



**HAL**  
open science

## LE “ DISPOSITIF CONCOURS ” EN FRANCE

Sofia Hachemi

► **To cite this version:**

Sofia Hachemi. LE “ DISPOSITIF CONCOURS ” EN FRANCE. Sciences de l’Homme et Société. CY Cergy Paris Université, 2023. Français. ⟨NNT : 2023CYUN1262⟩. ⟨tel-05264704⟩

**HAL Id: tel-05264704**

**<https://hal.science/tel-05264704v1>**

Submitted on 17 Sep 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY 4.0 - Attribution - International License



CY-CERGY PARIS UNIVERSITÉ  
ÉCOLE DOCTORALE EDUCATION, DIDACTIQUE ET COGNITION 627  
LABORATOIRE ÉCOLE, MUTATIONS, APPRENTISSAGES (EMA) 4507  
DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA  
FORMATION

**LE « DISPOSITIF CONCOURS » EN FRANCE**  
**Le cas du concours de conseiller principal d'éducation**

**Sofia HACHEMI**

**19 décembre 2023**

Sous la direction de **Gilles Monceau**

Jury :

**Hélène BUISSON-FENET**, Directrice de recherche au CNRS en sociologie de l'éducation et de la formation, École normale supérieure de Lyon (examinatrice)

**Sylvie CONDETTE**, Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université de Lille (rapporteure)

**Laurent GUTIERREZ**, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris Nanterre (rapporteur)

**Antoine SAVOYE**, Professeur émérite en sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (examineur)

**Gilles MONCEAU**, Professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, CY Cergy Paris Université (directeur)

## *Remerciements*

Ma plus grande gratitude va à Gilles Monceau, mon directeur de thèse, qui a su me donner confiance pour aller jusqu'au bout de ce travail.

Je remercie Hélène Buisson-Fenet, Sylvie Condette, Laurent Gutierrez et Antoine Savoye d'avoir accepté de participer au jury de cette thèse.

Je n'oublie pas la bienveillance et les conseils avisés de mon comité de thèse constitué d'Arnaud Dubois et de Benjamin Moignard, que je remercie.

Certaines personnes ont pris une place particulière dans mon parcours de doctorante, que ce soit de façon ponctuelle ou dans la durée, à l'université ou ailleurs. Je voudrais simplement leur témoigner ma reconnaissance en les citant : Sabeur Ayachi, Cyril Bock, Gérard Briand, Myriam Chirbi, Célia Cyrille, Arnaud Dubois, François Durpaire, Clarissa Figueira, Jacques et Geneviève Labrande, Gilles Gnilitzky, Martial Méziani, Claire de Saint Martin, Dominique Samson, Anne Pilotti, Bruno Robbes.

Je remercie particulièrement Claire de Saint Martin et Dominique Samson pour les ateliers d'écriture de la formation doctorale, pour leur écoute et leurs encouragements.

Merci aux inspecteurs et inspectrices, aux conseillers principaux d'éducation, aux conseillères principales d'éducation, aux membres de la Direction des ressources humaines, aux étudiants et étudiantes qui ont accepté de me donner de leur temps pour cette recherche.

À mes amis, mes frères et ma mère je promets d'être plus présente.

Pour Fabien, Louisa et Marwan je le serai encore davantage, comme ils l'ont été pour moi ces cinq dernières années.

Je dédie ce travail à mon père.

# Résumé

Cette recherche s'intéresse au « dispositif concours » et aux pratiques de recrutement par concours dans l'Éducation nationale en France. Elle s'appuie sur le cas du concours de conseiller principal d'éducation (CPE). J'examine la manière dont est conçu et vécu le concours, par l'analyse d'entretiens effectués auprès de responsables de ressources humaines du Ministère de l'Éducation nationale, de présidents de jurys, de membres de jurys et d'étudiants candidats au concours. Les prescriptions officielles et les différentes définitions du concours que propose la littérature scientifique rendent compte de perceptions variées du service public, de ses finalités et du rôle de l'État en matière de sélection et de recrutement. Le « dispositif concours » articule des techniques bureaucratiques de rationalisation des pratiques de recrutement, qui produisent des effets de pouvoir, c'est-à-dire des effets de normalisation et de disciplinarisation des pratiques et des corps. En ce sens, le concours n'est pas seulement un acte de recrutement, mais aussi une institution à analyser en tant que dispositif de savoir-pouvoir.

La recherche s'inscrit dans le cadre théorique de l'analyse institutionnelle et a mobilisé conjointement une approche socio-clinique et une approche socio-historique. L'étude socio-clinique est menée avec des sujets impliqués dans le « dispositif concours ». L'étude socio-historique repose sur trois corpus de textes (rapports de jurys, textes réglementaires et revue professionnelle des CPE). Certains concepts ont particulièrement soutenu ce travail de recherche, tels que l'institution, l'analyseur, la commande, les implications et les interférences institutionnelles.

Les évolutions contemporaines du concours de CPE depuis la date de création du corps en 1970 sont le produit d'un ensemble de facteurs politiques et sociaux dont il faut rendre compte, d'une part pour comprendre comment le concours s'est imposé comme dispositif de recrutement dans l'Éducation nationale, d'autre part pour identifier les effets, réels ou supposés, du concours sur la construction du groupe professionnel des CPE.

La recherche valide l'intérêt du concept de dispositif pour analyser les concours de recrutement de la fonction publique française. Elle montre d'autre part que les processus d'institutionnalisation du corps des CPE et de son concours de recrutement suivent des dynamiques autonomes qui interfèrent. Enfin, elle établit la singularité du concours et du corps de CPE.

**Mots-clés :** Concours – dispositif – conseiller principal d'éducation – analyse institutionnelle – institutionnalisation -

# Abstract

This research focuses on the "concours device" and competitive recruitment practices in the French national education system. It is based on the case of the principal education councillor (CPE) competitive examination. I examine the way in which the competitive examination is conceived and experienced, through the analysis of interviews conducted with human resources managers at the Ministry of National Education, jury chairmen, jury members and student candidates for the competitive examination. The official prescriptions and different definitions of the competitive entrance examination proposed in the scientific literature reflect varied perceptions of public service, its aims and the role of the State in selection and recruitment. It articulates bureaucratic techniques for rationalizing recruitment practices, which produce effects of power, i.e., effects of standardisation and disciplinarisation of practices and bodies. In this sense, the competitive examination is not only an act of recruitment, but also an institution to be analysed as a device of knowledge-power.

The research falls within the theoretical framework of institutional analysis, and has mobilised both a socio-clinical, and a socio-historical approach. The socio-clinical study was carried out with subjects involved in the "competition device". The socio-historical study is based on three corpuses of texts (jury reports, legal texts and the CPE professional journal). Certain concepts, such as the institution, the analyser, the order, the implications and the institutional interferences, have particularly supported this research work.

Contemporary developments in the CPE competitive examination since the body was created in 1970 are the product of a set of political and social factors that need to be taken into account, on the one hand to understand how the competitive examination came to be imposed as a recruitment mechanism in the French national education system, and on the other to identify the effects, real or supposed, of the competitive examination on the construction of the CPE professional group.

The research validates the value of the concept of device for analysing competitive recruitment examinations in the French public service. It also shows that the processes of institutionalisation of the CPE body and its competitive recruitment examination follow autonomous dynamics, which interfere with each other. Finally, it establishes the singularity of the CPE competitive examination and body.

## **Keywords :**

Concours – device – educational counsellors – institutional analysis - institutionalisation

*Maître de Philosophie.* - par où vous plaît-il que nous commencions ?  
*Voulez-vous que je vous apprenne la logique ?*

*Monsieur Jourdain.* - qu'est-ce que c'est que cette logique ?

