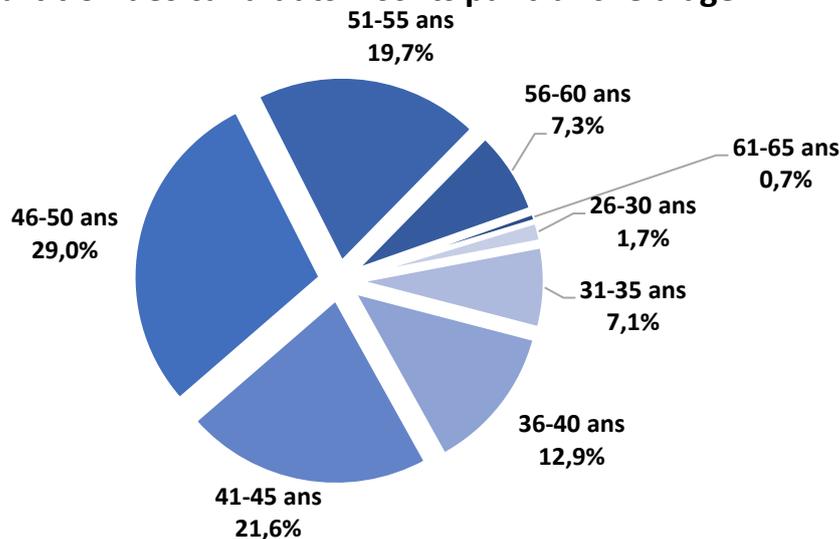
	Inscrits	Admissibles	Admis
Âge mini	26	26	26
Âge maxi	64	62	60
Âge moyen	46	45	44

Malgré de légères variations, la répartition par âge des candidats et lauréats reste dans l'ensemble assez stable. Le lauréat le plus jeune a 26 ans (28 ans en 2022) et le plus âgé a 60 ans (61 ans en 2022).

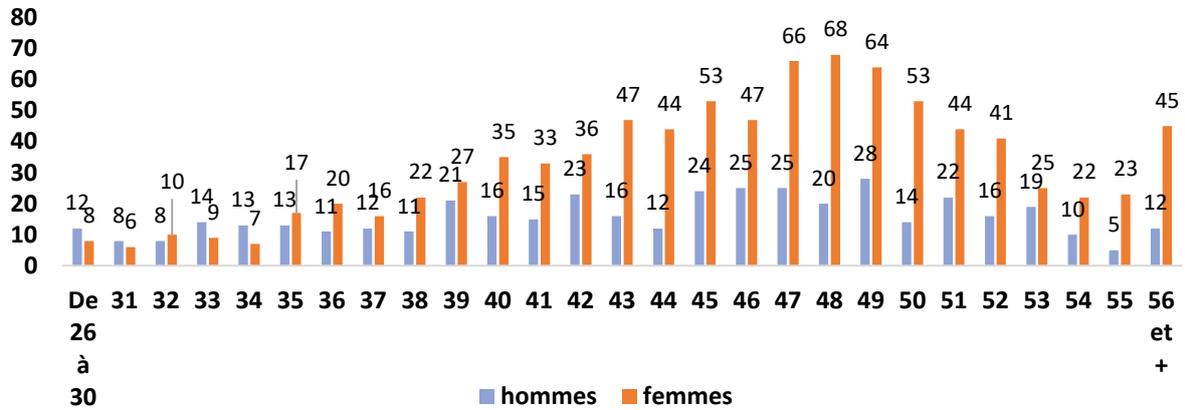
Age des candidats inscrits



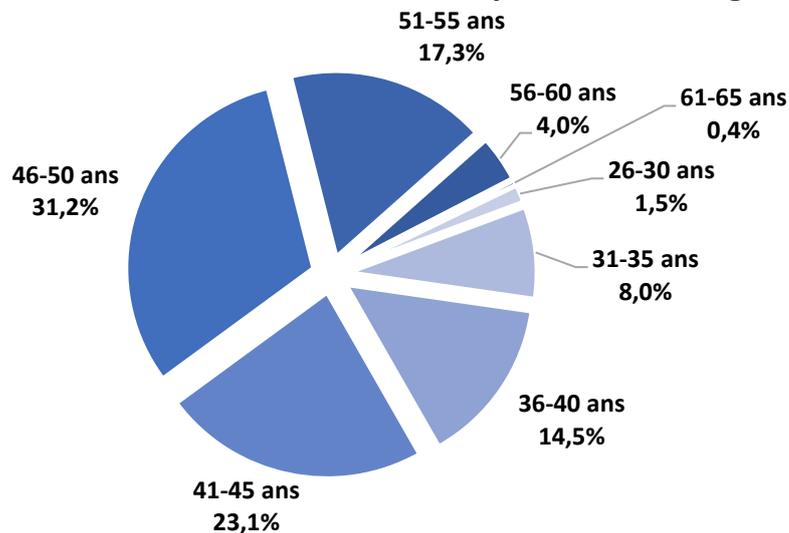
Répartition des candidats inscrits par tranche d'âge



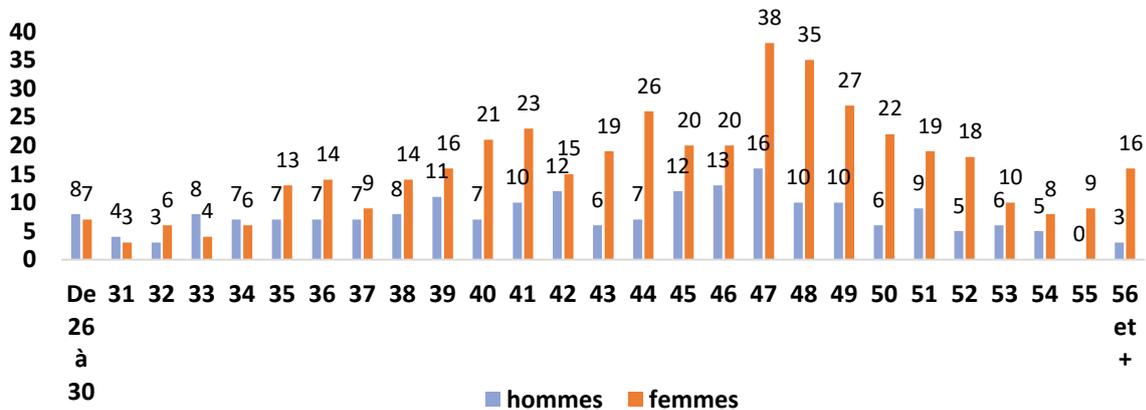
Âge des candidats admissibles



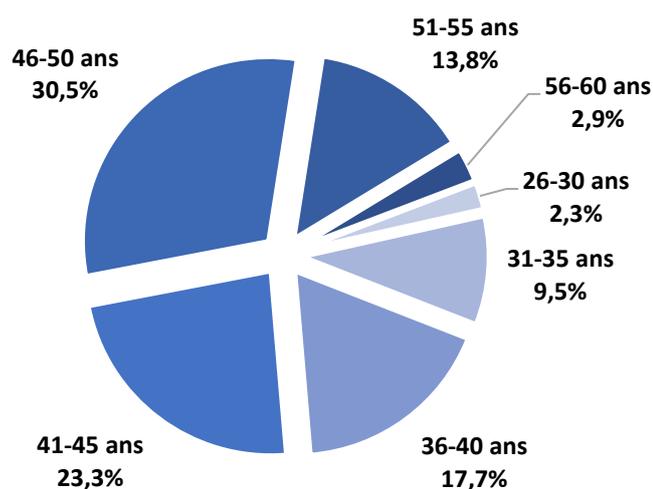
Répartition des candidats admissibles par tranche d'âge



Âge des candidats admis



Répartition des candidats admis par tranche d'âge



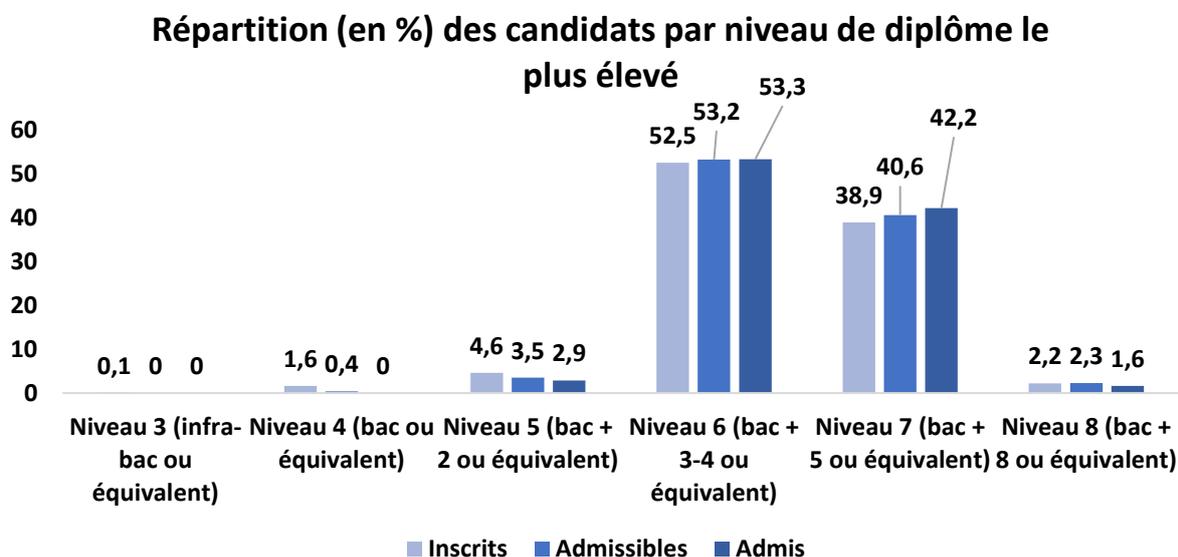
La tranche d'âge des 36-40 ans atteint 17,7% des candidats admis, alors qu'elle représente 12,9% des inscrits.

Comme pour la session 2022, on constate que les tranches d'âges inférieures ou égales à 45 ans réussissent mieux et ont un taux d'admis supérieur au taux d'inscrits. Au final, plus de la moitié des lauréats ont 45 ans ou moins.

	Hommes			Femmes		
	Inscrits	Admissibles	Admis	Inscrits	Admissibles	Admis
Âge mini	26	26	26	26	28	28
Âge maxi	64	62	58	64	62	60
Âge moyen	45	44	43	46	46	45

4.2.3 Le niveau de diplôme des candidats

Les données suivantes tiennent compte de la nouvelle nomenclature parue au décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles.



	Inscrits	%	Admissibles	%	Admis	%
Sans diplôme	2	0,1	0	0	0	0
Niveau 3 (infra-bac ou équivalent)	4	0,1	0	0	0	0
Niveau 4 (bac ou équivalent)	55	1,6	5	0,4	0	0
Niveau 5 (bac + 2 ou équivalent)	157	4,6	47	3,5	19	2,9
Niveau 6 (bac + 3-4 ou équivalent)	1781	52,5	698	53,2	344	53,3
Niveau 7 (bac + 5 ou équivalent)	1317	38,9	533	40,6	272	42,2
Niveau 8 (bac + 8 ou équivalent)	74	2,2	30	2,3	10	1,6
TOTAL	3390	100	1313	100	645	100

Les candidats dont le diplôme le plus élevé est un diplôme de niveaux 7 et 8 (bac + 5 ; bac + 8 ou équivalent) représentent 41,1% des inscrits, 42,9% des admissibles et 43,8% des admis.

Par ailleurs, les candidats titulaires d'un master sont au nombre de 1 317 parmi les 3 390 inscrits, 533 parmi les 1 313 admissibles et 272 parmi les 645 admis.

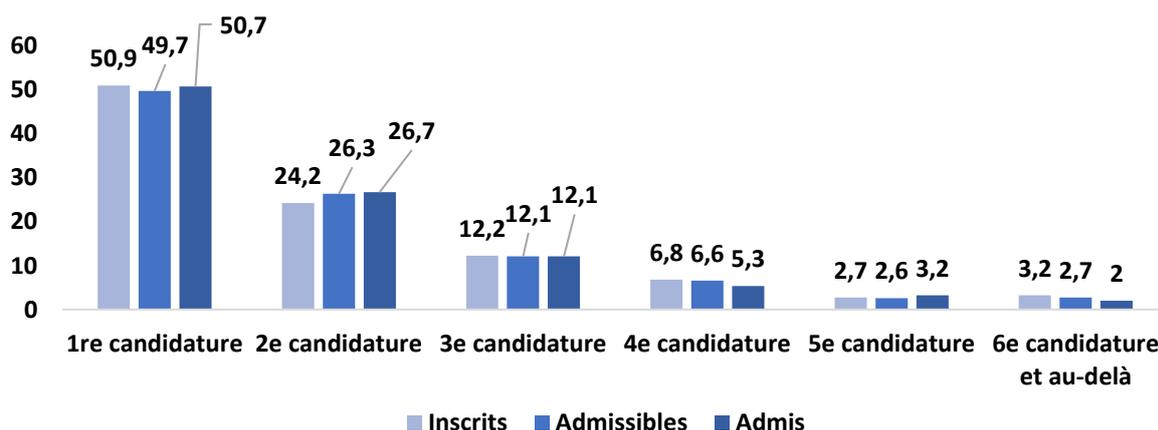
4.2.4 Le nombre de candidature(s) antérieure(s) des candidats

Ces données sont basées sur le nombre de candidature(s) antérieure(s) déclarée(s) par les candidats lors de l'inscription.

	Inscrits	%	Présents à l'épreuve écrite	%	Admissibles	%	Admis	%
1 ^{re} candidature	1727	50,9	1276	48,4	652	49,7	327	50,7
2 ^e candidature	819	24,2	658	25	345	26,3	172	26,7
3 ^e candidature	413	12,2	341	12,9	159	12,1	78	12,1
4 ^e candidature	232	6,8	198	7,5	87	6,6	34	5,3
5 ^e candidature	92	2,7	70	2,7	34	2,6	21	3,2
6 ^e candidature et au-delà	107	3,2	92	3,5	36	2,7	13	2
Total général	3390	100	2635	100	1313	100	645	100

50,7% des candidats admis se présentaient au concours pour la première fois en 2023 (40,8% en 2022). Le taux de réussite⁵ des candidats se présentant pour la 1^{ère} fois au concours est de 25,6% et de 26,1% pour ceux candidatant pour la 2^{de} fois.

Répartition (en %) des candidats par nombres de candidature(s) antérieures



Les primo-inscrits représentaient 50,9% des candidats inscrits, 49,7% des admissibles et 50,7% des lauréats. Sur les cinq dernières sessions, la part des inscrits se présentant au concours pour la 1^{ère} fois varie de 45,1% à 53,6%.

⁵ Taux de réussite = nombre de candidats admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

4.2.5 Les corps et fonctions d'origine des candidats

Corps et fonctions	Inscrits	%	Présents à l'épreuve écrite	%	Admissibles	%	Admis	%
Directeur adjoint SEGPA	19	0,6	14	0,5	6	0,4	2	0,3
Directeur des écoles du 1 ^{er} degré	82	2,4	67	2,5	33	2,5	13	2
Directeur d'établissement spécialisé	1	0	1	0	0	0	0	0
Professeur des écoles	655	19,3	510	19,5	254	19,3	123	19,1
S/total enseignement du 1^{er} degré	757	22,3	592	22,5	293	22,2	138	21,4
Adjoint d'enseignement	6	0,2	2	0,1	2	0,1	1	0,2
Professeur agrégé	113	3,3	81	3,1	56	4,3	36	5,6
Chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	4	0,1	3	0,1	2	0,1	1	0,2
Professeur certifié	1 247	36,8	1 001	38	539	41,1	271	42
Chaire supérieure	2	0,1	1	0	1	0,1	1	0,2
Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques	23	0,7	17	0,6	6	0,5	4	0,6
Professeur d'éducation physique et sportive	39	1,2	29	1,1	15	1,1	10	1,5
Professeur de lycée professionnel	565	16,7	448	17	174	13,3	68	10,5
S/total enseignement du 2nd degré	1 999	59,1	1 582	60	795	60,6	392	60,8
Conseiller principal d'éducation	437	12,9	363	13,9	182	13,9	102	15,8
Psychologue de l'éducation nationale	22	0,6	14	0,5	6	0,5	1	0,2
S/total personnels d'éducation, d'orientation et d'information	459	13,5	377	14,4	188	14,4	103	16
Autres corps de catégorie A	174	5,1	83	3,1	37	2,8	12	1,8
S/total autres	174	5,1	83	3,1	37	2,8	12	1,8
Maitre de conférences et assimilé	1	0	1	0	0	0	0	0
S/total personnels de l'enseignement supérieur	1	0	1	0	0	0	0	0
TOTAL	3 390	100	2 635	100	1 313	100	645	100

Les candidats issus des corps enseignants du 2nd degré restent majoritaires (59,1% des candidats inscrits en 2023 – 59,4% en 2022 –, et 60,8% des lauréats en 2023 – 58,3% en 2022). Parmi ces corps, celui des professeurs certifiés est le plus représenté parmi les candidats inscrits (36,8%), admissibles (41,1%) et admis (42%).

Taux de réussite par corps

Corps et fonctions	Présents à l'épreuve écrite	Admis	Taux de réussite par corps et fonction en %
Directeur adjoint SEGPA	14	2	14,3
Directeur des écoles du 1 ^{er} degré	67	13	19,4
Directeur d'établissement spécialisé	1	0	0,0
Professeur des écoles	510	123	24,1
S/total enseignement du 1^{er} degré	592	138	23,3
Adjoint d'enseignement	2	1	50,0
Professeur agrégé	81	36	44,4
Chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	3	1	33,3
Professeur certifié	1 001	271	27,1
Chaire supérieure	1	1	100,0
Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques	17	4	23,5
Professeur d'éducation physique et sportive	29	10	34,5
Professeur de lycée professionnel	448	68	15,2
S/total enseignement du 2nd degré	1 582	392	24,8
Conseiller principal d'éducation	363	102	28,1
Psychologue de l'éducation nationale	14	1	7,1
S/total personnels d'éducation, d'orientation et d'information	377	103	27,3
Autres corps de catégorie A	83	12	14,5
S/total autres	83	12	14,5
Maitre de conférences et assimilé	1	0	0,0
S/total personnels de l'enseignement supérieur	1	0	0,0
TOTAL	2 635	645	24,5

* Taux de réussite = nombre d'admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

Taux de réussite des professeurs agrégés

Sessions	Inscrits	Présents à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admissibles	% admissibles/présents à l'épreuve écrite	Admis	% admis/admissibles	Taux de réussite* en %
2023	113	81	56	69,1	36	64,3	44,4
2022	105	77	55	71,4	30	54,5	39

* Taux de réussite = nombre d'admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

Le taux de réussite des professeurs agrégés a fortement augmenté cette année (39% contre 19,8% en 2021).

4.2.6 La proportion des candidats exerçant déjà des fonctions de direction

Ces données concernent les candidats ayant déclaré, lors de leur inscription au concours, exercer déjà des fonctions de direction. Ces fonctions peuvent donc être exercées dans un EPLE ou dans un autre établissement ou une autre structure.

	Candidats exerçant déjà des fonctions de direction	Total des candidats	Candidats exerçant déjà des fonctions de direction en %
Inscrits	1054	3390	31,1
Présents à l'épreuve écrite	904	2635	34,3
Admissibles	485	1313	36,9
Admis	272	645	42,2

1 054 candidats inscrits ont déclaré être faisant-fonction de personnel de direction. Ils représentent 31,1% des inscrits (contre 30,4% en 2022) et 42,2% des admis (contre 41,2% en 2022).

Taux de réussite des candidats exerçant déjà des fonctions de direction, par corps

Corps et fonctions	Présent à l'épreuve écrite d'admissibilité	Admis	Taux de réussite* par corps et fonction en %
Directeur adjoint SEGPA	6	1	16,7
Directeur des écoles du 1er degré	31	6	19,4
Directeur d'établissement spécialisé	1	0	0,0
Professeur des écoles	180	49	27,2
S/total enseignement du 1er degré	218	56	25,7
Adjoint d'enseignement	1	0	0,0
Professeur agrégé	32	16	50,0
Chargé d'enseignement d'éducation physique et sportive	1	0	0,0
Professeur certifié	349	121	34,7
Directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques	7	3	42,9
Professeur d'éducation physique et sportive	15	5	33,3
Professeur de lycée professionnel	125	25	20,0
S/total enseignement du 2d degré	530	170	32,1
Conseiller principal d'éducation	131	41	31,3
Psychologue de l'éducation nationale	7	0	0,0
S/total personnels d'éducation et psychologues	138	41	29,7
Maitre de conférence et assimilé	1	0	0,0
S/total personnels de l'enseignement supérieur	1	0	0,0
Autres corps de catégorie A	17	5	29,4
S/total autres	17	5	29,4
TOTAL	904	272	30,1

*Taux de réussite = nombre d'admis sur liste principale/nombre de candidats présents à l'épreuve écrite

Faisant-fonction exerçant déjà dans le second degré

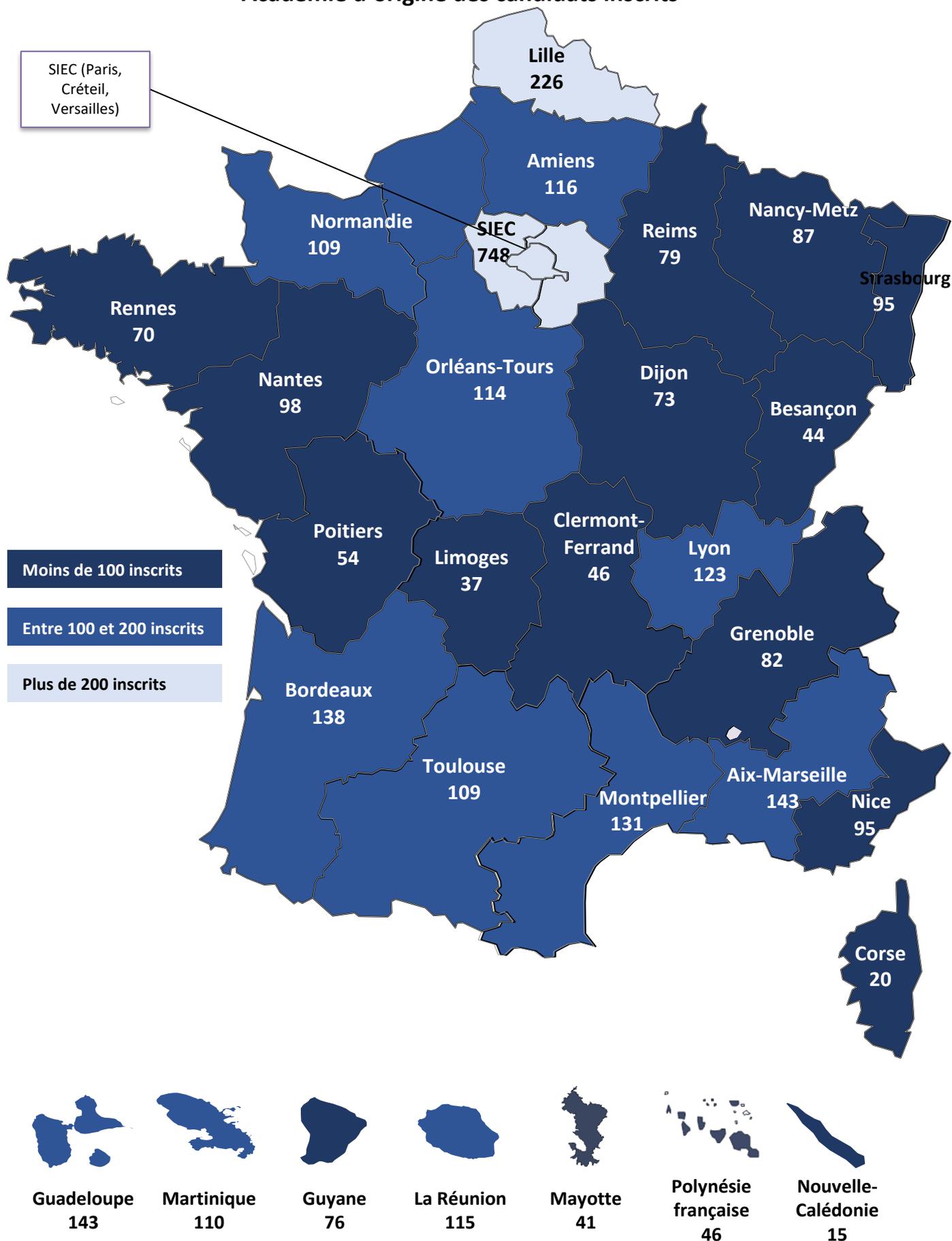
	Présents à l'épreuve écrite	Admissibles	Admis
Collège	257	154	91
Lycée	74	44	25
Lycée professionnel	171	78	44
TOTAL	502	276	160

4.3 Les académies ou vice-rectorats d'origine des candidats

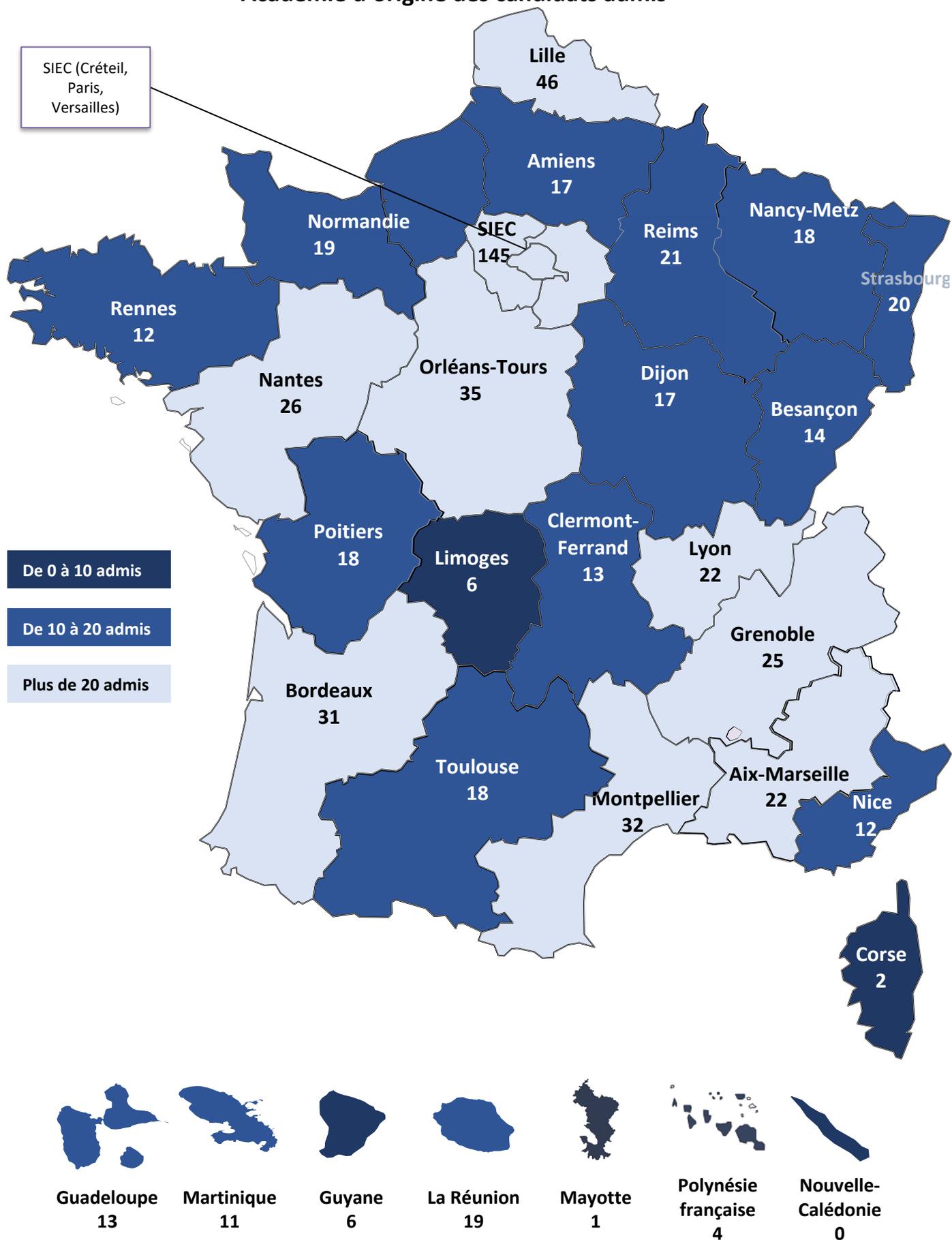
Académie	Nombres de candidats				Part des candidats sur le total			
	Inscrits	Présents à l'épreuve écrite	Admissibles	Admis	% inscrits	% admissibles	% admis	Taux de réussite par académie* en %
Aix Marseille	143	117	44	22	4,2	3,4	3,4	18,8
Amiens	116	88	37	17	3,4	2,8	2,6	19,3
Besançon	44	38	25	14	1,3	1,9	2,2	36,8
Bordeaux	138	104	55	31	4,1	4,2	4,8	29,8
Clermont-Ferrand	46	36	24	13	1,4	1,8	2,0	36,1
Corse	20	15	5	2	0,6	0,4	0,3	13,3
Dijon	73	59	34	17	2,2	2,6	2,6	28,8
Grenoble	82	70	40	25	2,4	3,0	3,9	35,7
Guadeloupe	143	106	34	13	4,2	2,6	2,0	12,3
Guyane	76	50	14	6	2,2	1,1	0,9	12,0
Lille	226	184	92	46	6,7	7,0	7,1	25,0
Limoges	37	29	16	6	1,1	1,2	0,9	20,7
Lyon	123	98	54	22	3,6	4,1	3,4	22,4
Martinique	110	81	28	11	3,2	2,1	1,7	13,6
Mayotte	41	26	3	1	1,2	0,2	0,2	3,8
Montpellier	131	104	66	32	3,9	5,0	5,0	30,8
Nancy-Metz	87	71	38	18	2,6	2,9	2,8	25,4
Nantes	98	87	48	26	2,9	3,7	4,0	29,9
Nice	95	71	38	12	2,8	2,9	1,9	16,9
Normandie	109	88	47	19	3,2	3,6	2,9	21,6
Nouvelle-Calédonie	15	11	3	0	0,4	0,2	0	0,0
Orléans-Tours	114	96	58	35	3,4	4,4	5,4	36,5
Poitiers	54	49	29	18	1,6	2,2	2,8	36,7
Polynésie Française	46	32	11	4	1,4	0,8	0,6	12,5
Reims	79	64	31	21	2,3	2,4	3,3	32,8
Rennes	70	50	26	12	2,1	2,0	1,9	24,0
Réunion	115	80	38	19	3,4	2,9	2,9	23,8
SIEC (Paris, Créteil, Versailles)	748	559	286	145	22,1	21,8	22,5	25,9
Strasbourg	95	78	44	20	2,8	3,4	3,1	25,6
Toulouse	109	90	44	18	3,2	3,4	2,8	20,0
Wallis et Futuna	7	4	1	0	0,2	0,1	0	0,0
Total	3390	2635	1313	645	100	100	100	24,5
Dont Français de l'étranger	63	47	21	12	1,9	1,6	1,9	0,5