*Maître de Philosophie.* - c'est elle qui enseigne les trois opérations de l'esprit.

*Monsieur Jourdain.* - qui sont-elles, ces trois opérations de l'esprit ?

*Maître de Philosophie.* - la première, la seconde, et la troisième. La première est, de bien concevoir par le moyen des universaux. La seconde, de bien juger par le moyen des catégories : et la troisième, de bien tirer une conséquence par le moyen des figures. Barbara, celarent, darii, ferio, baralipon, etc.

*Monsieur Jourdain.* - voilà des mots qui sont trop rébarbatifs. Cette logique-là ne me revient point. Apprenons autre chose qui soit plus joli.

*Maître de Philosophie.* - voulez-vous apprendre la morale ?

*Monsieur Jourdain.* - la morale ?

*Maître de Philosophie.* - oui.

*Monsieur Jourdain.* - qu'est-ce qu'elle dit cette morale ?

*Maître de Philosophie.* - elle traite de la félicité ; enseigne aux hommes à modérer leurs passions, et...

*Monsieur Jourdain.* - non, laissons cela. Je suis bilieux comme tous les diables ; et il n'y a morale qui tienne, je me veux mettre en colère tout mon soûl, quand il m'en prend envie.

*Maître de Philosophie.* - est-ce la physique que vous voulez apprendre ?

*Monsieur Jourdain.* - qu'est-ce qu'elle chante cette physique ?

*Maître de Philosophie.* - la physique est celle qui explique les principes des choses naturelles, et les propriétés du corps ; qui discourt de la nature des éléments, des métaux, des minéraux, des pierres, des plantes, et des animaux, et nous enseigne les causes de tous les météores, l'arc-en-ciel, les feux volants, les comètes, les éclairs, le tonnerre, la foudre, la pluie, la neige, la grêle, les vents, et les tourbillons.

*Monsieur Jourdain.* - il y a trop de tintamarre là-dedans, trop de brouillamini.

Molière, *Le Bourgeois Gentilhomme*. Acte deuxième, scène quatrième

# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>2</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>11</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	<b>16</b>
<b>LE « DISPOSITIF CONCOURS » COMME OBJET DE RECHERCHE</b> .....	<b>16</b>
<b>CHAPITRE 1 – UN OBJET DE RECHERCHE QUI EMERGE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE.</b>	<b>17</b>
<b>1. L’ANCRAGE SUR LE TERRAIN DE L’ÉDUCATION ET DE LA FORMATION</b> .....	<b>17</b>
1.1 CHEMINEMENT VERS LA THESE .....	19
1.2 DÉFINIR L’OBJET : LE « DISPOSITIF CONCOURS » .....	22
<b>2. DU PRATICIEN AU PRATICIEN-CHERCHEUR</b> .....	<b>27</b>
2.1 CONFRONTATIONS A LA COMMANDE DU CONCOURS.....	30
2.2 LA PRATIQUE COLLECTIVE DU DECRYPTAGE DES TEXTES.....	35
<b>3. DES DISPOSITIFS</b> .....	<b>38</b>
3.1 PILOTER PAR LE DISPOSITIF .....	40
3.2 L’USAGE DU DISPOSITIF EN SCIENCES DE L’ÉDUCATION ET DE LA FORMATION.....	42
<b>CHAPITRE 2 - PROLEGOMENES A UNE RECHERCHE SUR LE CONCOURS</b> .....	<b>46</b>
<b>1. UNE MISE EN PERSPECTIVE DES APPORTS DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>46</b>
1.1 UNE QUESTION AU CROISEMENT D’ENJEUX JURIDIQUES ET POLITIQUES.....	48
1.2 ENJEUX SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR .....	55
1.3 UNE QUESTION QUI SOULEVE DES ENJEUX PÉDAGOGIQUES .....	59
<b>2. UN TOUR D’HORIZON DU CONCOURS A L’ÉTRANGER</b> .....	<b>62</b>
2.1 LE CONCOURS EN CHINE, UN MODELE FONDATEUR ? .....	63

2.2. LE MODELE ANGLO-SAXON .....	68
<b>3. L'UNION EUROPEENNE : DES SAVOIRS AUX COMPETENCES .....</b>	<b>72</b>
3.1 UN DISPOSITIF POUR SELECTIONNER LES FONCTIONNAIRES DE L'UNION EUROPEENNE .....	73
3.2 UN MODELE EN COHERENCE AVEC LES DIRECTIVES EUROPEENNES .....	77
<b>4. LE CAS FRANÇAIS : ETAT DES LIEUX DU RECRUTEMENT PAR CONCOURS .....</b>	<b>82</b>
4.1 CRISE DES VOCATIONS OU CRISE DU CONCOURS ? .....	83
4.2 PROFESSIONNALISER LE CONCOURS .....	91
<b><u>CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE .....</u></b>	<b><u>102</u></b>
<b><u>DEUXIEME PARTIE.....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b><u>CADRE THÉORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b><u>INTRODUCTION .....</u></b>	<b><u>106</u></b>
<b><u>CHAPITRE 1 - L'APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE .....</u></b>	<b><u>107</u></b>
1. LA METHODE « REGRESSIVE-PROGRESSIVE » .....	107
2. LA CONSTITUTION ET L'ANALYSE DES CORPUS.....	110
2.1 LA RECHERCHE DES TEXTES .....	111
2.2 LES CORPUS : PERIODISATION ET METHODES D'ANALYSE .....	113
<b><u>CHAPITRE 2 - L'APPROCHE SOCIO-CLINIQUE INSTITUTIONNELLE.....</u></b>	<b><u>132</u></b>
1. LA DYNAMIQUE INSTITUTIONNELLE .....	134
2. LE TRAVAIL DE LA COMMANDE ET DES DEMANDES.....	136
3. LA PARTICIPATION DES SUJETS.....	138
3.1 LA MISE EN ŒUVRE DES ENTRETIENS.....	139
3.2 L'ANALYSE DES ENTRETIENS .....	152
4. ANALYSEURS ET INTERFERENCES INSTITUTIONNELLES .....	153
5. ANALYSER SES IMPLICATIONS.....	157
6. LA VISEE DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES .....	163
<b><u>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....</u></b>	<b><u>165</u></b>
<b><u>TROISIEME PARTIE .....</u></b>	<b><u>166</u></b>

<b>UNE SOCIO-HISTOIRE DU « DISPOSITIF CONCOURS » ET DU CONCOURS DE CPE.....</b>	<b>166</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>167</b>
<b>CHAPITRE 1 – DE LA SURVEILLANCE GENERALE A LA VIE SCOLAIRE .....</b>	<b>168</b>
<b>1. DE LA SURVEILLANCE GENERALE A LA VIE SCOLAIRE .....</b>	<b>168</b>
1.1 L’AVENEMENT DES CPE ET LA LOGIQUE DU CLOISONNEMENT EDUCATIF .....	168
1.2 LE CORPS SE REBIFFE .....	190
1.3 LA VIE SCOLAIRE OU COMMENT GOUVERNER LES ELEVES .....	196
<b>CHAPITRE 2 – LE « DISPOSITIF CONCOURS » DANS L’ÉDUCATION NATIONALE .....</b>	<b>200</b>
<b>1. L’AGREGATION OU LA HIERARCHIE DES CLASSES .....</b>	<b>202</b>
1.1 QUELS ENJEUX PRESIDENT AU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS ? .....	202
1.2 UN MODELE CLIVANT .....	205
<b>2. LE « DISPOSITIF CONCOURS » DES CE/CPE .....</b>	<b>207</b>
2.1 PREMIERE PERIODE (1971-1985) : LA LOGIQUE DISTINCTIVE .....	208
2.2 DEUXIEME PERIODE (1986-1994) : LA LOGIQUE INTEGRATIVE .....	220
2.3 TROISIEME PERIODE (1995-2015) : UN CONCOURS « NOUVELLE FORMULE » .....	224
<b>CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE .....</b>	<b>228</b>
<b>QUATRIEME PARTIE .....</b>	<b>230</b>
<b>ÉTUDES SOCIO-CLINIQUES INSTITUTIONNELLES DU « DISPOSITIF CONCOURS » .....</b>	<b>230</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>231</b>
<b>CHAPITRE 1 – LES PRATIQUES DE JURYS DE CONCOURS.....</b>	<b>232</b>
<b>1. PRESIDER UN CONCOURS .....</b>	<b>232</b>
1.1 LE DIRECTOIRE .....	233
1.2 CONSTRUIRE LE JURY .....	238
<b>2. LE « CHRONOMETRE » DU CONCOURS .....</b>	<b>243</b>
<b>3. FORMALISER LA COMMANDE .....</b>	<b>254</b>
<b>CHAPITRE 2 - LES PERCEPTIONS DES ETUDIANTS .....</b>	<b>262</b>

1. « ETUDIANT-STAGIAIRE-CANDIDAT », UN STATUT EN TENSION.....	262
2. PERCEPTIONS ET EFFETS DE LA LOGIQUE CONCOURS.....	264
2.1 L'ANALYSEUR STAGE .....	269
2.2 L'ANALYSEUR ARGENT .....	271
<b><u>CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE .....</u></b>	<b><u>274</u></b>
<b><u>CINQUIEME PARTIE.....</u></b>	<b><u>275</u></b>
<b><u>UN DISPOSITIF ET DEUX INSTITUTIONNALISATIONS POUR UNE SINGULARITE.....</u></b>	<b><u>275</u></b>
<b><u>CHAPITRE 1 - DE LA PERTINENCE DU CONCEPT DE DISPOSITIF POUR PROBLEMATISER L'OBJET CONCOURS.....</u></b>	<b><u>276</u></b>
1. LE CONCEPT DE DISPOSITIF POUR TRAVAILLER L'OBJET CONCOURS .....	276
2. UN « ATTACHEMENT VISCERAL A LA FORME ».....	280
<b><u>CHAPITRE 2 : DES PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DISTINCTS .....</u></b>	<b><u>284</u></b>
1. INSTITUTIONNALISATION DU CORPS.....	284
2. L'INSTITUTIONNALISATION DU CONCOURS, UN PROCESSUS AUTONOME .....	286
<b><u>CHAPITRE 3 - LA SINGULARITE D'UN CORPS .....</u></b>	<b><u>290</u></b>
<b><u>CONCLUSION DE LA CINQUIEME PARTIE .....</u></b>	<b><u>297</u></b>
<b><u>CONCLUSION GENERALE .....</u></b>	<b><u>298</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE.....</u></b>	<b><u>305</u></b>
1. PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES .....	305
2. ARTICLES PUBLIES DANS LA REVUE <i>CONSEILLER D'EDUCATION</i> .....	332
3. RAPPORTS MINISTERIELS .....	335
4. TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES .....	337
5. SITES ET TEXTES OFFICIELS INTERNATIONAUX .....	339
<b><u>TABLE DES ANNEXES .....</u></b>	<b><u>342</u></b>



# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le recrutement dans la fonction publique d'État en France s'effectue selon des modalités très variées, et le concours est sans doute la plus emblématique du système français de sélection de ses agents. Je m'intéresse ici plus spécifiquement aux concours de l'Éducation nationale, et je m'appuierai en particulier sur le concours de conseiller principal d'éducation (CPE). Plusieurs raisons m'ont conduite à constituer la « forme institutionnelle »<sup>1</sup> concours en objet, et à la travailler à partir du cas des CPE. D'une part, je constate une méconnaissance assez partagée, dans et hors l'école, de cette fonction et du métier (Condette, 2013, 2014 ; Durand, 1997), renforcée par l'intérêt tardif et encore timide de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation pour cette catégorie (Barthélémy, 2017). D'autre part, si mes investigations dans la littérature scientifique m'ont fait découvrir le peu de ressources disponibles sur le concours de CPE, j'ai pu observer que la « forme concours » elle-même, en tant qu'objet d'étude, était peu investie, en dépit de quelques rares thèses ou articles que j'évoquerai dans mon développement. Enfin, la place de formatrice que j'occupe dans un Institut national du professorat et de l'éducation (Inspé)<sup>2</sup>, en particulier pour préparer les candidats au concours externe<sup>3</sup> de CPE, m'a particulièrement sensibilisée à cette question et m'a conduite, de fil en aiguille, à « entrer » dans la recherche.

Ma recherche a investi plusieurs terrains, qui ont mobilisé des techniques d'investigation et ont produit des données différentes. Elle m'a en quelque sorte amenée sur des terrains à la fois distincts et complémentaires, dans une « logique de triangulation »<sup>4</sup> (Denzin, 2019, p. 26) qui m'est apparue tardivement dans le parcours de recherche. La triangulation permet une mise en perspective de la recherche, en variant les sources et les conditions d'accès à la complexité des phénomènes étudiés.

---

<sup>1</sup> Je reprends ici les termes de Jean-Michel Eymeri-Douzans qui évoque la « plasticité de la forme institutionnelle » concours. Voir Eymeri-Douzans, J-M. (2012), *Revue française d'administration publique*, 142, 307-325. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0307>

<sup>2</sup> Les Inspé, intégrées aux universités, sont les opérateurs de la formation initiale des étudiants candidats aux concours des personnels enseignants et de CPE.

<sup>3</sup> Les concours de la fonction publique en France sont de plusieurs types : les concours dits externes, ouverts aux personnes justifiant du niveau de diplôme requis, les concours dits internes, pour les personnes justifiant d'une certaine ancienneté dans l'administration, les concours de la troisième voie (ou troisième concours) qui ne sont pas soumis à une obligation de diplôme mais à l'exercice d'une activité professionnelle, associative ou ouverts notamment aux professionnels du secteur privé.

<sup>4</sup> Traduit de « logic of triangulation ».

En effet, j'ai mené simultanément des entretiens individuels avec des présidents et des membres de jurys, et des entretiens collectifs avec des étudiants et des membres de la sous-direction du recrutement du Ministère de l'Éducation nationale. J'ai choisi de distinguer méthodologiquement le travail de recherche avec les étudiants futurs candidats de celui avec les « recruteurs<sup>5</sup> », car j'ai réuni les premiers à plusieurs reprises. Le dispositif socio-clinique mis en place avec les groupes d'étudiants (et que je décris dans la partie sur la méthodologie de la recherche) produit des données et des résultats d'une autre nature.

J'ai travaillé à partir de trois corpus, l'un constitué de trente et un textes relatifs au cadrage du concours et de la fonction de CPE, le deuxième comprenant dix-sept rapports de jurys de 2007 à 2022 et le dernier rassemblant cent cinquante-trois numéros de la revue professionnelle des CPE, allant de 1967 à 2015. L'analyse documentaire a été soutenue par d'autres textes, de type réglementaire (circulaires, décrets, lois) relatifs au concours et à la fonction de CPE ou de type informatif tels que des notes de service, des courriers, des instructions. L'étude consiste à faire émerger de ces corpus de nouvelles significations, à tenter de reconstruire le contexte socio-historique de leur conception. L'écrit fixe dans l'histoire de l'institution un moment reflétant une idéologie, une intention plus ou moins explicite, des valeurs, une vision du monde, qu'il s'agit de comprendre pour accéder à une compréhension de la problématique actuelle des concours.