* Taux de réussite = nombre d'admis/nombre de présents à l'épreuve écrite

Académie d'origine des candidats inscrits

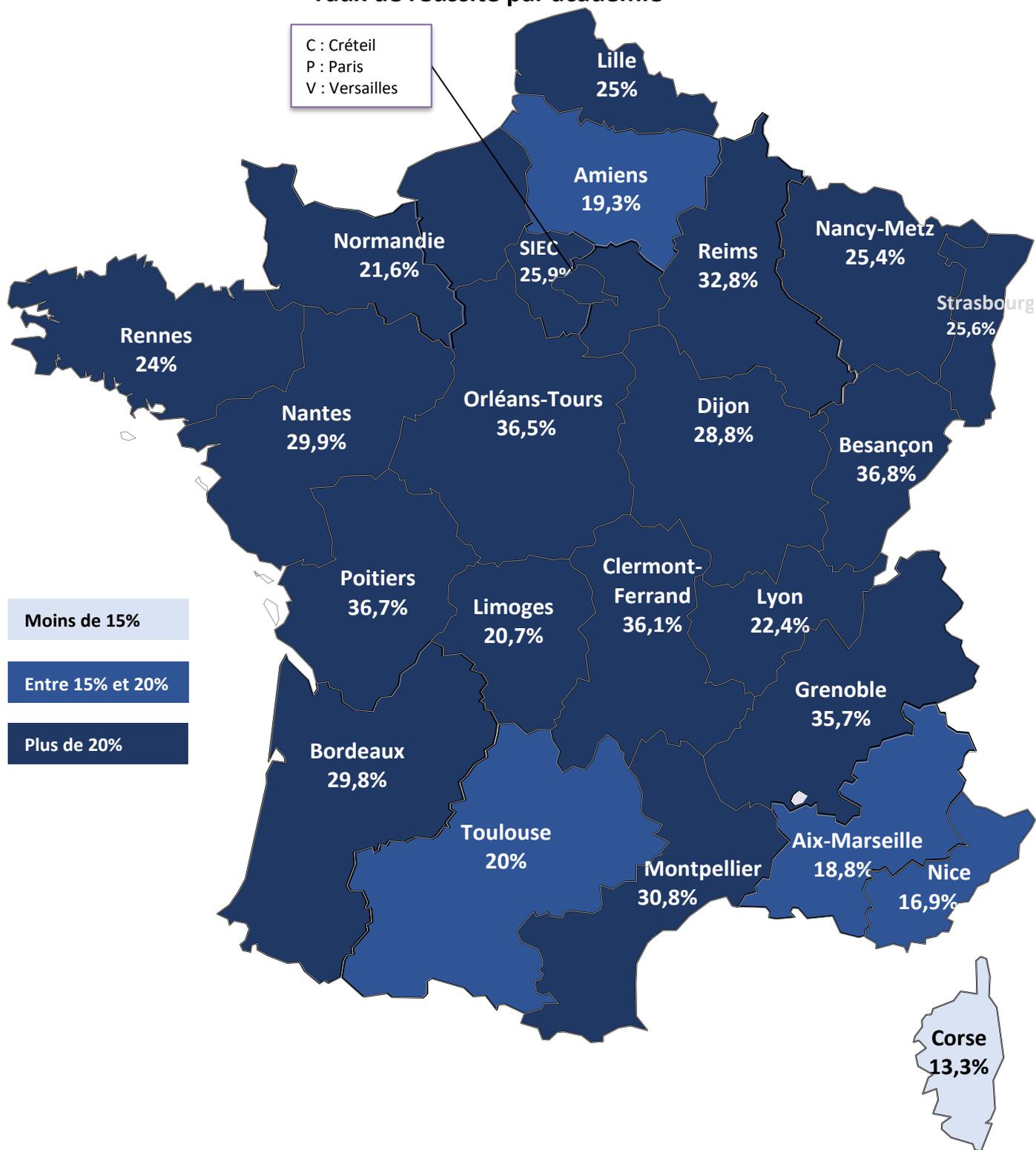


Académie d'origine des candidats admis



Taux de réussite par académie

C : Créteil
P : Paris
V : Versailles



Guadeloupe
12,3%



Martinique
13,6%



Guyane
12%



La Réunion
23,8%



Mayotte
3,8%



Polynésie française
12,5%



Nouvelle-Calédonie
0%

ANNEXES

ANNEXE 1 : arrêté du 19 décembre 2022 portant composition du jury pour la session 2023

ANNEXE 2 : sujet de l'épreuve écrite d'admissibilité



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Secrétariat général
Direction générale des ressources humaines
Sous-direction du recrutement

Le ministre de l'éducation nationale et de la jeunesse,

- Vu l'arrêté du 3 août 2021 modifié fixant les modalités d'organisation et la nature des épreuves des concours de recrutement dans le corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, ainsi que les règles de composition et de fonctionnement du jury de ces concours ;

- Vu l'arrêté du 4 octobre 2022 modifié autorisant au titre de l'année 2023 l'ouverture d'un concours pour le recrutement des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale ;

- Vu les propositions du président du jury,

ARRETE

Article 1 : Le jury du concours interne de recrutement des personnels de direction est composé comme suit pour la session 2023 :

Président

M. Philippe SANTANA
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Académie de PARIS

Vice-Présidentes

Mme Véronique ELOI-ROUX
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Académie de PARIS

Mme Marie-Claude FRANCHI
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Académie de PARIS

Secrétaire général

M. Rachid FRIHMAT
Personnel de direction

Académie de PARIS

Membres du jury

Mme Thouraya ABDELLATIF
Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale

Académie de LILLE

M. Eric ALEXANDRE
Personnel de direction
Directeur de cabinet de recteur

Académie d'AMIENS

M. Ali ARAB
Personnel de direction

Académie de CRETEIL

Mme Isabelle ATCHAPA
Personnel de direction

Académie d'ORLEANS-TOURS

Mme Diane AUBER-CUNY
Personnel de direction

Académie de NANTES

M. Thierry AUMAGE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
M. Lionel BADON Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de DIJON
M. Nicolas BALCAEN Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Olivier BARBARANT Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Mireille BASSO Personnel de direction	Académie de PARIS
M. Frédéric BATLLE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de DIJON
M. Benoit BAUDELIN Personnel de direction	Académie de LYON
Mme Hélène BEAUREPAIRE Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de PARIS
M. Cédric BEAUVAIS Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
Mme Nathalie BECK Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
Mme Corine BENUCCI Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LYON
Mme Claire BERGER Personnel de direction	Académie de LYON
M. Maurice BERNE Personnel de direction	Académie de LA REUNION
M. Hervé BERTOCCHI Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Sandrine BETRANCOURT Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de PARIS
M. Joël BIANCO Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Nathalie BIZEL BIZELLOT Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
M. Nicolas BLANCHEMAISON Personnel de direction	Académie de POITIERS
M. Laurent BLANES Inspecteur de l'éducation nationale Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de RENNES
Mme Danielle BODIN Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
Mme Carole BOLUSSET-GERENTON Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Maryse BONFANTI SERBAT Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Philippe BONNEVILLE Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Valérie BORRAGINI Personnel de direction	Académie de LILLE

M. Jean-Marc BOSSARD Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de NICE
Mme Catherine BOSSERT-WEIDER Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de STRASBOURG
Mme Lydie BOURGET Inspectrice de l'éducation nationale Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie de RENNES
M. Christophe BOURSE Personnel de direction Conseiller technique de recteur	Académie de DIJON
Mme Anne BOYARD Personnel de direction Conseillère technique de recteur	Académie de NANCY-METZ
M. Frédéric BRABET Inspecteur de l'éducation nationale Adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de BORDEAUX
M. Frédéric BREVART Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Florent BRIARD Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Christian BRIBET Personnel de direction Conseiller technique de recteur	Académie de TOULOUSE
Mme Carima BRIDAI Personnel de direction	Académie de LYON
M. Laurent BRISSET Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Patrick BROQUET Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Emmanuel BROUETTE Personnel de direction	Académie de RENNES
M. Alain BRUNN Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Laurent BRUYAS Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
M. Marc CABALE Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Mickaël CABBEKE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Isabelle CAILLAUD Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Jean-Antoine CALISTI Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Richard CAMPOS Personnel de direction	Académie de la MARTINIQUE
Mme Sabine CAROTTI Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Pierre CAUTY Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de POITIERS
Mme Cécile CAZASSUS Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de VERSAILLES

M. Benoit CENCI Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de REIMS
Mme Corinne CHALOPIN Personnel de direction	Académie de LIMOGES
Mme Agnès CHARDAC Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Alexis CHARRE Inspecteur de l'éducation nationale Adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
Mme Emmanuelle CHAUSSON Personnel de direction	Académie de REIMS
Mme Catherine CHEVALIER Personnel de direction	Académie de STRASBOURG
Mme Béatrice CHIROUZE Personnel de direction	Académie de BESANCON
Mme Magali CLARETON Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Frédéric CLAVE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Jérôme CLEMENT Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
Mme Julie CLOT-OURGHANLIAN Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Francesco COLONNA ROMANO Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Hervé COMBAZ Administrateur de l'Etat Adjoint au secrétaire général d'académie	Académie de VERSAILLES
Mme Catherine COME Inspectrice de l'éducation nationale Directrice académique des services de l'éducation nationale	Académie de NANTES
Mme Béatrice CORMIER Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Laurent CORNET Personnel de direction	Académie de LIMOGES
Mme Pascale COSTA Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Nathalie COSTANTINI Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Delphine COUTIER-NOIZET Personnel de direction	Académie de REIMS
M. Franck CUTILLAS Personnel de direction Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
Mme Anne CZEBOTAR Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
Mme Claudine DAERON Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Isabelle DANDINE Personnel de direction	Académie de NORMANDIE

M. Jacques-Emmanuel DAUGE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur de cabinet de recteur	Académie de REIMS
Mme Valérie DAUTRESME Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régional Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie de VERSAILLES
Mme Sophie DAVID Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de TOULOUSE
M. Thierry DEBAECKE Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Laurence DELAFOSSE Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
Mme Claire DELON Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
Mme Béatrice DE MARTINIS Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Stéphane DESMONS Attaché d'administration de l'Etat Secrétaire général adjoint d'académie	Académie de LILLE
Mme Isabelle DINAND Personnel de direction	Académie de la POLYNESIE FRANCAISE
Mme Chantal DORION Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Cyril DOUAY Personnel de direction	Académie d'AMIENS
M. Damien DOUCET Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Marion DUBOIS-PAGET Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie d'AMIENS
M. Philippe DUCLUZEAU Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Marc DUFEU Personnel de direction	Académie de NANTES
Mme Michèle DUMONT Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de CLERMONT-FERRAND
M. Dominique DUPERRAY Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Eric DUPRAZ Personnel de direction	Académie de LYON
Mme Anne-Sophie DURIEUX Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Hervé ENGEAMME Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de GRENOBLE
M. Pierre ESTEVE Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
Mme Dominique ETIENNE Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
M. Fabrice FARA Personnel de direction	Académie de CORSE

M. Eric FARDET Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Nadette FAUVIN Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Joseph FESTA Inspecteur de l'éducation nationale Conseiller de recteur	Académie de la GUYANE
M. Arnaud FLECHE Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Cyril FLEURANT Professeur des universités	Académie de NANTES
M. Romuald FLORID Personnel de direction	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Nathalie FLORYSIK Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de NORMANDIE
M. Jean-François FORT Personnel de direction	Académie de NICE
Mme Marie GALENA Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de NICE
Mme Francine GARNIER Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Sylvia GAVINET Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Nicolas GENDREAU Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de NORMANDIE
M. Julien GIRAULT Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Jocelyne GIRAULT-VOIRON Personnel de direction	Académie de NICE
Mme Laurence GRANDET Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de MONTPELLIER
M. David GRATEAU Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de VERSAILLES
Mme Anne-Sophie GRESELLE Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
M. Patrick GUICHARD Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Aurélie GUILLOT Personnel de direction	Académie de BESANCON
Mme Rachel GUILLOU Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie de LILLE
Mme Marlène GUINIER Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mme Hélène HANNOIR Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Elodie HEMARD Personnel de direction	Académie de NORMANDIE

M. Ollivier HUNAUT Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Christel IZAC Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de NANTES
M. Régis JACQMIN Personnel de direction	Académie de NANTES
M. Franck JARGEAIS Inspecteur de l'éducation nationale	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Pascal JAVERZAC Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
M. Gérard JOCK Personnel de direction Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de la GUADELOUPE
M. Charles KAOUA Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de CRETEIL
M. Laurent KAUFMANN Personnel de direction	Académie de CRETEIL
Mme Nathalie KLEIN Personnel de direction	Académie de REIMS
M. Rémy KOHLER Personnel de direction Conseiller technique de recteur	Académie de NANCY-METZ
M. Michel Jean LABROUSSE Personnel de direction	Académie de REIMS
M. Robin LAGARRIGUE Administrateur de l'Etat Secrétaire général adjoint	Académie de RENNES
Mme Anne-Laure LALLOUETTE Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Raphaële LANGLOIS Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Djemai LASSOUED Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
Mme Isabelle LATGER Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Eric LATHIERE Personnel de direction	Académie de PARIS
Mme Ouarda LA TORRE Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
Mme Carole LAUGIER Attachée d'administration de l'Etat	Académie de Paris
M. Franck LAURENT Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de LILLE
M. Arnaud LECLERC Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de POITIERS
Mme Pascale LEFRANC Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Benoit LE GAL Personnel de direction	Académie de BORDEAUX

M. Jean-Luc LEGRAND Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de NORMANDIE
Mme Audrey LEININGER Inspectrice de l'éducation nationale	Académie de NANCY-METZ
M. Olivier LE MAGOAROU Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de RENNES
Mme Karine LE MAIH-CHOMETTON Personnel de direction	Académie de NANTES
M. Edouard LEROY Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Pascal LETARD Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de TOULOUSE
M. Sylvain LUNETTA Personnel de direction	Académie de LYON
M. Nicolas MAGNIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de LYON
Mme Sylvie MALAVAL Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Fabien MANIAK Personnel de direction	Académie d'AMIENS
Mme Nathalie MARC Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de POITIERS
Mme Marion MARCHAL Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Magali MARIANI Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de MONTPELLIER
Mme Bénédicte MARQUET Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Véronique MARQUEZ Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Christophe MARQUIER Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de la MARTINIQUE
Mme Coralie MARQUOIS Personnel de direction	Académie de POITIERS
Mme Michèle MARTIN Personnel de direction	Académie de la GUYANE
M. Didier MARTIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de GRENOBLE
Mme Anne-Laure MARTORELL Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Florence MARY Inspectrice de l'éducation nationale Adjointe à la directrice académique des services de l'éducation nationale chargée dupremier degré	Académie de PARIS
M. Olivier MASSE Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Frédéric MATT Inspecteur de l'éducation nationale	Académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Claire MAZERON Inspectrice d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directrice académique des services de l'éducation nationale	Académie de PARIS
Mme Rachelle MEGUEOK Attachée principale d'administration de l'Etat	Académie de NANTES
M. Aymeric MEISS Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de TOULOUSE
Mme Liliane MENISSIER Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional Directrice académique des services de l'éducation nationale	Académie de DIJON
M. Michaël MERLIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de NORMANDIE
M. Raphaël METRA Personnel de direction	Académie de NANCY-METZ
Mme Yamina MIARA Personnel de direction	Académie de POITIERS
M. Cédric MICHEL Personnel de direction Directeur de cabinet de rectrice	Académie de MONTPELLIER
Mme Marie MICHEL-THOMAS Personnel de direction	Académie de LA REUNION
Mme Muriel MISPLON Inspectrice de l'éducation nationale Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie de LILLE
M. Adrien MONCOMBLE Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
M. Laurent MONNEY Personnel de direction	Académie de GRENOBLE
Mme Lisa MORIN Personnel de direction	Académie d'AMIENS
Mme Elisabeth MORISSON Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CRETEIL
Mme Laurence MOURET Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Sandrine MOURIER STOPAR Personnel de direction	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Catherine MOURRAL Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de DIJON
M. Gilles MOYON Personnel de direction	Académie de NANTES
Mme Katharina MUEHLKE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LA REUNION
M. Christophe NACU Personnel de direction	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Gilles NEUVIALE Inspecteur de l'éducation nationale Directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie d'AMIENS
Mme Christine ORLANDI Personnel de direction	Académie de NICE
Mme Raniha OULTACHE Inspectrice de l'éducation nationale	Académie d'ORLEANS-TOURS

M. Frédéric PAGNEUX Personnel de direction	Académie de MONTPELLIER
Mme Antoinette PALVAIR Personnel de direction	Académie de la MARTINIQUE
M. Sylvain PAMART Personnel de direction	Académie de LILLE
Mme Françoise PARILLAUD Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Odile PASSARELLI Personnel de direction	Académie de LYON
Mme Martine PETIT Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie de LYON
M. Philippe PICARD Personnel de direction Conseiller technique de recteur	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Odile PIERRE-CHARLES Personnel de direction	Académie de la MARTINIQUE
M. Bruno PIERRE-LOUIS Ingénieur de recherche Secrétaire général adjoint d'académie	Académie de la GUYANE
Mme Valérie PINSET Attachée d'administration de l'Etat Secrétaire générale d'académie	Académie de BESANCON
Mme Catherine PLANKEELE Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de LIMOGES
Mme Sophie PONS Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CRETEIL
Mme Chantal POPHILLAT Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Eric POPIELAS Personnel de direction	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Dominique POULLET Personnel de direction	Académie de la GUADELOUPE
M. Luc PRINCE AGBODJAN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Martine PROTHON Personnel de direction	Académie de BORDEAUX
M. Pierre QUEF Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de MONTPELLIER
M. Michel QUERE Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Agnès RAYBAUD Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CORSE
M. David RAYMOND Personnel de direction Directeur académique adjoint des services de l'éducation nationale	Académie de MONTPELLIER
Mme Anna Maria REDONDO Personnel de direction	Académie de LYON
M. Vincent REIG Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de NORMANDIE
M. Olivier REY Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Nadia REZANA Personnel de direction	Académie de CRETEIL

M. Henri RIBIERAS Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
M. Patrice RICHARD Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de NANCY-METZ
Mme Audrey RICO Personnel de direction	Académie de RENNES
Mme Juliana RIMANE Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche	Académie de PARIS
Mme Béatrice ROBERT Personnel de direction	Académie de NORMANDIE
Mme Patricia ROLLAND Personnel de direction	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Benoit ROMMELAERE Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Bruno ROSINEL Personnel de direction	Académie de CRETEIL
M. Emmanuel ROUX Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
M. Hervé ROVERC'H Personnel de direction	Académie de RENNES
M. Emmanuel ROY Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Martine SACHE-VELLA Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de VERSAILLES
Mme Céline SALDOU Personnel de direction	Académie de MONTPELLIER
Mme Aurélia SALE Personnel de direction	Académie de MONTPELLIER
Mme Sophie SARRAUTE Personnel de direction Directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Cyrille SAVARY Personnel de direction	Académie de POITIERS
Mme Catherine SEMERIA Personnel de direction	Académie de VERSAILLES
Mme Anne Catherine SERFASS Personnel de direction	Académie de NANTES
M. El Hassan SIDRI Inspecteur de l'éducation nationale	Académie de VERSAILLES
Mme Nathalie SIMONET Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régionale	Académie de CRETEIL
M. Richard SKARNIAK Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG
Mme Caroline SOULIE Personnel de direction	Académie de TOULOUSE
M. Yoland Freddy SOUPRAMANIEN Personnel de direction	Académie de LA REUNION
M. Bernard STOCK Inspecteur de l'éducation nationale Adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale	Académie de NANCY-METZ
M. Cédric SZOSTAK Personnel de direction	Académie de LILLE
M. Jean-Noël TACHE Personnel de direction	Académie de TOULOUSE

Mme Mariane TANZI
Inspectrice d'académie - Inspectrice pédagogique régional
Directrice académique des services de l'éducation nationale

Mme Valérie TEULADE
Inspectrice de l'éducation nationale

Mme Sophie TIBLE
Personnel de direction

Mme Adélaïde TINE
Personnel de direction

Mme Corinne TREMISOT-HERZOG
Personnel de direction

Mme Marena TURIN-BARTIER
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

M. Christian UNTEREINER
Personnel de direction

M. Jean-François VADAINÉ
Personnel de direction

M. Fabien VAUTOUR
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional

Mme Anne VERNAY
Personnel de direction

Mme Emmanuelle VERNET ABAIBOU
Personnel de direction

Mme Nadine VETAUX
Personnel de direction

M. Serge VIGUIER
Inspecteur de l'éducation nationale

M. Philippe VIOLLON
Personnel de direction

Mme Nathalie WDOVIK
Personnel de direction

Mme Michèle WELTZER
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

M. Karim ZATAR
Personnel de direction

Académie de BESANCON

Académie de CLERMONT-FERRAND

Académie de DIJON

Académie de la GUYANE

Académie de NANCY-METZ

Académie de PARIS

Académie de STRASBOURG

Académie de NANTES

Académie de NANTES

Académie de RENNES

Académie de GRENOBLE

Académie de VERSAILLES

Académie de BORDEAUX

Académie de DIJON

Académie de GRENOBLE

Académie de PARIS

Académie de LYON

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

Paris, le 19 décembre 2022

Pour le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse et par délégation
La sous-directrice du recrutement

Nadine COLLINEAU

SESSION 2023

**CONCOURS DE RECRUTEMENT DES PERSONNELS DE DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT OU DE FORMATION**

Epreuve écrite d'admissibilité

Le candidat rédige une note de synthèse qui peut donner lieu à des propositions d'actions. Cette épreuve est destinée à apprécier les capacités du candidat à se situer dans un environnement professionnel, à mesurer ses connaissances du système éducatif du second degré et à saisir la problématique soulevée.

Cette épreuve prend appui sur l'étude d'un dossier en lien avec l'actualité du système éducatif contenant des documents de diverses natures, principalement d'ordre juridique.

Durée : 5 heures

Coefficient : 1

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

Le dossier contient **10 documents** imprimés en recto.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

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

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

Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

Tournez la page S.V.P.

SUJET

L'une des préconisations de l'évaluation externe de l'établissement dans lequel vous venez d'être nommé proviseur indique qu'il convient de « *mobiliser l'ensemble des ressources humaines de l'établissement, afin de déployer une politique éducative et pédagogique au service de la réussite de tous les élèves* ».

En vous aidant des documents inclus dans le dossier, vous rédigez une note de synthèse de 4 à 6 pages maximum, à l'attention de l'IA-DASEN¹, et destinée à compléter la rédaction du diagnostic de l'établissement.

Cette synthèse devra porter sur l'exposé des principaux leviers que vous avez identifiés pour optimiser l'implication, la collaboration et le bien-être des personnels au service de la réussite des élèves.

Vous développerez également trois pistes d'actions opérationnelles permettant d'illustrer vos propositions visant la mobilisation individuelle et collective des ressources humaines de votre établissement.

¹ Inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale

Composition du dossier documentaire

Document 1 - (1 page) : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *BO 31 du 26 août 2021, Charte des pratiques de pilotage en EPLE.*

Document 2 (1 page) : Code de l'éducation, *Le conseil pédagogique.*

Document 3 (2 pages) : IGEN mai 2011 - Rapport n° 2011-049 - IGEN mai 2011 - *Principe pour l'élaboration d'une politique éducative d'établissement.*

Document 4 (6 pages) : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Note d'information DEPP 20.11 – Mars 2020. *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis.*

Document 5 (2 pages) : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Circulaire de rentrée 2022, Extraits.*

Document 6 (2 pages) : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative. 2011. *Vademecum « Innover pour une école des réussites ».*

Document 7 (3 pages) : MARSOLLIER (C.), *Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux.* Sept. 2019.

Document 8 (3 pages) : FEYFANT (A.) - Dossier de veille IFÉ - n°87, Novembre 2013. « *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants* ».

Document 9 (2 pages) : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. 2016 *Vademecum en matière de prévention de risques psycho-sociaux.*

Document 10 (1 page) : Code de l'éducation Article R421-10 - Le chef d'établissement.

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en tête de votre copie. Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
DCI	0010N	101	2543

Document 1 : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. *BO 31 du 26 août 2021*
Charte des pratiques de pilotage en EPLE

[...] 1. Réaffirmer l'EPLE comme un espace autonome de pilotage pédagogique et éducatif

L'autonomie de l'EPLE est inscrite juridiquement dans son statut et désigne, de manière générale, la capacité de l'établissement à mobiliser différents moyens et leviers pour concevoir une politique pédagogique et éducative adaptée à ses caractéristiques et aux besoins du public scolaire qu'il accueille, tout en tenant compte de son environnement propre. D'un point de vue réglementaire, l'autonomie en matière éducative et pédagogique se décline dans de nombreux domaines qui sont décrits et codifiés dans l'article R. 421-2 du Code de l'éducation. Cette autonomie marque la confiance accordée aux équipes de direction et aux équipes éducatives pour mettre en place l'action pédagogique nécessaire à la réussite des élèves en tenant compte des spécificités locales de l'EPLE.

Pour faire vivre l'autonomie au sein de l'EPLE et permettre l'exercice effectif de ses compétences, les différentes instances jouent un rôle clé sous l'égide et l'impulsion de l'équipe de direction. Parmi ces instances, le conseil pédagogique constitue un organe consultatif essentiel qui permet notamment de construire un diagnostic partagé au sein de l'établissement, d'identifier les besoins des élèves et de définir des priorités en matière d'action pédagogique. Compris comme un lieu privilégié au sein duquel les personnels peuvent exposer leurs pratiques, en débattre et les mettre en cohérence, le conseil pédagogique joue donc un rôle essentiel de concertation et de régulation. Sa tenue régulière, en lien avec d'autres instances (conseils d'enseignement et conseils de classe notamment), contribue à l'instauration d'une dynamique pédagogique au sein de l'établissement.

Pour donner son plein effet, l'autonomie pédagogique de l'EPLE doit en effet s'appuyer sur un collectif qu'il revient au chef d'établissement de susciter et de faire vivre, en impliquant les personnels dans le pilotage afin de partager avec eux les diagnostics, de les faire participer à la conception et à la mise en œuvre du projet de l'établissement et de développer ainsi une culture commune. Pour faire vivre l'intelligence pédagogique collective au sein de l'établissement, le chef d'établissement et l'équipe de direction favorisent le travail d'équipe entre les professeurs et avec la vie scolaire. Ils peuvent également encourager l'exercice de responsabilités particulières et s'appuyer sur des personnes-ressources, investies dans leurs missions, dans la classe mais aussi au-delà, et reconnues par leurs collègues. L'identification de ces personnels (professeurs principaux, coordinateurs de discipline, responsables de dispositifs ou de projets, professeurs référents, membres du conseil pédagogique, etc.) et la mobilisation de ces fonctions relais sont essentielles pour étayer le pilotage pédagogique et éducatif du chef d'établissement et en étendre la portée au sein de l'établissement. Compte tenu de l'importance de ce réseau pour l'exercice de l'autonomie pédagogique de l'EPLE, il convient de conforter sa dynamique collective et de renforcer sa coordination.

En appui à la constitution du collectif au sein de l'EPLE, le développement d'actions de formation en direction des équipes pédagogiques et éducatives constitue un levier majeur pour les aider à mieux percevoir l'établissement en tant qu'unité globale. À cet égard, il est nécessaire de conforter les dispositifs de formation dédiés à la connaissance du fonctionnement de l'EPLE (rôle des instances, compréhension des documents de pilotage, environnement de l'EPLE, cadre institutionnel académique, etc.). Conjointement, le renforcement de la formation initiale et continue des personnels de direction aux compétences managériales (animation d'équipes, accompagnement au changement, méthodologie de projet, conduite du dialogue social, gestion de crise, etc.) constitue le complément logique de la formation des personnels d'enseignement et d'éducation. Les services académiques veilleront donc à accompagner les EPLE dans ce double objectif. [...]

**Document 2 : Légifrance - Code de l'éducation - Version en vigueur au 16 septembre 2022 - Sous-section 4 :
Le conseil pédagogique**

Partie réglementaire (Articles D111-1 à D977-2)
Livre IV : Les établissements d'enseignement scolaire. (Articles D401-1 à D497-2) Titre II : Les collèges et les lycées. (Articles R421-1 à R426-22)
Chapitre Ier : Organisation et fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement. (Articles R421-1 à D421-169)
Section 2 : Organisation administrative. (Articles R421-8 à R421-56)
Sous-section 4 : Le conseil pédagogique (Articles R421-41-1 à R421-41-6)

[...]

Paragraphe 2 : Compétences (Article R421-41-3)

Article R421-41-3

Modifié par Décret n°2019-1404 du 18 décembre 2019 - art. 2

Le conseil pédagogique :

1° Dans les collèges, fait toute suggestion au chef d'établissement en vue de la désignation par ce dernier des enseignants :

- qui participeront au conseil école-collège ;
- qui, enseignant en classe de sixième, participeront au conseil du cycle 3 dans les écoles scolarisant les élèves du secteur de recrutement du collège ;

2° Est consulté sur :

- l'organisation et la coordination des enseignements ;
- la coordination relative au suivi des élèves et notamment aux modalités d'évaluation des acquis scolaires ;
- les modalités des liaisons entre les différents degrés d'enseignement ;
- les modalités générales d'accompagnement des changements d'orientation ;
- les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers ;

3° Formule des propositions quant aux modalités de l'accompagnement pédagogique des élèves, que le chef d'établissement soumet ensuite au conseil d'administration. Ces propositions portent plus particulièrement sur la différenciation des approches pédagogiques, notamment les aides pour les élèves rencontrant des difficultés dans les apprentissages scolaires ;

4° Prépare, en liaison avec les équipes pédagogiques et, le cas échéant, avec le conseil école-collège :

- la partie pédagogique du projet d'établissement, en vue de son adoption par le conseil d'administration ;
- les propositions d'expérimentation pédagogique, dans les domaines définis par l'article L. 314-2 du code de l'éducation ;

5° Contribue à l'organisation pédagogique des cycles, y compris le suivi et l'évaluation de leur mise en œuvre ;

6° Assiste le chef d'établissement pour l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement mentionné au 3° de l'article R. 421-20 ;

7° Peut être saisi, pour avis, de toute question d'ordre pédagogique par le chef d'établissement, le conseil d'administration ou la commission permanente.

[...]