Enfin mon activité professionnelle, qui s'est poursuivie pendant cette recherche, m'a permis de soutenir une posture d'observatrice participante (Lapassade, 2002), en particulier dans certaines situations, telles que les visites de CPE stagiaires. Les visites de lauréats du concours, dans les établissements de stage où ils sont affectés, ainsi que les échanges avec les formateurs d'autres Inspé impliqués dans la préparation des étudiants au concours, ont donné lieu à des prises de notes, des courriels, des observations écrites sur un journal de recherche. Ceux-ci ont été un matériau utile à l'analyse de mes propres implications, affectives, idéologiques et organisationnelles, en tant que doctorante-praticienne-chercheuse immergée dans son terrain (de Saint Martin, Pilotti et Valentim, 2014).

---

<sup>5</sup> Je désigne ici par « recruteurs » les personnes qui participent à la sélection des candidats dans le processus de recrutement par concours (membres des jurys, personnels du bureau des concours à la sous-direction du recrutement et présidents de jurys).

Dans la première partie, je retrace le cheminement qui m'a conduite à engager une réflexion sur le « dispositif concours » en lien avec le métier de CPE, que j'ai exercé pendant quinze ans en établissement scolaire. Je tente de situer la question du concours dans le champ de la recherche en sciences sociales en France, ce qui me permet de préciser les contours de mon objet et la manière dont il s'est construit en sciences de l'éducation et de la formation, à partir d'autres objets de recherche et d'autres cadres théoriques. Puis un détour par des contextes sociaux et politiques étrangers, tels que la Chine, les États-Unis et la Grande-Bretagne mais également l'Union européenne montre que le concours est loin d'être une spécificité française. Nous pourrions voir les divergences en matière de sélection-recrutement des agents publics mais aussi les processus ayant conduit l'Union européenne à repenser les systèmes de formation et d'éducation à l'aune du concept de compétence. Un état des lieux des concours de la fonction publique en France, en particulier dans l'Éducation nationale, permet d'interroger ce qui est parfois désigné comme une « crise du recrutement », dans un contexte où le concours subit de nombreuses critiques. Je traite la question de la professionnalisation des concours, en m'appuyant sur le concours externe de CPE, constitutif de mon objet.

Mes investigations ont pris plusieurs directions, qui se sont croisées au fil de la recherche. Le traitement des données recueillies, puis leur formalisation m'ont permis d'identifier trois études qui ont leur logique propre, mais que font dialoguer les processus institutionnels, parfois contradictoires, dont elles témoignent :

- une étude socio-historique du concours dans l'Éducation nationale et du métier de CPE (troisième partie),
- deux études socio-cliniques du concours menée selon deux modalités distinctes auprès de ceux qui conçoivent et fabriquent le concours d'une part et auprès des étudiants candidats au concours d'autre part (quatrième partie).

La deuxième partie est consacrée au cadre théorique et à la démarche qui ont nourri cette recherche. Ma posture épistémologique s'est construite et consolidée dans l'appropriation progressive des concepts de l'analyse institutionnelle (Lourau, 1970) et dans la mise en œuvre ou la participation à des dispositifs socio-cliniques institutionnelles consacrés à l'analyse des pratiques (Monceau, 2009). Celles-ci sont analysées en tant qu'elles sont parties prenantes de dynamiques institutionnelles que nous ne percevons pas toujours. Nous alimentons ces dynamiques autant qu'elles forgent ce que Lourau (1970) nomme nos implications, c'est-à-dire nos rapports à l'institution. Certains concepts ont particulièrement soutenu mon travail de recherche et d'analyse. L'institution, l'analyseur,

la commande et les demandes, les implications, les interférences institutionnelles s'articulent dans un corpus théorique qui guide la méthodologie de recherche et soutient ma posture épistémologique. Celle-ci se nourrit de mes expériences de CPE, de formatrice et de praticienne-chercheuse et se construit aux carrefours de logiques institutionnelles qui les mettent en tension.

Je consacre un chapitre à l'approche socio-historique de ma recherche, en explicitant le sens de la méthode de recherche adoptée, dite « régressive-progressive » (Lefebvre, 1963). Les processus institutionnels sont particulièrement mis au jour par cette méthode d'investigation proposée, qui consiste à soulever les enjeux actuels de la question, puis à revenir en arrière afin d'en retracer la genèse. Pour saisir les logiques institutionnelles à l'œuvre dans la fabrication des concours et dans l'institutionnalisation du groupe professionnel des CPE, il faut en comprendre la genèse, inscrite dans une histoire du concours comme modèle de sélection-recrutement de la fonction publique, et inscrite également dans l'histoire de la fonction. Le présent peut ensuite se redéployer, éclairé par les processus historiques et sociaux qui en ont marqué les évolutions (Savoie, 2003).

Enfin, j'aborde le concept de dispositif, concept-clé de ma recherche. Le terme de dispositif est fréquemment employé dans cet écrit, renvoyant à des objets et des objectifs distincts (dispositif socio-clinique institutionnel, dispositif de formation, « dispositif concours »). Je développe la question du « dispositif concours » afin de montrer la fonction opératoire de ce concept pour travailler l'objet concours. Le concept de dispositif, au sens de Foucault (1977), traduit bien ici la manière dont se déploie le vaste réseau de relations qui se nouent dans la fabrication du concours. Il articule des techniques bureaucratiques de rationalisation des pratiques de recrutement, qui produisent des effets de pouvoir, c'est-à-dire des effets de normalisation et de disciplinarisation des pratiques et des corps. En ce sens, le concours n'est pas seulement un acte de recrutement, mais aussi une institution à analyser en tant que dispositif de savoir-pouvoir.

La troisième partie présente deux études socio-cliniques du concours et du métier de CPE en appui sur la revue professionnelle de l'Association nationale des CPE (ANCpE). Je tente de dégager les moments les plus significatifs du processus d'institutionnalisation du « dispositif concours », en passant par une socio-histoire du

concours et de la « vie scolaire »<sup>6</sup>, qui montre comment s'instaurent et se pérennisent dans l'organisation scolaire les logiques de cloisonnement éducatif, dans un processus d'institutionnalisation du concours qui a produit des effets inverses de ceux attendus par les surveillants généraux. La revue professionnelle créée par les surveillants généraux en 1960 est un analyseur de ces logiques institutionnelles encore vivaces aujourd'hui. Une analyse du « dispositif concours » sur une période allant de 1970 à 2015 rend compte des contradictions internes à la commande du concours et aux discours et pratiques des acteurs de la sélection et du recrutement.

La quatrième partie propose deux études, l'une sur la conception des concours, alimentée par l'enquête auprès des « recruteurs » et la deuxième sur la perception du concours par les étudiants, travaillée lors d'entretiens collectifs. J'examine la manière dont est conçu et vécu le concours, par l'analyse des entretiens effectués auprès de responsables du bureau des concours à la Direction générale des ressources humaines du Ministère de l'Éducation nationale (DGRH), de présidents de jurys, de membres de jurys et de candidats au concours. Les prescriptions officielles et les différentes définitions du concours que propose la littérature scientifique rendent compte de perceptions variées du service public, de ses finalités et du rôle de l'État en matière de sélection et de recrutement.