LE CADRE ET LES OBJECTIFS DE LA POLITIQUE EDUCATIVE D'ETABLISSEMENT

Le rôle éducatif de plus en plus prégnant dans les établissements

Les inspections générales de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ont souligné, dans leur rapport de décembre 2006 sur « L'EPLÉ et ses missions », que « le rôle social et éducatif de l'école pèse souvent autant désormais, en poids relatif, que sa mission première d'enseignement et de transmission des connaissances ». De nombreux établissements scolaires doivent quotidiennement faire face aux difficultés d'élèves vivant dans des familles touchées par le chômage, la précarité, les difficultés de logement, d'accès aux soins, etc.² Les personnels d'éducation comme les enseignants sont de plus en plus souvent confrontés aux problèmes de comportement des élèves et à leur mal-être tant sur le plan personnel que scolaire. Les manifestations d'incivilité, de plus en plus courantes, et d'indiscipline ainsi que les phénomènes d'absentéisme, dont la dernière étude de la DEPP a montré l'augmentation significative (en 2007-2008, en moyenne 7 % des élèves ont été absents quatre demi-journées ou plus par mois sans régularisation alors que ce taux n'était que de 5 % durant les quatre années précédentes), requièrent une attention conjointe des différents personnels des établissements. Les actes de violence, qui touchent désormais fréquemment les élèves dès leur entrée au collège et concernent aussi de plus en plus les jeunes filles, se sont développés dans certains établissements dont ils perturbent parfois gravement le climat.

La politique éducative concerne tous les établissements

La réalité des difficultés rencontrées, ou leur simple perception par les acteurs, est bien sûr très différente selon les académies et les établissements. Pour autant, la définition d'une politique éducative ne peut être réservée aux seuls établissements réputés les plus difficiles : c'est souvent dans ceux considérés comme plus favorisés que les élèves sont les plus indifférents à la vie de l'établissement, qu'ils ont le plus faible sentiment d'appartenance collective et qu'ils sont les plus exposés au stress de la compétition scolaire. C'est aussi dans ces établissements que le clivage entre les domaines pédagogique et éducatif est le plus marquant : la sérénité apparente du climat scolaire peut alors facilement masquer la carence ou le peu d'efficacité des objectifs éducatifs. L'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative dans un collège ou un lycée doivent d'abord prendre en compte le contexte particulier de chaque établissement et se fonder sur un diagnostic réellement partagé par les personnels.

[...]

Le cadre législatif d'une politique éducative d'établissement

La finalité et les principaux objectifs de la politique éducative sont fixés par la loi. Dans son article initial sur les principes généraux de l'éducation (article L111.1), le Code de l'éducation définit les missions de l'école : « *Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ». Ces valeurs sont celles énoncées dans le Préambule et l'article premier de la Constitution : liberté, égalité, fraternité, laïcité, égalité entre les hommes et les femmes, mixité, refus de toutes les discriminations. L'article L111.1 précise : « *Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs* ». L'article L111.2 établit le lien entre la formation scolaire et la mission éducative de l'école : « *Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen [...]. Les familles sont associées à l'accomplissement de ses missions* ». L'article L121.1 précise le rôle des établissements scolaires dans la réalisation de ces missions : « *Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la*

² L'étude de l'INSEE de 2010 indique que 13 % de la population française vit en dessous du seuil de pauvreté et le rapport de la défenseure des enfants estime que 2 millions d'enfants sont aujourd'hui considérés comme pauvres.

connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte ».

Le projet de politique éducative d'établissement s'inscrit dans le respect des obligations et des droits des élèves: « *Les obligations des élèves consistent dans l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études ; elles incluent l'assiduité et le respect des règles de fonctionnement et de la vie collective des établissements* » (article L. 511.1) ; « *Dans les collèges et lycées, les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement* » (article L. 511.2).

Les objectifs de la politique éducative

Tous les enseignements et toutes les disciplines concourent à l'accomplissement de la mission éducative des établissements : l'enseignement et l'éducation ont en commun une même finalité qui est la transmission, entre générations, de l'héritage du monde humain et de son patrimoine culturel. Éduquer un élève, c'est aussi en faire un adulte éclairé.

Les objectifs des politiques pédagogique et éducative doivent être articulés dans le projet d'établissement et ne pas être simplement juxtaposés. La vie scolaire a certes comme mission prioritaire de faire respecter l'ordre et la discipline indispensables à la sérénité et à l'efficacité du climat scolaire mais son action éducative ne peut se cantonner à régler les conflits et les problèmes d'incivilité et d'indiscipline.

Les principaux objectifs d'une politique éducative d'établissement doivent permettre aux élèves :

- De s'approprier les règles de la vie collective, du « vivre ensemble » ;
- De se préparer à exercer leur citoyenneté ;
- De se comporter de manière de plus en plus autonome et de prendre des initiatives ;
- De s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ;
- D'étudier dans les meilleures conditions possibles.

Le rôle des personnels dans la mise en œuvre de la politique éducative

Les différents personnels de l'établissement, dont le rôle dans l'accomplissement de la politique éducative est défini par leurs statuts et leurs missions, doivent être associés à sa conception et en assurer collectivement le suivi et l'évaluation.

Selon les termes de son référentiel de métier, le chef d'établissement « *impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement* ». La fonction éducative du chef d'établissement est ainsi envisagée comme distincte et complémentaire de sa fonction pédagogique. Responsable de l'unité éducative de l'établissement, il anime et réunit régulièrement les équipes pédagogiques et éducatives. À l'écoute des personnels, des élèves et des parents, il est le garant d'une action collective et cohérente. Il doit à la fois valoriser le travail des élèves et leur implication dans la vie d'établissement et veiller, comme seul administrateur de la sanction disciplinaire, au respect des principes généraux du droit dans l'application de ces sanctions ainsi qu'à leur effet éducatif. Il doit promouvoir l'image et l'identité de son établissement et favoriser l'organisation d'une vie collective en encourageant et soutenant des activités et des initiatives qui valorisent la responsabilisation et l'autonomie des élèves.

[...]

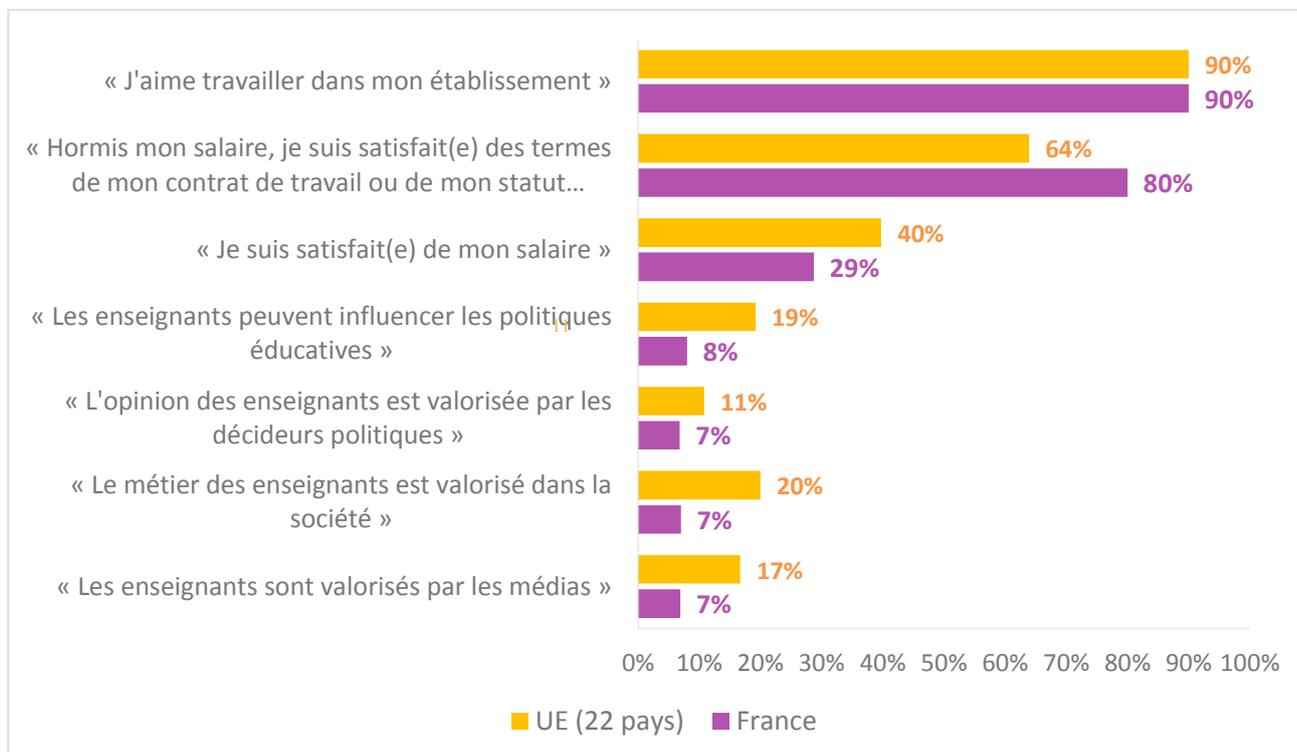
Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis.

Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018

► L'enquête Talis 2018 témoigne d'une satisfaction professionnelle contrastée pour les enseignants du collège en France. Ainsi, moins d'un enseignant sur 10 considère que son métier est valorisé dans la société. Ils expriment certains regrets quant à leur choix de carrière. En revanche, ils font état d'une grande satisfaction liée à leur environnement de travail : 9 enseignants sur 10 déclarent aimer travailler dans leur établissement. Les enseignants s'estimant les plus satisfaits à cet égard décrivent un mode de fonctionnement des établissements marqué par une plus grande implication, autonomie et collaboration des personnels. Ils affirment également user plus fortement de leur liberté pédagogique et travailler davantage avec leurs collègues. Les enseignants les moins satisfaits signalent quant à eux un niveau de stress supérieur et citent principalement le maintien de la discipline comme étant à l'origine de celui-ci. Les enseignants français s'estiment peu préparés par leur formation initiale à cet aspect-là de leur métier, mais seul 1 sur 10 exprime un besoin élevé de formation dans ce domaine.

► L'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (Talis), réalisée tous les cinq ans sous l'égide de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), donne la parole aux enseignants et aux chefs d'établissement [...]. Elle fournit des données très riches sur les pratiques déclarées des enseignants, leur satisfaction personnelle, leur représentation du métier et leur ressenti quant à ses conditions d'exercice, ainsi que sur le mode de fonctionnement de leur établissement. Près de 50 pays dans le monde, dont 23 dans l'Union européenne (UE), ont participé à la dernière interrogation conduite en 2018. Pour la France, il s'agit de sa seconde participation après celle de 2013. Les résultats restitués dans cette note concernent le second degré pour lequel plus de 3 000 enseignants de collège en France, 150 000 dans le monde, ont répondu à l'enquête.

Figure 1 Pourcentage d'enseignants exprimant un ressenti positif sur la satisfaction que leur procure leur métier : comparaison européenne (en %).



Lecture : en 2018, 90 % des enseignants français et européens interrogés sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation selon laquelle ils aiment travailler dans leur établissement.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège français et européens interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

L'enseignement : un métier trop peu valorisé socialement selon les enseignants

Alors que leurs motivations de choix de carrière renvoient à l'image d'un métier porteur de sens (Charpentier et Solnon, 2019), les enseignants français associent également à leur métier, tout comme en 2013, un faible niveau de prestige : moins d'un enseignant sur 10 considère que son métier est valorisé dans la société, que les enseignants sont valorisés par les médias, qu'ils peuvent influencer les politiques éducatives ou que leur opinion est valorisée par les décideurs politiques (cf. **figure 1**). [...]

L'environnement de travail reste une source de satisfaction professionnelle forte

A contrario, les enseignants français expriment une forte satisfaction s'agissant de l'exercice du métier au quotidien. C'est un paradoxe déjà souligné dans de nombreuses études (Chesné, Do et al., 2014). Neuf enseignants sur 10 déclarent être satisfaits de leur action et de ses résultats au sein de leur collège et rapportent aimer y travailler. Enfin, il convient de souligner qu'une grande majorité d'enseignants en France (80 % contre 64 % dans l'UE) portent un jugement positif sur les termes de leur contrat de travail (hors salaire) et leur statut. [...]

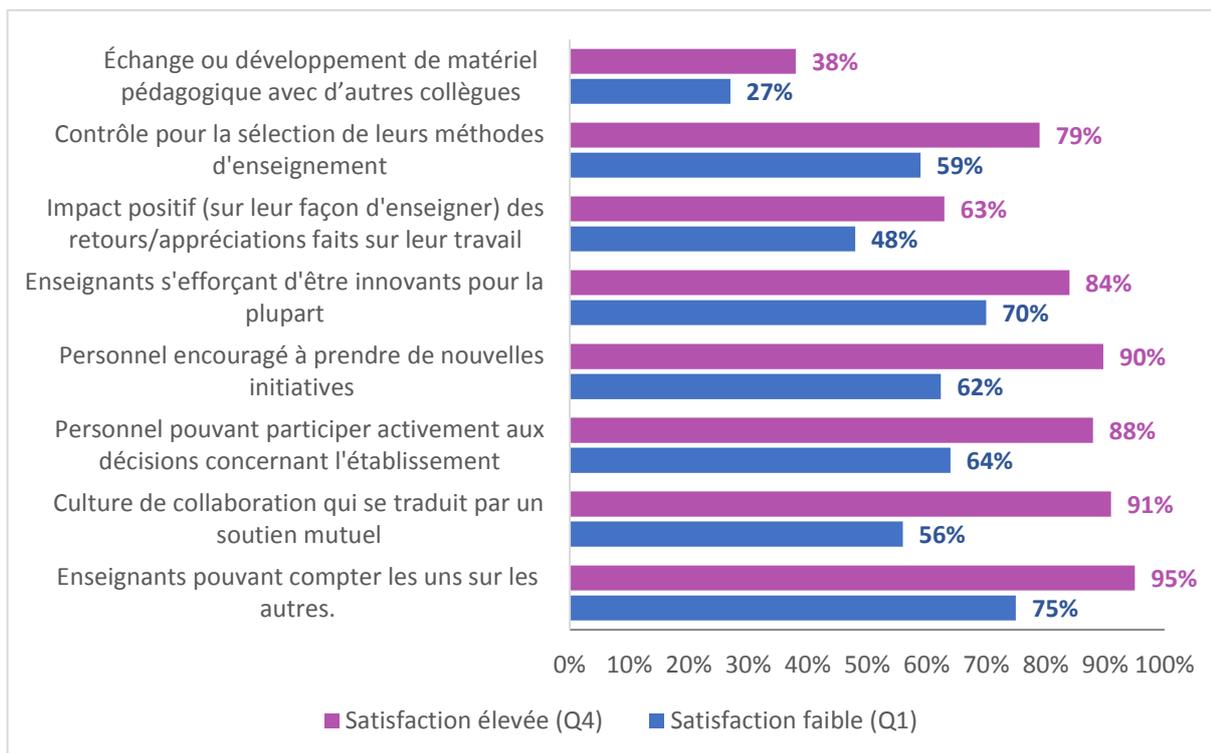
L'exploitation des réponses à toutes les questions portant sur la satisfaction professionnelle liée à l'environnement de travail permet la construction d'un indicateur global pour chaque enseignant français. Ce score de satisfaction est utilisé par la suite pour définir et comparer des groupes d'enseignants (quartiles) : le premier quartile (Q1 ou quartile inférieur) comprend les 25 % d'enseignants dont le score est le plus faible (dont le niveau de satisfaction est le plus faible) ; à l'opposé, le quatrième quartile (Q4 ou quartile supérieur) regroupe les 25 % d'enseignants dont le score est le plus fort (dont le niveau de satisfaction est le plus élevé). [...]

Les enseignants les plus satisfaits décrivent un environnement de travail plus participatif et collaboratif

La littérature (voir, par exemple, Lothaire *et al.*, 2012) a mis en évidence le rôle des facteurs organisationnels dans la satisfaction professionnelle des enseignants. Les données françaises suggèrent en effet l'existence d'un « effet établissement » dans certains collèges : la dispersion des scores de satisfaction au sein des collèges tend à être plus faible dans ceux caractérisés par une satisfaction moyenne élevée. Tous les enseignants ont tendance à y être satisfaits de la même manière, tandis que dans les collèges où la satisfaction moyenne est inférieure, des écarts individuels plus marqués y sont observés.

Les enseignants français les plus satisfaits (Q4) rapportent exercer dans des collèges favorisant l'implication des personnels dans les processus décisionnels et leur autonomie : 88 % d'entre eux rapportent que dans leur collège « *les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement* » contre 64 % pour les enseignants les moins satisfaits (Q1). Neuf sur 10 considèrent également que dans leur collège le personnel est encouragé à prendre de nouvelles initiatives (contre 6 sur 10 pour les enseignants les moins satisfaits). (Cf. **figure 4**)

Figure 4 Pourcentage d’enseignants répondant à l’affirmative aux différentes situations, selon leur score de satisfaction professionnelle lié à leur environnement de travail (en %)



Lecture : en France en 2018, 27 % des enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail (Q1) déclarent échanger et développer du matériel pédagogique avec leurs collègues au moins une fois par mois contre 38 % des enseignants les plus satisfaits (Q4). **Champ :** l’échantillon est restreint aux enseignants français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis

De manière générale, les données collectées auprès des enseignants et des chefs d’établissement révèlent quelques écarts de perception : par rapport à la perception qu’en ont les enseignants, les chefs d’établissement surestiment notamment la part d’autonomie laissée aux personnels ainsi que la possibilité pour eux de participer aux processus décisionnels du collège.

En France, les enseignants les plus satisfaits font aussi état d’un climat de collaboration important au sein de l’équipe enseignante. (Cf. figure 4). Plus de 90 % déclarent que les enseignants peuvent compter les uns sur les autres ou qu’il existe une culture de collaboration impliquant un soutien mutuel (contre, respectivement, 75 % et 56 % des enseignants les moins satisfaits). À cet égard, il convient de noter qu’au moins 3 enseignants français sur 5 décrivent leur collège comme un lieu collaboratif : 60 % font état d’une culture de partage des responsabilités face aux problèmes à traiter et 67 % d’une conception commune de l’enseignement et de l’apprentissage. [...]

La satisfaction des enseignants est positivement corrélée à la place des pratiques innovantes dans le collège : 84 % des enseignants les plus satisfaits considèrent que « la plupart des enseignants de [leur] établissement s’efforcent d’être innovants dans la manière d’enseigner et d’apprendre », 76 % que « la plupart des enseignants de [leur] établissement cherchent à résoudre les problèmes en utilisant des moyens innovants » ou que « la plupart des enseignants de [leur] établissement sont ouverts aux changements » (contre 70 %, 62 % et 63 %, respectivement, dans le quartile inférieur de satisfaction).

À cet égard, 56 % des principaux français (contre 64 % dans l’UE) indiquent agir pour favoriser la coopération entre enseignants afin d’élaborer des pratiques pédagogiques innovantes. [...]

Les enseignants les plus satisfaits déclarent à la fois plus d'autonomie et de coopération dans l'exercice du métier

En moyenne, plus d'un enseignant français sur deux estime que, parmi l'ensemble des appréciations reçues de la part de tous les acteurs du système éducatif au cours des douze derniers mois (dans un cadre officiel ou lors de rencontres informelles), l'une ou plusieurs d'entre elles ont eu un impact positif sur son enseignement (contre 7 enseignants sur 10 dans l'UE). Cette proportion s'élève à 63 % pour les enseignants les plus satisfaits contre 48 % pour les enseignants les moins satisfaits. (Cf. **figure 4**).

Parmi les enseignants considérant que ces appréciations ont eu un impact positif sur leur travail, 86 % affirment qu'il s'est traduit par un changement de leurs pratiques pédagogiques. Ils ne sont que 47 % à citer un changement positif de leurs pratiques en matière de gestion de classe.

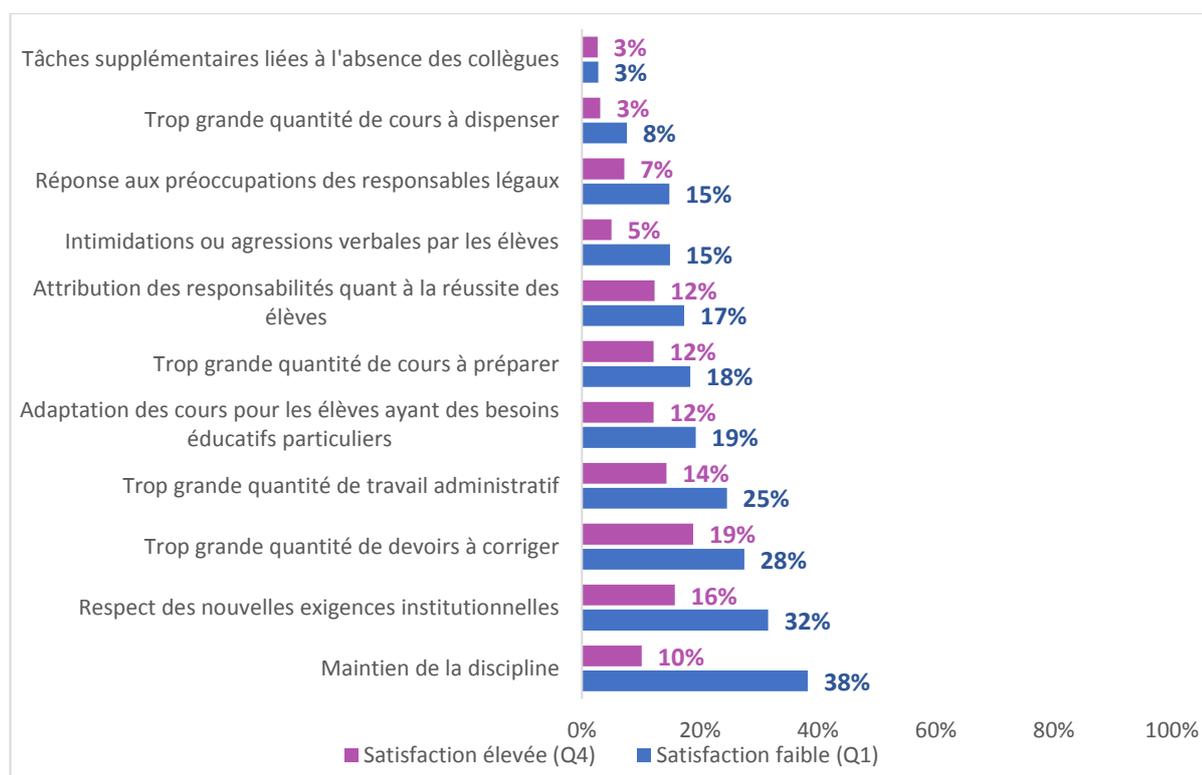
Les enseignants les plus satisfaits font aussi état d'une plus grande capacité à exercer leur liberté pédagogique : 79 % sont « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle ils ont le contrôle pour sélectionner les méthodes d'enseignement avec leur classe contre 59 % dans le quartile inférieur (cf. **figure 4**). Un écart comparable est également observé quand on interroge les enseignants sur leur latitude à choisir la quantité de devoirs à la maison à donner. Les enseignants les plus satisfaits sont également plus nombreux à déclarer au moins une fois par mois échanger ou développer du matériel pédagogique avec leurs collègues.

La France se situe en dessous de la moyenne européenne s'agissant de la participation à des activités de formation continue en groupe, de la mise en œuvre de pratiques de notation concertées entre collègues et du fait de faire cours à plusieurs dans la même classe. A cet égard, il faut noter que le besoin de formation le plus cité par les chefs d'établissement français (67%) concerne justement le développement de la coopération entre enseignants. C'est aussi le seul qui place la France au-dessus de la moyenne de l'UE.

La gestion de classe et le maintien de la discipline : une source de stress importante

L'enquête Talis interroge les enseignants sur leur niveau de stress et les déterminants qui pourraient les affecter dans l'exercice quotidien de leur métier. En France, comme dans l'UE, la moitié des enseignants se disent stressés par leur travail. Le niveau de stress déclaré est corrélé positivement avec le score d'épuisement professionnel de l'échelle de Maslach (Charpentier et Solnon, 2019). Un tiers des enseignants déclarent que leur métier a un effet négatif sur leur santé mentale (soit 1,5 fois plus que pour la moyenne UE) ou sur leur santé physique (soit deux fois plus que pour la moyenne UE). Toutefois, les enseignants français se déclarant « beaucoup » stressés au travail sont moins nombreux que dans le reste de l'UE (11 % contre 17 %). Ce ressenti vient compléter les résultats de l'enquête de climat scolaire de la DEPP administrée au printemps 2019, où seuls 37 % des enseignants de collège (secteur public) déclaraient se sentir capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite (Fréchou, Hubert et Touahir, 2019).

Figure 11 Sources importantes de stress évoquées par les enseignants, selon leur score de satisfaction professionnelle lié à leur environnement de travail (en %)



Lecture : en France, en 2018, 3 % des enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail jugent les tâches supplémentaires résultant de l'absence de collègues pour « beaucoup » à l'origine de leur stress au travail. Le pourcentage est similaire pour les enseignants les plus satisfaits par leur environnement de travail.

Champ : l'échantillon est restreint aux enseignants de collège français interrogés dans le cadre de Talis 2018.

Source : MENJ-DEPP, OCDE, enquête internationale Talis.

Le niveau de stress des enseignants français est variable selon la discipline et le contexte d'enseignement. Les disciplines artistiques, les lettres et la technologie sont celles où les taux d'enseignants se disant stressés (« dans une certaine mesure » ou « beaucoup ») sont les plus élevés (60 %, 58 % et 55 %, respectivement). À l'opposé, les sciences humaines, les mathématiques et l'EPS affichent des taux plus bas (respectivement 47 %, 46 % et 35 %). Les enseignants déclarent un niveau de stress équivalent dans le secteur public qu'ils soient en EP ou non (56 % et 53 %). [...]

Les sources de stress identifiées comme importantes et les plus citées par les enseignants français sont le fait d'« avoir trop de devoirs à corriger » (24 % contre 18 % pour la moyenne UE), le fait de « devoir respecter les nouvelles exigences des autorités nationales, académiques ou locales » (24 % contre 16 % pour la moyenne UE) et également le maintien de la discipline (22 % contre 13 % pour la moyenne UE). À cet égard, la quasi-totalité des enseignants français déclarent pourtant une bonne entente du corps enseignant avec les élèves : plus de 9 sur 10 déclarent qu'élèves et enseignants s'entendent plutôt bien dans le collège, attestent d'un intérêt des enseignants pour ce que leurs élèves ont à dire ou disent que le bien-être des élèves est important pour les enseignants. [...].

Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail se déclarent également les plus stressés par leur métier.

Ils identifient le maintien de la discipline (38 %, soit un écart de 28 points par rapport aux enseignants les plus satisfaits) et le respect des nouvelles exigences des autorités (31 %) comme des sources de stress importantes (cf. **figure 11**). De fait, ces enseignants signalent un climat de classe plus perturbé : ils sont plus nombreux à devoir attendre assez longtemps que les élèves se calment au début de la séance (50 % contre 22 % des enseignants les plus satisfaits), à perdre du temps à cause d'élèves perturbateurs (55 % contre 28 % des enseignants les plus satisfaits) et à avoir beaucoup de bruit qui perturbe la classe (45 % contre 20 % des enseignants les plus satisfaits).

À cet égard, il faut noter que la gestion de la classe et du comportement des élèves est l'un des domaines pour lesquels les enseignants français s'estiment les moins bien préparés par leur formation initiale. Ces derniers indiquent par ailleurs suivre peu d'activités de formation continue dans ce domaine : il ne figurait au programme de formation que pour 24 % des enseignants ayant suivi une activité de formation continue au cours des douze derniers mois (en comparaison, les enseignants de l'UE sont deux fois plus nombreux). Source de stress importante, la gestion de la classe et du comportement des élèves n'est pas identifiée comme un besoin de formation prioritaire par les enseignants français : seuls 13 % identifient un besoin de formation continue élevé sur cet aspect du métier (Charpentier et Solnn, 2019). Les enseignants les moins satisfaits par leur environnement de travail sont néanmoins deux fois plus nombreux que leurs pairs les plus satisfaits à signaler un besoin élevé de formation continue sur cet aspect du métier (et c'est d'ailleurs à cet endroit que l'écart de besoins de formation entre les deux groupes d'enseignants est le plus important).

Document 5 : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. **Circulaire de rentrée 2022** Extraits.

Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être

[...]

3. Une École engagée pour le bien-être des élèves

L'École doit être un lieu de bien-être pour les enfants et les adolescents. Chaque élève doit se sentir accueilli, encouragé dans ses efforts et ses réussites et préservé des discours dévalorisants, de toute forme de discrimination ou de violence et du fléau du harcèlement. En vis-à-vis, l'ensemble des personnels du service public d'éducation doivent se savoir écoutés, compris et soutenus par l'institution, par ses cadres et par l'ensemble de la société.

Une École fondée sur le respect de l'autre

Notre École doit se fonder sur le respect de l'autre. Respect des élèves, dans toutes leurs différences et leur diversité, dans le cadre des lois et principes de la République. Respect des élèves et des familles envers les professeurs, l'autorité de leur savoir, ainsi qu'à l'égard de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale. Le respect repose sur la réciprocité : il est dû à tout élève, comme l'élève et ses parents le doivent à l'institution et à ses représentants.

La laïcité, comme les valeurs de la République, constituent des piliers de notre École, lui assurant un cadre protecteur qui nous réunit. La transmission des valeurs de la République passe non seulement par les enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique (EMC), mais également par la participation des élèves à des actions éducatives amenées à se développer dans le champ civique et mémoriel, à l'instar du Concours national de la résistance et de la déportation. Elle repose également sur la valorisation de l'engagement des élèves dans le cadre du parcours citoyen. Aucune atteinte à la laïcité et aux valeurs de la République ne sera acceptée. Nos personnels doivent être assurés qu'ils seront soutenus et protégés par l'institution face à toutes les tentatives d'intimidation ou de menaces. Les atteintes à la laïcité feront l'objet d'une communication nationale désormais mensuelle. Dans les académies où ces faits sont plus nombreux, les équipes valeurs de la République seront renforcées et départementalisées.

Les discriminations, les paroles et actes de haine raciste, antisémite, ou à l'égard des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres (LGBT), les violences sexistes ou sexuelles n'ont aucune place à l'école et doivent y être combattus. Les intimidations, dévalorisations, des enfants comme des adultes, n'y ont pas plus droit de cité. Ce n'est qu'à l'aune de cette exigence fondamentale que nous pourrions former des citoyens libres, égaux et conscients d'une destinée partagée.

Nous devons réaffirmer dans nos actes et nos pratiques le fait que l'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, est un impératif républicain. L'École, creuset de l'égalité, peut par son action contribuer à faire reculer les violences sexistes et sexuelles et les inégalités entre femmes et hommes qui existent au sein de notre société. Au-delà des actions de sensibilisation qui doivent continuer, il est nécessaire de donner une réalité plus tangible et systématique à l'éducation à la sexualité vue comme l'apprentissage d'un comportement responsable dans le respect de soi et des autres. La lutte contre les stéréotypes de genre, dans l'enseignement comme dans l'orientation, doit de même nous animer.