Cette recherche n'a pas vocation à traduire l'ensemble des représentations et des pratiques qui forgent le vécu des personnes impliquées dans la conception ou la passation des concours. Ainsi, je n'ai pas adopté la méthode d'un questionnaire à grande échelle, étant résolument inscrite dans une recherche qualitative, à laquelle certaines données statistiques permettent cependant d'apporter un éclairage complémentaire.

Les effets du processus actuel de « modernisation » des concours, qu'illustrent les réécritures permanentes des textes de cadrage (programmes, épreuves, etc.), se traduisent pour les CPE par une dilution de la fonction éducative dans une vision managériale de la « vie scolaire ». La reconnaissance d'un statut et d'une expertise a créé les conditions d'une quête perpétuelle de légitimité. Le concours offre un statut, la place reste à conquérir.

---

<sup>6</sup> Je mets l'expression « vie scolaire » entre parenthèses car elle nécessite encore d'être précisée. Je développerai cela dans la troisième partie.

# **PREMIERE PARTIE**

## **LE « DISPOSITIF CONCOURS » COMME OBJET DE RECHERCHE**

# Chapitre 1 – Un objet de recherche qui émerge de la pratique professionnelle

Le choix de constituer le concours en objet de recherche est intimement lié à ma place et à mon statut dans l'institution scolaire et universitaire, ainsi qu'aux pratiques professionnelles, individuelles et collectives, mises en œuvre pour répondre à la commande du concours externe de CPE. Cette partie éclaire le contexte institutionnel de la recherche et propose une problématisation de la question en passant par les différentes étapes de mon questionnement. Il s'agit d'une étude réflexive de mon activité et de mon expérience professionnelles, alimentée par mes observations lors des visites de CPE stagiaires ou par mon expérience de formatrice préparant les étudiants au concours. À ce titre, lorsque j'étudie les pratiques de recrutement par concours, je ne me situe pas en-dehors de l'organisation étudiée, ni en extériorité par rapport à la méthode d'analyse adoptée. L'analyse de l'objet ne peut faire l'économie d'une analyse des rapports du chercheur à cet objet. Le contexte institutionnel, les relations que le chercheur entretient avec l'institution sont parties prenantes de la recherche, car ses appartenances (idéologiques, théoriques, affectives), tout ce qui fonde sa subjectivité, ont des effets sur les pratiques des acteurs de la recherche autant que sur le processus de recherche. L'écriture en *je* est donc aussi une manière d'assumer l'entrelacement de mes implications (Ardoino, 1983), référé au postulat théorique selon lequel l'institution est indissociable de l'individu qui la vit et la produit en même temps.

## 1. L'ancrage sur le terrain de l'éducation et de la formation

La question du concours est travaillée dans une articulation étroite avec l'évolution du métier CPE et de ce que je définis pour le moment comme son champ d'action, la « vie scolaire ». Les CPE ont vocation à exercer majoritairement dans des collèges et des lycées. Leurs missions sont définies par une circulaire et ils ont un statut de fonctionnaire, dès lors qu'ils ont répondu à toutes les exigences relatives à l'entrée dans la fonction

publique d'une part, et dans le corps<sup>7</sup> des CPE d'autre part. L'une de ces exigences est de réussir un concours qui comporte des épreuves écrites et orales et qui fait l'objet d'un cadrage national.

La mise en place du recrutement des CPE par concours a représenté un moment charnière dans l'histoire de la fonction, car elle correspondait à une revendication portée par le corps professionnel dont elle issue, celui des surveillants généraux<sup>8</sup>. La création du corps des CPE en 1970<sup>9</sup> met fin au recrutement des surveillants généraux. Les premières épreuves d'un concours pour ce groupe professionnel, mises en place en 1971, donne forme à ce nouveau corps et semble entériner les transformations de la « vie scolaire », appelées de leurs vœux par les anciens surveillants généraux, notamment les plus engagés d'entre eux, militants syndicaux, sympathisants ou membres actifs des mouvements d'éducation populaire. Le recrutement par concours marque pour les CPE l'occasion de tracer les contours d'un territoire professionnel, de préciser leurs rôles et leurs missions, de fixer une place statutaire dans l'organigramme des établissements, de développer un corpus métier qui dépasse le triptyque surveiller-contrôler-punir accolé à la fonction de surveillant général. Mais l'analyse de ce processus révèle les logiques contradictoires dans lesquels il se déploie, entre des forces instituantées portées par des mouvements d'éducation novateurs et l'institué d'un ordre scolaire ancré dans les pratiques.

Compte tenu de l'écart, voire des contradictions, entre les prescriptions et la place effective du CPE dans l'institution scolaire, je cherche à comprendre comment est conçu le concours, à quelles attentes explicites ou implicites il répond, du point de vue des concepteurs et des acteurs. Ces contradictions, qui se nichent dans les pratiques et les discours des acteurs, sont révélatrices, semble-t-il, de la place des problématiques éducatives dans l'institution scolaire, compte tenu de celle qu'occupent les questions liées à l'instruction des élèves.

---

<sup>7</sup> La fonction publique en France comprend trois catégories (A, B et C). Ce classement est lié au niveau de recrutement et au niveau de responsabilité auquel ouvrent les concours. À l'intérieur de ces catégories, les agents se répartissent dans des corps auxquels sont attachés des statuts particuliers. Les concours de CPE, comme ceux des enseignants du premier et du second degré, appartient à la catégorie A.

<sup>8</sup> Je reviendrai longuement sur les conditions socio-historiques ayant conduit à ces changements et sur les différents statuts évoqués ici.

<sup>9</sup> Décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation. Journal Officiel du 15 août 1970

Selon la dernière circulaire de missions publiée en 2015<sup>10</sup>, les responsabilités des CPE se répartissent dans trois domaines, qui sont la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire<sup>11</sup>. Elle a été précédée en 2013 par la publication d'un référentiel qui donne à voir de manière plus précise les compétences attendues pour l'exercice du métier. La formation des candidats au concours, au sein des Inspé, est adossée à ce référentiel, afin de les préparer aux épreuves écrites et orales.

Ma recherche sur le concours repose sur une double expérience de praticienne de l'éducation et de praticienne de la formation. Je tente dans les lignes qui suivent d'objectiver cette expérience en la contextualisant, pour expliciter la manière dont se sont construits mon questionnement et la construction de l'objet concours, dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

## 1.1 Cheminement vers la thèse

Alors même que les débats sur l'éducation restent vifs, les CPE sont confrontés à une contradiction institutionnelle inscrite dans l'écart remarquable entre les missions définies dans les textes, les exigences du recrutement et le métier vécu (Condette, 2013). La constitution des questions éducatives comme objets d'étude n'a que très récemment suscité un intérêt scientifique pour cette catégorie de professionnels, pourtant appelée quotidiennement à les prendre en charge. La prévalence des questions pédagogiques - donc des savoirs et des pratiques autour de la pédagogie - sur les questions éducatives a des effets sur la manière dont les pratiques s'ordonnent dans les établissements scolaires (Monin, 2007). Elle rend compte d'un processus historique de relégation des problématiques éducatives dans ce que l'on appelle la « vie scolaire ».

Le métier est peu ou mal connu, notamment par ceux qui sont amenés à côtoyer les CPE quasi quotidiennement dans les établissements scolaires, c'est-à-dire les enseignants, mais aussi dans une certaine mesure les chefs d'établissement,

---

<sup>10</sup> Circulaire n°2015-139 du 10 août 2015 : Missions des conseillers principaux d'éducation. Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2015.

<sup>11</sup> Cette circulaire abroge et remplace une circulaire inchangée depuis 33 ans : « *Rôle et conditions d'exercice des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation* ». Circulaire n° 82-482 du 28/10/1982. Bulletin Officiel n°40 du 11 novembre 1982.

majoritairement issus du corps enseignant<sup>12</sup>. Parmi les objets de recherche en sciences de l'éducation et de la formation, celui d'enseignant est le plus exploré, perpétuant et renforçant d'une certaine manière une forme d'invisibilité d'autres catégories de personnels, dont les CPE (Delahaye et Focquenoy-Simonnet, 2020). On peut s'interroger d'ailleurs sur la manière dont les sciences de l'éducation et de la formation recomposent des hiérarchies professionnelles ancrées de longue date dans les représentations. La « relative invisibilité sociale » des CPE (Dupeyron, paragr. 64) et la « faible lisibilité de leurs pratiques » (Douat et Michoux, 2021, p. 44) semblent faire écho à l'institué du cloisonnement instruction/éducation dans les établissements scolaires.

Les CPE ne sont que rarement cités dans les circulaires de rentrée depuis une vingtaine d'années. Malgré une cristallisation progressive de ces textes sur le respect de l'obligation scolaire, la responsabilisation des élèves et des familles, les élèves "décrocheurs", et sur bien d'autres thèmes jugés aujourd'hui dignes d'intérêt politiquement, il n'est que très rarement fait mention de tâches qui leur seraient propres. Ces éléments soulignent leur statut de « généralistes » du domaine éducatif (Vitali, 1997) qui participe de la méconnaissance de ce métier in situ et de ses pratiques de la part des pouvoirs publics. (Douat et Michoux, 2021, p. 44)

Mon objet de recherche est étroitement lié à mon terrain professionnel et le concours est omniprésent dans mes préoccupations et dans celles des étudiants, qui le présentent parfois plusieurs années consécutives. Exerçant dans un Inspé, je peux dire que la question du concours est également omniprésente dans les équipes enseignantes et administratives, dont une partie de l'activité est organisée autour de la formation de candidats à un concours de l'Éducation nationale, ou de stagiaires lauréats du concours. En tant que formatrice assurant depuis près de dix ans la préparation des épreuves du concours externe de CPE, je suis l'objet de nombreuses sollicitations d'étudiants inquiets, qui portent aussi bien sur le fond que sur la forme du concours. Le type et les attentes du jury, le barème, le pourcentage de chance (ou de risque) d'être confronté à tel ou tel sujet,

---

<sup>12</sup>Le rapport du jury du concours 2021 des personnels de direction mentionne la part majoritaire des candidats inscrits et admis issus du corps enseignant. <https://www.education.gouv.fr/le-concours-de-personnels-de-direction-9947>

les pièges à éviter, le nombre de pages à écrire etc., sont autant de questions qui s'ajoutent à celles relatives à la méthodologie des épreuves et à la qualité de leurs productions.

Le concours externe, créé en 1985 et marqué par des exigences sur le plan des savoirs académiques, semblait répondre aux attentes des CPE, soucieux d'une reconnaissance de leur niveau d'étude et de leur expertise. Il traduisait un certain consensus autour des valeurs partagées et des finalités du métier. Ce consensus semble marquer le pas et les épreuves du concours génèrent des tensions chez de nombreux candidats qui n'en comprennent pas le sens, au regard de leur vision du métier et de leur expérience en établissement. Le concours serait-il déconnecté des réalités du terrain ?

L'évolution du recrutement des CPE, anciennement surveillants généraux, est étroitement corrélée aux mutations sociales et scolaires qui ont marqué les années 1970-1980 (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010 ; Tschirhart, 2013 ; Clavier et Rémy, 2019). La création du collège unique par la loi Haby de 1975, « créé pour contrecarrer la fâcheuse tendance de l'école à être une machine infernale de reproduction sociale » (Bentolila, 2007, p. 136), puis la mise en place de l'éducation prioritaire en 1981 participent d'un profond changement de paradigme dans la conduite des politiques scolaires. C'est dans ce contexte que les CPE voient leurs missions évoluer. Celles-ci se présentent comme des réponses possibles aux nouvelles exigences de la « vie scolaire », confrontée à des problématiques éducatives et pédagogiques issues de la massification scolaire. Elles doivent également composer avec l'introduction dans l'école de nouvelles formes de sociabilités adolescentes et des demandes qui en découlent (Cadet, Causse et Roche, 2007). Toutes les étapes de l'évolution du statut du CPE semblent traduire la volonté politique d'une reconnaissance de son rôle éducatif et pédagogique. Mais le CPE reste positionné comme une figure du contrôle social et de l'ordre scolaire.

En même temps, les nouvelles configurations de la « vie scolaire » offrent aux CPE l'occasion de développer une expertise (Clavier et Rémy, 2019 ; Dupeyron, 2019), celle de la prise en charge des adolescents « difficiles », ceux pour lesquels se multiplient les dispositifs au croisement de l'éducatif, du social et du judiciaire. Payet (1997) a montré comment la gestion de la « déviance scolaire » a généré de nouvelles pratiques consistant à multiplier les techniques de suivi (fiches de suivi, contrats, carnets de liaison, dossiers...) contribuant au contrôle social dans et hors l'école, contrôle auquel les CPE participent pleinement. Amrouche (2015) montre également comment les dispositifs de

prise en charge des « élèves transgresseurs » (p. 365) répondent à des enjeux « politico-sécuritaires » (p. 365) qui entrent en tension avec les logiques éducatives. Nous verrons que de nombreuses contradictions se font jour dans les discours de certains candidats, confrontés aux prescriptions du concours. Ils traduisent des conceptions parfois opposées du métier, contradictions qui se retrouvent dans les discours des membres des jurys. Ces conceptions peuvent également heurter mes propres convictions, me poussant à interroger d'une part les fondements de l'identité du métier et d'autre part les effets possibles du concours dans la construction d'un ethos professionnel. Ce sont là les premiers jalons du chemin que j'emprunte vers l'objet « dispositif concours ».

## **1.2 Définir l'objet : Le « dispositif concours »**

La question du concours est souvent traitée par une analyse juridique ou politique des principes fondateurs de la fonction publique d'État en France. Néanmoins, travailler sur un concours de la fonction publique d'État, a fortiori d'un concours du Ministère de l'Éducation nationale, nécessite aussi d'en saisir toutes les dimensions institutionnelles, qu'elles soient organisationnelles, idéologiques ou affectives. Celles-ci sont omniprésentes d'un bout à l'autre du processus de recrutement. Cela me conduit à d'autres interrogations relatives à son organisation matérielle :

Qui sont les personnels impliqués ?

À quels impératifs administratifs, politiques ou économiques doivent-il répondre ?

Qui rédige les textes de cadrage ?

Quels sont les circuits décisionnels concernant le choix des types d'épreuves ?

A travers toutes ces questions, ce n'est pas seulement le concours en tant qu'acte de recrutement que j'interroge, mais le « dispositif concours », c'est-à-dire la manière dont s'agencent tous ces éléments pour répondre à une commande spécifique relevant d'une stratégie nationale de gestion des ressources humaines dans l'institution scolaire. Comprendre comment se construit le concours implique de saisir comment s'articulent tous les éléments de ce dispositif, à la fois des ressources humaines, des moyens matériels, des documents de cadrage, du temps, des commandes, mais aussi des savoirs, des normes, des valeurs, des pratiques.