L'éducation nationale, en tant qu'organisation de travail, dans les recrutements comme dans les promotions, doit être exemplaire. L'attribution au ministère des deux labels Égalité et Diversité, en ce mois de juin 2022, constitue à la fois une reconnaissance du chemin parcouru et une incitation forte à approfondir et étendre nos actions en ces domaines.

La lutte contre toutes les formes de harcèlement, dans le prolongement des travaux déjà menés et de la loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, doit continuer à être promue. Dès la rentrée, l'ensemble des collèges devront s'être engagés dans le programme pHARe, dont l'une des ambitions est la

formation de tous les personnels et des élèves à la prévention et à la lutte contre le harcèlement. En vue du même objectif, chaque collège devra désigner des ambassadeurs Non au harcèlement. Les écoles élémentaires, dont 9 000 sont déjà engagées dans ce programme de formation de leurs personnels, devront également le mettre en place. Tous les élèves, suivant leur âge, seront par ailleurs sensibilisés, le jour ou dans la semaine de la rentrée, au phénomène du harcèlement et du cyberharcèlement.

Face au défi pour nos élèves de comprendre l'univers numérique, et notamment de savoir analyser, trier, distinguer les informations dont chacun peut désormais être l'émetteur autant que le récepteur, l'effort en matière d'éducation aux médias et à l'information sera poursuivi, dans le cadre du pilotage conjoint mis en place par la Direction générale de l'enseignement scolaire et le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi). L'ensemble des professeurs, autour notamment des professeurs documentalistes qui en sont le pivot dans le second degré, doivent sensibiliser et former à cette nécessaire prise de distance, première qualité d'un citoyen éclairé. Dans cet esprit, une expérimentation sera mise en place en classe de sixième dès la prochaine rentrée via une attestation de sensibilisation au numérique.

Une attention accrue à la santé mentale des élèves

Toutes les études menées dans le prolongement de la crise sanitaire montrent les effets délétères que celle-ci a eus sur la santé mentale des jeunes, conduisant notamment à des troubles anxieux ou à un affaiblissement de l'estime de soi. La santé psychique des élèves constitue donc une priorité absolue : il en va de leur santé et la construction de soi de chacun d'eux à long terme. Dès la rentrée, des travaux seront lancés pour conforter le rôle des personnels médico-sociaux et renforcer l'attractivité de leurs métiers. Au-delà, c'est bien l'ensemble de la communauté éducative qui doit veiller à créer un cadre d'apprentissage serein, bienveillant, à l'écoute des besoins des élèves et de nature à leur donner confiance en eux-mêmes. Une attention toute particulière devra être portée au repérage et au suivi des élèves qui montrent des signes de grande fragilité psychologique.

[Document 6 : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la vie associative **Vademecum**
« **Innover pour une école des réussites** ».

[...]

Une démarche collective de changement à l'échelon local

L'innovation est une démarche transversale. Elle se construit souvent à partir d'une volonté partagée de travailler autrement pour répondre d'une manière plus adaptée et plus efficace aux besoins et aux difficultés des élèves.

La mise en œuvre d'une innovation interroge les contenus et les représentations ; elle s'appuie sur une volonté de travailler en équipe.

Principes

L'innovation et l'expérimentation sont d'abord des processus qui interrogent les pratiques de classe, l'organisation individuelle et/ou collective du travail dans l'école ou l'établissement. Ces démarches engagent les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques, sur leur place au sein d'une équipe, sur leur positionnement dans la relation pédagogique. S'engager dans une telle démarche implique, pour les équipes en place, une certaine prise de risque qu'il convient d'anticiper et de gérer tout au long du processus.

Le descriptif initial du projet innovant ou le cahier des charges de l'expérimentation permet à cet égard de préciser l'objet et le périmètre des changements envisagés. La « taille » de l'action n'est pas l'enjeu premier. Innover, ce peut être « faire un pas de côté », la réussite des élèves ne nécessitant pas forcément de modifier l'ensemble des pratiques usuelles. Un « micro-changement », engageant par retour la modification du regard des élèves sur l'École et ses attendus, permettra éventuellement de conduire l'expérimentation à un stade plus ambitieux.

L'innovation permet également de favoriser les approches collectives, qu'il s'agisse de décroiser le pédagogique et l'éducatif, de développer des approches interdisciplinaires, favorisées par le socle.

Que ce soit pour les expérimentations ou les innovations, l'accompagnement proposé aux équipes par les CARDIE³ facilitera l'élaboration du projet et son suivi. Les corps d'inspection sont également en soutien pour appuyer les équipes dans l'émergence de projets et de démarches pédagogiques innovantes comme dans l'évaluation des actions conduites.

Il s'agit de créer les conditions dans lesquelles la prise de risque, en étant partagée, devient un élément moteur du projet. Cela implique la mise en œuvre d'une ingénierie de la conduite du changement assurée, dans le premier degré, par l'IEC de circonscription, en lien avec la direction d'école et, dans le second degré, par le chef d'établissement.

Pistes d'actions

■ **Solliciter la CARDIE** pour une expertise partagée sur la nature de l'action et une inscription éventuelle dans le cadre [...] [d'une expérimentation]

■ **Associer** en tant que de besoin les inspecteurs pédagogiques à la réflexion sur les enjeux de l'innovation à l'échelle de l'école ou de l'établissement

■ **Proposer des temps de concertation** susceptibles de faciliter une réflexion sur les innovations et expérimentations à l'échelle de l'école ou de l'établissement :

- associer le premier degré aux instances pédagogiques des établissements publics locaux d'enseignement pour initier la dynamique de l'École du socle commun ;
- utiliser le conseil pédagogique comme instance de réflexion ; croiser les réflexions avec les professeurs des écoles ou collèges de rattachement, notamment dans le cadre des commissions de liaison, afin de favoriser la continuité des approches et des prises en charge.

³ Cellule académique recherche développement innovation expérimentation

L'innovation comme processus de développement professionnel

Le regard d'une équipe sur l'organisation de son travail, la focalisation sur les acquis des élèves, l'expertise apportée par les partenaires, l'analyse partagée de l'action entreprise, induisent des changements qui participent d'un cycle de développement professionnel.

Des compétences, tant individuelles que collectives, se forment dans un tel contexte « apprenant », au-delà des dispositifs classiques de formation.

Principes

En rompant avec la pratique habituelle, l'équipe engagée dans un dispositif d'innovation pédagogique s'est mise collectivement à la recherche d'un nouveau point d'équilibre, en sollicitant différemment les compétences des uns et des autres, et en en générant de nouvelles.

Derrière l'expérimentation se jouent des opérations complexes qui élargissent les compétences des acteurs de l'éducation et de la formation : par exemple, analyser des besoins, identifier des ressources, conduire un projet, chercher des partenaires, réguler l'action, l'évaluer, rendre compte de son bilan.

L'expérimentation finalisée par la réussite des élèves, s'appuyant sur un processus concerté et rigoureux, est l'occasion pour chaque acteur d'amplifier ses propres compétences et de mobiliser des compétences collectives.

Pistes d'actions

- **Repérer les potentiels et les acquis** existant dans l'établissement, en s'appuyant sur les entretiens professionnels et sur les aspirations de chacun
- **Valoriser** le rôle tenu par les professeurs engagés dans chacune des étapes de l'action entreprise
- **Entreprendre et participer** à une politique de formation tout au long de la vie ; les actions de formation venant en appui de cette dynamique se fonderont sur une logique d'établissement
- **Formaliser les connaissances** issues de l'expérimentation ou relayer les ouvrages et articles issus de la recherche, encourager les enseignants à participer à des travaux de recherche
- **Ouvrir l'établissement** aux étudiants et aux professeurs stagiaires

[...]

Document 7 : MARSOLLIER (C.), Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux.

État de la recherche par Christophe Marsollier, docteur en sciences de l'éducation, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Cet auteur mène des recherches sur l'éthique de la relation pédagogique.

De plus en plus, les enseignants cherchent à offrir aux élèves les meilleures conditions pour favoriser leur réussite scolaire et leur épanouissement personnel. Quels sont les fondements et les enjeux du bien-être à l'école ? Quels repères peut-on donner aux équipes pédagogiques en la matière ?

Ces dernières années, le développement de pratiques visant le bien-être des élèves constitue un phénomène sans précédent qui témoigne d'une aspiration plus grande des enseignants à rechercher des conditions qui permettent non seulement la réussite scolaire mais favorisent aussi l'épanouissement personnel et le bonheur d'aller à l'école. Au regard du nombre croissant de colloques rassemblant sur ces thèmes des chercheurs et des professionnels, de demandes de formation aux techniques et pratiques favorisant l'attention, la concentration, la discipline bienveillante et la résilience des élèves, et de la multiplication des rapports sur la santé des adolescents et le moral des personnels, c'est manifestement tout un mouvement de recherche autour du bien-être subjectif et de la qualité de vie au travail qui se développe.

Le bien-être, une valeur émergente à la convergence de multiples mouvements

Les notions de qualité de vie, de bien-être et de bonheur apparaissent de plus en plus fréquemment parmi les arguments qui orientent les analyses et les choix des citoyens dans de nombreux domaines. Dans le champ de l'éducation, ces notions très proches, qui traduisent un même besoin, celui d'épanouissement personnel et de réalisation de soi, occupent aujourd'hui une place importante non seulement dans les discours des parents et des élèves eux-mêmes – surtout les lycéens – mais aussi parmi les objectifs de pratiques innovantes des enseignants, de projets d'établissement et de projets d'académie.

Devant les nombreux phénomènes convergents qui participent de la valorisation du bien-être à l'école, on peut notamment relever :

- au sein de la société, le refus croissant de la violence et une aspiration grandissante au bonheur : que l'on se place dans une optique *hédoniste* – qui cherche à éprouver du plaisir et des émotions agréables (joie, enthousiasme, réussite) à court terme –, ou *eudémoniste* – qui cherche à atteindre des objectifs et à réaliser des projets par la motivation et les efforts –, l'univers des médias et les réseaux sociaux dans lesquels sont immergées les nouvelles générations cultivent ce double mouvement. Un nombre croissant de parents recherchent donc des établissements scolaires où leur enfant puisse bénéficier de pédagogies alternatives, en rupture avec ce qu'ils ont connu élève, et des conditions de travail épanouissantes ;
- la lutte contre la violence scolaire : depuis 1992, elle a fait l'objet de nombreux plans et s'est intensifiée en 2012, avec la nomination d'un délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire. Alors que les enquêtes de victimation (menées par la DEPP de 2011 à 2018) ont conduit à objectiver en France la réalité des violences scolaires, le rapport rendu en 2018 par l'OCDE à partir des données de l'enquête PISA (2015) a donné une place beaucoup plus significative au bien-être, en fournissant des statistiques éclairantes sur des variables telles que l'anxiété au travail des élèves, leurs motivations, le sentiment d'appartenance, le harcèlement ;
- l'essor des pratiques de développement personnel (relaxation, pleine conscience, etc.) : celles-ci se diffusent au sein de toute la société et un nombre croissant d'enseignants les transfèrent dans leurs pratiques professionnelles pour créer un climat de classe fécond ;
- la multiplication des travaux de recherche et des colloques sur le bien-être en éducation : tous ces travaux irriguent la formation des enseignants.

Voir au-delà de la réussite scolaire

La corrélation entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire a été établie depuis plusieurs années par la recherche. Pour la majorité des acteurs de l'éducation, elle relève d'ailleurs du bon sens et de l'éthique professionnelle. Mais un travail de formation reste à accomplir, comme en témoignent les résistances, certes minoritaires, de personnels à l'égard de la bienveillance en éducation. Celui-ci devra rendre l'ensemble des personnels capables d'apprécier combien les expériences scolaires douloureuses peuvent durablement affecter l'estime de soi et le rapport au savoir, et plus largement, le rapport à l'apprendre.

Le pouvoir déterminant des feed-back positifs et de la relation de confiance de l'enseignant avec l'élève sur sa motivation et sa réussite scolaire est manifestement établi par les chercheurs.

L'étude des récits de vie et des lettres d'anciens élèves à leurs enseignants aide ainsi à mesurer combien la souffrance émotionnelle provoquée par des dérapages verbaux (jugements de valeur sur la personne de l'élève, comparaisons, humour déplacé d'un enseignant, etc.) peut avoir des effets dévastateurs sur l'orientation et la destinée de certains élèves. D'autre part, d'après la méta-analyse de J. Hattie (2009), le pouvoir déterminant des feed-back positifs et de la relation de confiance de l'enseignant avec l'élève sur sa motivation et sa réussite scolaire est manifestement établi par les chercheurs.

Psychologues, chercheurs en éducation, cliniciens, ainsi que de nombreux enseignants, CPE, infirmiers et cadres s'accordent à penser que l'école ne doit pas uniquement viser la performance mais aussi la réalisation de soi. Ainsi, en France, la réforme du lycée d'enseignement général et technologique ouvre des perspectives nouvelles en termes de bien-être scolaire, en permettant aux jeunes de trouver plus aisément la voie qui leur convient. Des mesures d'accompagnement sont déjà mises en œuvre par de nombreuses équipes dès l'entrée dans la voie professionnelle (journées d'accueil et d'intégration, consolidation de l'orientation, semaine de préparation à l'arrivée en milieu professionnel), et elles se généralisent dans le cadre de la réforme de la voie professionnelle. Elles devraient contribuer à améliorer le bien-être des élèves à leur entrée en lycée professionnel.

Quels sont les facteurs du bien-être à l'école ?

Au-delà de la difficile compréhension des multiples influences qui font du bien-être une valeur importante dans le champ de l'éducation, les facteurs en jeu dans les mécanismes du bonheur à l'école restent complexes à appréhender en raison de la difficulté de les hiérarchiser et de les objectiver. Quatre grandes dimensions du bien-être des élèves se dégagent cependant de la littérature scientifique :

- le bien-être physique : fréquence des activités physiques ;
- le bien-être social : sentiment d'appartenance, qualité des relations avec les enseignants, soutien entre pairs, etc. ;
- le bien-être psychologique : sentiment de sécurité dans la relation aux enseignants, satisfaction personnelle de la vie dans l'établissement ;
- le bien-être cognitif : sentiment de compétence, sentiment d'efficacité personnelle.

Au sein des « sciences du bonheur », de multiples approches se font concurrence. Il est intéressant pour les acteurs de l'éducation d'appréhender le bien-être des élèves et des personnels à travers les connaissances issues de la psychologie, car elles donnent des pistes claires sur les moyens d'approcher les mécanismes de la démotivation, parfois brutale, le mal-être et ses conséquences, et d'agir sur eux. En effet, chercheurs et médecins s'accordent à soutenir que le bien-être de toute personne et donc de tout élève, tout enseignant dans un cadre scolaire mais aussi en dehors, dépend principalement :

- du respect et de la satisfaction de ses besoins psychologiques fondamentaux : sécurité, appartenance, reconnaissance, écoute, estime, justice, réalisation de soi ;
- du respect de ses droits fondamentaux : droit d'être protégé contre toute forme de discrimination, droit à la liberté d'information, droit d'expression et de participation ;
- de la possibilité d'exprimer ses émotions et sentiments lorsque ses besoins ou droits ne sont pas respectés.

[...]

L'attention à la qualité de la communication

L'observation des activités pédagogiques en classe conduit à souligner l'importance de la qualité de la communication que propose l'enseignant, tant sur le plan verbal (l'attention portée aux mots qu'il choisit) que non verbal (postures, gestes, mimiques) et paraverbal (ton, débit et volume de la voix). Ces trois dimensions de la communication agissent directement sur les sentiments et les besoins de sécurité et de confiance des élèves.