La notion de dispositif est particulièrement marquée par la définition qu'en donne Foucault (1977), c'est-à-dire

un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit [...]. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. (p. 229)

Foucault montrera notamment dans *Surveiller et punir* (1993) comment l'agencement de certaines techniques de pouvoir<sup>13</sup>, toujours associés à des savoirs, organisent les relations sociales. Le dispositif foucauldien renvoie à la dynamique de l'analyse institutionnelle. Cette dynamique est le processus qui assure la permanence et la stabilité (Chevallier, 1981) de l'ordre social (l'institué), que vient perturber des forces contraires, transgressives (l'instituant), potentiellement créatrices de nouvelles formes sociales (l'institutionnalisation). Cette dialectique permanente des trois moments de l'institution est insaisissable dans le fonctionnement quotidien des organisations, car ils s'enchevêtrent dans un mouvement continu de « déconstruction/reconstruction des formes sociales » (Chevallier, 1981, p. 8). Pour le courant institutionnaliste, tel que développé par Lourau et Lapassade (1991), cette dialectique se laisse appréhender dans des dispositifs socianalytiques qui prennent place dans des unités sociales localisées (Monceau, 2001a). L'intervention socianalytique s'appuie sur un dispositif défini comme un ensemble de méthodes, de techniques et de règles déontologiques, qui vise à transformer des situations conflictuelles ou critiques pour laquelle a été sollicitée l'intervention (Gilon et Ville, 2015). Le travail sur la commande et les demandes, constitutif de la méthode, s'applique à faire émerger les rapports de pouvoir en jeu.

C'est dans cette perspective que se déploient les « dispositifs opératoires » (Monceau, 2014, p. 179) de la socio-clinique institutionnelle théorisée par Monceau (2005, 2009), avec une dimension clinique réactualisée par l'attention portée aux effets du dispositif et aux interférences institutionnelles<sup>14</sup>. Dans le processus de recherche, ces

---

<sup>13</sup> Foucault développe dans *Surveiller et Punir* (1975) ce qu'il appelle des techniques, qui ont des effets de pouvoir sur les individus, tels que l'emploi du temps, la punition, l'examen, le panoptique.

<sup>14</sup> Ces éléments du cadre théorique de la socio-clinique institutionnelle sont développés dans la deuxième partie.

dispositifs « artificiels » (à visée analytique) se distinguent de ceux, institués, sur lesquels portent l'analyse. Ainsi, lorsque je mets en place mon dispositif socio-clinique avec des étudiants pour travailler sur le « dispositif concours », il s'agit d'un groupe construit (sur la base du volontariat) dans le cadre de la recherche, dans une perspective d'analyse collective.

Le cas du concours externe de CPE vient en appui de ma recherche. Outre les raisons évoquées précédemment, il est un des rares concours du second degré de l'Éducation nationale n'offrant aucune évolution possible vers une agrégation. Cela le distingue de la plupart des autres concours de même catégorie recrutant des personnels destinés à exercer auprès des élèves. Les concours de professeur-documentaliste ou de professeur de technologie peuvent être évoqués comme des contre-exemples à cette assertion, mais ces concours renvoient bien chacun à une discipline et certains syndicats ont milité pour ce qu'ils ont appelé une réparation de l'injustice faite à ces professionnels. Pour les CPE, la question ne semble pas se poser, car la certification obtenue par les lauréats du concours, le certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation (CAFCPE), n'est pas adossée à une discipline scolaire. Les prérequis liés à cette certification relèvent des sciences de l'éducation et de la formation, pour lesquelles il n'existe pas d'agrégation.

Nous verrons que l'histoire du métier et celle du concours sont étroitement liées au cloisonnement institué entre éducation et enseignement, dans un système qui fait du concours le sanctuaire de savoirs académiques fortement disciplinarisés et hiérarchisés, lesquels ont longtemps été soumis au contrôle vigilant de la Société des agrégés (Verneuil, 2003). Par le truchement du concours, je suis amenée à interroger la manière dont l'institution scolaire contribue à maintenir les CPE dans une forme de statut hybride, entre nouveaux « surgés »<sup>15</sup> des temps modernes, opérateurs de dispositifs de maintien de l'ordre ; éducateurs, accompagnateurs du citoyen autonome et responsable de demain ; et enfin managers et techniciens du pilotage de la vie scolaire.

---

<sup>15</sup> Le terme « surgé » est la contraction de surveillant général. Christine Focquenoy Simonnet (2021) note que le linguiste Alain Rey situe l'apparition du terme argotique « surgé » en 1920, dans le monde scolaire. Il est aujourd'hui chargé d'une connotation négative, synonyme d'autoritarisme. (Référence dans la bibliographie).

Jean-François Dupeyron (2019) a proposé une cartographie historico-conceptuelle du métier de CPE, en passant par une analyse de l'évolution du paysage normatif du système scolaire, envisagé comme un « lieu de *pouvoir* où se met en place le “gouvernement des enfants” » (p. 105), c'est-à-dire un lieu qui articule des stratégies et des techniques de pouvoir assurant le contrôle et la régulation des personnes.<sup>16</sup> Ce dispositif biopolitique, au sens de Foucault<sup>17</sup>, se déploie dans un contexte de « durcissement managérial » (p. 112) qui accentue les effets de distorsion, entre le sens que les professionnels donnent à leur métier et le processus de technicisation des pratiques, inscrit dans la nouvelle gestion publique. Dupeyron montre que la mutation des modes de gouvernance dans la fonction publique a des effets sur le métier de CPE. Ces professionnels se trouvent pris dans les contradictions qui se nichent dans l'écart entre un discours valorisant l'apprentissage des valeurs démocratiques et un discours encourageant la mise en œuvre de dispositifs de contrôle et de formatage.

Ces effets de distorsions ne sont pas nouveaux dans les perceptions du vécu professionnel des CPE. La revue de l'ANCpE est traversée depuis sa création en 1960<sup>18</sup> par des interrogations régulières sur le sens et les finalités de la « vie scolaire », le statut et la place des CPE dans l'institution scolaire et sur les modalités de leur recrutement. La création du statut des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation<sup>19</sup> en 1970 fait date dans l'histoire du métier, perçue comme un moment décisif du processus d'institutionnalisation de la « vie scolaire » et des missions qui s'y rattachent. Mais ce n'est que trente-cinq ans plus tard, en 1985, qu'est promulgué le décret permettant

---

<sup>16</sup> Dupeyron s'appuie sur les concepts foucauldien de gouvernementalité et de biopolitique, que Foucault a présenté dans ses leçons au collège de France et que l'on peut retrouver dans *La naissance de la biopolitique*, publié au Seuil en 2004 et qui rassemble les cours de l'année 1978-1979.

<sup>17</sup> Dans sa leçon du 7 mars 1979 au collège de France, Foucault définit « l'art de gouverner » comme une biopolitique, c'est-à-dire comme « la manière dont on conduit la conduite des hommes » (p. 192) par l'utilisation de techniques de pouvoir. L'idée fondamentale est que celles-ci ne s'imposent pas comme des formes de domination, mais s'inscrivent dans des relations de pouvoir dans lesquels les sujets consentent librement à leur assujettissement.

<sup>18</sup> La revue aussi bien que l'association ont changé plusieurs fois de nom. Je reviendrai plus longuement sur leur histoire dans la deuxième partie, dont une section est consacrée aux corpus.

<sup>19</sup> Cette distinction entre conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation était fondée sur le niveau d'étude exigé pour accéder aux concours de recrutement. Les premiers avaient vocation à exercer en collège et les second en lycée.

l'ouverture d'un véritable concours externe<sup>20</sup>, sur le modèle du Capes des enseignants qui existe depuis 1950<sup>21</sup>.