Trois moments pédagogiques délicats reviennent fréquemment lors des séances d'enseignement-apprentissage :

- lorsqu'un élève, par son comportement, manifeste une résistance (difficulté, refus ou opposition) au projet que l'enseignant vise pour lui ;
- lorsque se trouve en jeu l'évaluation des apprentissages ;
- lorsque l'exercice d'une autorité immédiate s'impose.

Ils appellent une attention éthique, et donc une bienveillance plus particulière dans la manière d'interagir avec les élèves, notamment les plus vulnérables.

[...]

Document 8 : FEYFANT (A.) - Dossier de veille Institut français de l'Éducation - n°87, Novembre 2013.
Etablissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants.

[...]

LE TRAVAIL COLLECTIF DU POINT DE VUE DE L'ORGANISATION

Depuis une trentaine d'années (un peu moins en France), les transformations des formes de pilotage des systèmes éducatifs promeuvent le travail en commun des enseignants (pour un meilleur accompagnement des élèves, pour encadrer ou monter des projets interdisciplinaires, etc.).

« L'encouragement à la dimension coopérative entre enseignants revient souvent comme une question-clé de la formation pour diminuer la prégnance du modèle "un enseignant-une classe". Gather Thurler et Perrenoud (2005) conseillent d'amener les futurs enseignants à déconstruire toute représentation "romantique" de la coopération professionnelle, et de comprendre que "coopérer" n'est pas une valeur en soi, ni même toujours nécessaire, mais une façon de mieux faire le travail » (Jamet, 2013).

Il s'agit le plus souvent d'adopter une vision de résolution de problèmes pédagogiques, le travail collectif se traduisant par un travail en petit groupe, sur un projet ponctuel. Dans la réalité, la collaboration relève plus d'intentions affichées que d'une pratique effective pour les enseignants du secondaire (Borges & Lessard, 2007).

Travail collectif, communauté de pratique ou communauté d'apprentissage ?

Si l'on considère que l'établissement scolaire permet un apprentissage organisationnel, peut-on en déduire qu'il puisse favoriser l'existence d'une communauté de pratique en son sein ? Partant du principe, en psychologie culturelle, qu'un bon apprentissage (ici en situation de travail) « a pour enjeu la participation du sujet apprenant dans une communauté de pratique » (Bourgeois & Mornata, 2012), on prend en compte l'apprentissage de savoirs, savoir-faire mais aussi « des valeurs, langage, codes culturels dont la maîtrise conditionnera la place et le rôle » du sujet dans l'organisation (Billett, 2001b).

La notion de communauté d'apprentissage utilisée ici peut être associée aux concepts de communauté d'intérêts, communauté stratégique et communauté de pratique. Cette dernière notion, sans doute la plus ancienne de cet ensemble, correspond à un groupe de « professionnels qui interragissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles » (Lave & Wenger, 1991 ; cités par Beaumont et al., 2010).

Une communauté d'apprentissage est constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants. Le regard réflexif de la communauté engendre une zone d'expressions qui permet le partage des expériences, l'échange de savoirs, de croyances et de valeurs ; qui permet aux enseignants de collaborer entre eux, tout en s'appropriant les contenus des réformes. Ce type de regroupement leur permet de construire un savoir individuel et collectif, « grâce au partage collectif d'enseignants concernant leur pratique pédagogique » (Cochran-Smith & Lytle, 1999 ; citées par Dionne et al., 2010).

Dès lors qu'est posé l'enjeu commun « d'accroître l'apprentissage des élèves », il est « nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les assister dans leur développement professionnel » (Dionne et al, 2010).

Il s'agit ensuite d'ancrer le dispositif de formation dans la pratique quotidienne des enseignants, pour les amener à effectuer les ajustements nécessaires. Enfin, pour que le dispositif soit plus efficace, il faut favoriser des ajustements quant aux pratiques collectives, toujours en contexte quotidien (*job-embedded-learning*). De plus, si le développement pédagogique collectif entrepris par les enseignants est articulé avec la tâche d'enseignement, alors il permet de relier curriculum et processus d'évaluation.

Pour le monde anglo-saxon, il est important « *d'offrir aux praticiens de multiples occasions d'explorer et de prendre conscience de leurs propres conceptions, valeurs et pratiques, et de celles de leurs collègues, en ce qui à trait à l'enseignement et à l'apprentissage* » (Dionne et al.,2010).

Aux États-Unis, plusieurs travaux rendent compte des effets favorables des communautés d'apprentissage sur la réussite des élèves et le travail enseignant. Ces communautés se caractérisent par le développement du leadership enseignant (Endrizzi & Thibert, 2012), l'implantation de programmes d'études basés sur les standards, une prise de décision basée sur les évaluations formatives ou obligatoires, la recherche d'une équité pédagogique, une observation axée sur la collaboration et un projet d'établissement co-construit.

Au niveau des élèves, les résultats en anglais et en mathématiques se sont améliorés, dans plusieurs écoles « non performantes ». Au niveau des enseignants, le développement professionnel induit par ces pratiques collaboratives fixe la focale non pas sur l'acte d'enseigner mais bien sur l'acte d'apprendre à enseigner, pour améliorer les apprentissages des élèves.

Selon Roberts et Pruitt (2010), les travaux de recherche et les résultats observés (notamment à New-York) permettent de lister quelques-unes des stratégies gagnantes :

- conception des plans de formation continue à court et long terme axés sur l'évolution des pratiques enseignantes, avec comme priorité la réussite des élèves ;
- orientation des plans de développement professionnel sur des thèmes unificateurs (et non morcelés) ;
- construction de nouvelles situations d'apprentissage complétant les actions déjà réalisées ;
- évaluation annuelle des progrès par rapport aux objectifs (y compris pluriannuels) ;
- incitation des enseignants à envisager et évaluer leur développement professionnel sur le long terme.

Les pratiques collaboratives induisent des échanges sur des problèmes complexes, facilitant une communication interprofessionnelle mais aussi et surtout un soutien mutuel. Ces pratiques empêchent la démission des enseignants novices en ralentissant le déclin du sentiment d'auto-efficacité, à la fin de la première année. On peut ajouter que les études sur le travail collaboratif des enseignants observent une corrélation avec le développement d'attitudes positives des élèves envers l'école, un rendement scolaire amélioré, etc. (Beaumont et al., 2010).

Le travail contraint dans le cadre d'une communauté d'apprentissage

Bien que l'idée de communauté d'apprentissage soit *a priori* motivée par les apprentissages des élèves (curriculum, évaluation, adaptation aux changements), elle est souvent reçue comme un moyen de faire passer les réformes curriculaires ou d'adapter les pratiques pédagogiques aux réformes (Dionne et al., 2010). Les critiques les plus virulentes invoquent des valeurs liées à une idéologie néolibérale et au courant d'école efficace (cf. Barrère-2002 ; Lessard-2005).

Le décret de 1998 sur l'organisation de l'enseignement fondamental en Belgique francophone est un bon exemple des nouvelles orientations institutionnelles.

Les enseignants sont tenus de se concerter 60 heures par an, les chefs d'établissement en assurant la programmation et l'information à l'inspection.

Associée à toute une panoplie de dispositifs pour « la promotion d'une école de la réussite » (cycles, différenciation pédagogique, non-redoublement), la concertation « *est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements* » (Letor et al.,2005). Le travail en équipe fait partie des compétences à acquérir en formation : aptitude collective, prise en charge collective des apprentissages des élèves, mais aussi gestion participative des établissements (Letor et al., 2007).

L'un des paradoxes de la reconfiguration des systèmes de gouvernance est de faire passer le travail collectif d'une forme d'engagement personnel des enseignants (ex. des courants pédagogiques) à un outil de gestion « *visant notamment à responsabiliser les équipes éducatives face aux objectifs qui leur sont assignés* » (Dupriez, 2010) ; d'une logique externe aux individus (injonction descendante) à une nécessité interne de s'appuyer sur les pairs (Letor & Périsset Bagnoud, 2010).

Un des freins à un apprentissage collectif réside dans cette norme professionnelle qui veut que les pratiques pédagogiques de l'enseignant ont un caractère privé, l'enseignant étant autonome quant aux choix relatifs aux supports de cours, aux méthodes employées et à la gestion de la classe. Dès lors, tout dispositif n'entrant pas dans des critères individuels ou affinitaires est « *considéré comme une surcharge de travail* » (Malet & Brisard, 2005) ou, au mieux, comme l'acceptation de compromis.

Malet et Brisard (2005) montrent qu'en Angleterre « *l'injonction au travail collectif* » vient en résonance d'idées de communauté et de professionnalisme ancrées dans l'imaginaire professionnel et pédagogique « *pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de "collective professionalism"* ». Cette culture professionnelle, quelque peu différente de celle du secondaire français, trouve d'autant plus sa place du fait de « *l'émergence d'un ethos de département* » se traduisant par un espace physique dédié.

Le collectif au service des apprentissages

On peut considérer que les espaces de co-construction des connaissances sont des dispositifs de développement professionnel, dès lors qu'il y a émergence de groupes d'enseignants qui ressentent le besoin de se lancer dans un projet collaboratif. Ces formes de développement, collectivement situées, de partage pédagogique véritable, permettent à chaque enseignant d'ajuster sa pratique et de valoriser un savoir construit à partir de la pratique (Dionne *et al.*, 2010). Cela reprend l'un des quatre objectifs du modèle de développement professionnel proposé par Gather Thurler, celui de « *coopération continue dans le cadre d'une organisation apprenante* » (Bronckart & Gather Thurler, 2004).

Le concept de communauté d'apprentissage se décline selon trois dimensions : cognitive (apprentissage individuel, construction d'un savoir collectif, développement de la pratique, construction de sens), affective (partage, soutien) et idéologique (enseignants ouverts à la communauté éducative, producteurs de savoirs et d'objets produits par la communauté d'apprentissage, meilleure cohésion de l'école, voir Dionne *et al.*, 2010).

La collaboration entre enseignants suppose confiance partagée, sentiment de compétence élevé et recherche « *d'une amélioration de son travail pédagogique* » qui ne peuvent s'entendre que s'il y a articulation entre travail dans l'établissement et travail dans la classe (Dupriez, 2010). Le changement d'échelle de cette articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective, entre un travail d'équipe informel, d'opportunité, et un travail collectif formalisé, conduit à un processus d'apprentissage « organisationnel ».

L'établissement scolaire devient un milieu de professionnalisation où il devient possible de créer des conditions et un contexte favorables aux pratiques collaboratives. Ce processus n'est en aucune manière uniforme d'une école à l'autre, d'une équipe à l'autre et semble tenir par la seule bonne volonté des acteurs, enseignants, chefs d'établissement et pilotes.

[...]

Document 9 : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche. **Vademecum en matière de prévention de risques psychosociaux.**

La responsabilité de l'employeur et les principes généraux de prévention

Responsabilité de l'employeur

Les employeurs de la fonction publique sont soumis, en matière de santé et de sécurité au travail, aux mêmes exigences que tous les employeurs, en vertu des normes définies au niveau européen (notamment directive-cadre européenne 89/391/CEE), et également, sauf dispositions spécifiques, à leurs mesures de transposition inscrites en droit français dans la quatrième partie du code du travail.

En effet, l'article L4121-1 du code du travail précise que l'employeur « prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs.

Ces mesures comprennent :

- 1° Des actions de prévention des risques professionnels et de la pénibilité au travail ;
- 2° Des actions d'information et de formation ;
- 3° La mise en place d'une organisation et des moyens adaptés. L'employeur veille à l'adaptation de ces mesures pour tenir compte du changement des circonstances et tendre à l'amélioration des situations existantes. »

La responsabilité des chefs de service en matière de sécurité et de protection de la santé des agents placés sous leur autorité est prévue par l'article 2-1 du décret n°82-453 du 28 mai 1982 modifié relatif à l'hygiène et à la sécurité du travail ainsi qu'à la prévention médicale dans la fonction publique. Les chefs de service sont chargés de veiller à la sécurité et à la protection de la santé des agents placés sous leur autorité, dans la limite de leurs attributions et dans le cadre des délégations qui leur sont consenties. Ces chefs de services sont les autorités administratives ayant compétence pour prendre les mesures nécessaires au bon fonctionnement de l'administration placée sous leur autorité (directeur d'administration centrale, directeur de service déconcentré, etc...).

La jurisprudence a précisé la responsabilité de l'employeur dans ce domaine, en substituant à l'obligation de moyen, une obligation de résultat dans la protection de la santé de ses employés.

Les obligations fixées par le code du travail en matière de prévention

Pour satisfaire à leur obligation générale de sécurité, les employeurs doivent respecter les neuf principes généraux de prévention des risques professionnels (dont les risques psycho-sociaux font partie), définis par l'article L4121-2 du code du travail :

1. Éviter les risques ;
2. Évaluer les risques qui ne peuvent pas être évités ;
3. Combattre les risques à la source ;
4. Adapter le travail à l'homme, en particulier en ce qui concerne la conception des postes de travail ainsi que le choix des équipements de travail et des méthodes de travail et de production, en vue notamment de limiter le travail monotone et le travail cadencé et de réduire les effets de ceux-ci sur la santé ;
5. Tenir compte de l'état d'évolution de la technique ;
6. Remplacer ce qui est dangereux par ce qui ne l'est pas ou ce qui l'est moins ;
7. Planifier la prévention en y intégrant, dans un ensemble cohérent, la technique, l'organisation du travail, les conditions de travail, les relations sociales et l'influence des facteurs ambiants,

- notamment les risques liés au harcèlement moral, tel qu'il est défini à l'article L1152-1 ;
8. Prendre des mesures de protection collective en leur donnant la priorité sur les mesures de protection individuelle ;
 9. Donner les instructions appropriées aux travailleurs.

Dans cette perspective de prévention, l'article L. 4121-3 du code du travail prévoit une évaluation des risques, auxquels sont exposés les agents, qui permet de mettre en œuvre des actions de prévention « ainsi que des méthodes de travail et de production garantissant un meilleur niveau de protection de la santé et de la sécurité des travailleurs. Il intègre ces actions et ces méthodes dans l'ensemble des activités de l'établissement et à tous les niveaux de l'encadrement. ». Les résultats de cette évaluation sont inscrits dans le document unique d'évaluation des risques professionnels.

La prévention des risques psychosociaux est donc une obligation et doit être articulée avec la démarche globale de prévention de l'ensemble des risques auxquels sont exposés les agents.

En cas de manquement des employeurs à leurs obligations rappelées ci-dessus, des sanctions administratives et pénales sont susceptibles d'être prononcées.

[...]

Document 10 : Code de l'éducation Article R421-10 - **Le chef d'établissement**

En qualité de représentant de l'Etat au sein de l'établissement, le chef d'établissement :

1° A autorité sur l'ensemble des personnels affectés ou mis à disposition de l'établissement. Il désigne à toutes les fonctions au sein de l'établissement pour lesquelles aucune autre autorité administrative n'a reçu de pouvoir de nomination. Il fixe le service des personnels dans le respect du statut de ces derniers ;

2° Veille au bon déroulement des enseignements, de l'information, de l'orientation et du contrôle des connaissances des élèves ;

3° Prend toutes dispositions, en liaison avec les autorités administratives compétentes, pour assurer la sécurité des personnes et des biens, l'hygiène et la salubrité de l'établissement ;

4° Est responsable de l'ordre dans l'établissement. Il veille au respect des droits et des devoirs de tous les membres de la communauté scolaire et assure l'application du règlement intérieur ;

5° Engage les actions disciplinaires et intente les poursuites devant les juridictions compétentes.

[...]

SG/DGRH
Sous-direction du recrutement
Septembre 2023
www.education.gouv.fr



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*