Ma recherche consiste à en comprendre certains enjeux, en passant par une analyse du discours des sujets impliqués dans sa mise en œuvre, y compris les candidats. Il s'agit de comprendre comment les pratiques relatives à la conception et à la mise en œuvre du concours se sont construites tout au long du processus d'institutionnalisation du concours, à quelles perceptions de la forme concours et de l'institution (scolaire, de formation, d'emploi) elles renvoient et enfin comment elles s'ajustent ou résistent aux transformations institutionnelles induites par « l'offensive managériale » (Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 322). C'est dans cette perspective que se situe ma recherche, dans une tentative d'élucidation des significations subjectives des pratiques d'acteurs et de mise au jour des logiques institutionnelles dont elles sont le produit, mais qu'elles contribuent également à nourrir. En travaillant sur le concours de CPE, je cherche également à identifier les effets des pratiques de recrutement sur l'évolution de ce groupe professionnel.

Le glissement d'une posture de chercheuse à celle de praticienne-chercheuse (De Lavergne, 2007 ; Kohn 2001) s'opère notamment par la confrontation à la commande du concours, dans une première recherche que j'ai effectué en master « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » (FFAP) (Hachemi, 2016)<sup>22</sup>. Cette recherche impliquait des étudiants préparant le concours de CPE. J'écrivais dans l'introduction de mon mémoire « Mon objet est en lien direct avec une de mes préoccupations majeures du moment : les épreuves écrites du concours de CPE et les difficultés de certains étudiants à écrire dans un format spécifique, celui d'un concours de la fonction publique. » (p. 7)

---

<sup>20</sup> Une modification est introduite dans le décret statutaire de 1970, ouvrant le concours à des candidats extérieurs. Décret n° 85-1516 du 31 décembre 1985 modifiant le décret n° 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation.

<sup>21</sup> Décret n° 50-386 du 1er avril 1950 relatif à l'institution d'un professorat du second degré. Journal Officiel du 2 avril 1950.

<sup>22</sup> Hachemi, S. (2016). Comment les étudiants appréhendent-ils la commande d'écriture à l'université. Un accompagnement en atelier d'écriture. (Mémoire professionnel réflexif à partir d'une problématique de formation). Université de Cergy-Pontoise.

L'enchevêtrement de ma double posture de formatrice et de praticienne se renforce dans l'exercice régulier, dans ma pratique professionnelle, du décryptage collectif des textes institutionnels relatifs au concours.

## **2. Du praticien au praticien-chercheur**

Lorsque je passe le concours de CPE en 1997, je suis titulaire d'une maîtrise de philosophie. La décision de m'inscrire en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)<sup>23</sup> est l'aboutissement de plusieurs mois infructueux de recherche d'emploi, pendant lesquels je réalise que mon diplôme n'a aucune valeur négociable, qu'il ne « sert à rien » dans le monde de l'entreprise, à fortiori sans une expérience professionnelle suffisante pour compenser l'« inutilité » de mes études. La voie du concours me semble alors la seule susceptible de me permettre d'intégrer le marché du travail. Elle doit me permettre de faire mes preuves sans avoir à justifier d'une expérience.

Ma formation académique est le seul atout dont je dispose et elle semble répondre aux exigences mentionnées dans le programme du concours et l'arrêté décrivant les épreuves. La dissertation, source d'inquiétude aujourd'hui pour une majeure partie de mes étudiants, représente alors pour moi une clef d'entrée dans le métier, pour peu que je prenne le temps d'intégrer les connaissances nécessaires. Mon rapport au concours est ici un rapport utilitaire, car il est marqué par l'impératif de donner une valeur économique à mon diplôme. Cela s'est traduit à cette période par la passation de plusieurs concours, hors Éducation nationale, y compris des concours aux exigences plus modestes en termes de niveau de formation. Cependant, deux années de classes préparatoires littéraires m'avaient donné les ressources pour répondre aux exigences formelles des épreuves du concours externe de CPE. J'étais davantage soucieuse de l'entretien auquel était soumise mon admission à l'IUFM, craignant une fois de plus que l'absence totale d'expérience en établissement scolaire me soit défavorable. Mais je n'avais pas conscience alors que la nature très académique du concours pouvait constituer un avantage considérable pour un profil tel que le mien.

---

<sup>23</sup> Institut universitaire de formation des maîtres, créés par la loi no 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, dite « Loi Jospin ».

L'entretien devant deux personnes, un CPE et un universitaire, a duré moins de cinq minutes, me confortant dans l'idée que je correspondais au profil attendu. Cela peut également renforcer l'idée selon laquelle le passage par un certain type de formation a des effets sur les « recruteurs », qui mesurent, en connaissance de cause, le potentiel de réussite de certains candidats face aux attentes des jurys de concours. Ce qui prévaut alors ce n'est pas le profil du futur CPE, mais celui du futur candidat ayant bien intériorisé les exigences académiques des épreuves. En l'occurrence, l'une des CPE membre de jury que j'ai rencontré (entretien du 19/02/2022) l'exprimait ainsi :

*« C'est toujours quelque chose qui m'a interrogée quand même. Est-ce que ces épreuves écrites sont vraiment discriminantes, suffisamment pour avoir le bon vivier à l'oral ? Quand j'ai vu certains candidats à l'oral, je pense que non. Je pense qu'il y en a qui arrivent à passer parce qu'ils ont une très bonne connaissance du système éducatif, une très belle aisance à l'écrit et, entre autres, ceux qui ont fait de la philo par exemple. Ils sont très forts à l'écrit et ils ne sont pas forcément performants à l'oral. »*

Cette CPE interroge l'écart entre les compétences qu'elle attend d'un futur professionnel et qui correspond pour elle au « bon vivier » et les compétences effectivement valorisées lors des épreuves (« une belle aisance à l'écrit »), dont seraient détenteurs certains candidats. Dans ma situation, la connaissance du système éducatif se résumait à la lecture des ouvrages de la bibliographie, travail largement facilité par un entraînement intensif, en classes préparatoires, à la préparation des colles orales, à la prise de notes, à la sélection et à la hiérarchisation des informations dans le but précis d'en faire une restitution conforme aux attentes des correcteurs.

Ma position de formatrice m'a invitée à interroger cette place faite aux connaissances académiques dans le concours de CPE, notamment face à des étudiants qui expriment leur incompréhension lorsqu'ils découvrent la nature des épreuves qu'ils doivent préparer. Certains ont plusieurs années d'expérience auprès des élèves, en tant qu'assistants d'éducation (AED)<sup>24</sup> ou de CPE contractuels. L'exercice qui consiste à dissenter sur une question pendant quatre heures, dans un format très spécifique peut se

---

<sup>24</sup> Les assistants d'éducation (AED) sont des personnels ayant un statut de contractuel de droit public. Ils sont recrutés pour assurer des missions d'encadrement des élèves. Ils peuvent exercer des missions d'auxiliaire de vie scolaire pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

révéler un véritable parcours du combattant. Lorsque j'assure mes premières<sup>25</sup> séances de méthodologie des épreuves je suis sans doute comme ces jeunes enseignants fraîchement nommés en éducation prioritaire, qui découvrent les écarts entre l'élève fantasmé et l'élève réel. Les étudiants sont majoritairement issus de cursus en sciences humaines et sociales, ils sont parvenus jusqu'en master, je ne m'attends donc pas à devoir affronter la question de l'appropriation des codes scripturaux universitaires. Je décide de consacrer à cette question mon mémoire de master.

C'est ainsi que j'entame mon parcours d'apprenti-chercheuse, avec pour objectif de mieux comprendre la nature des difficultés des étudiants et de mieux les accompagner dans la préparation du concours, en particulier à l'écrit. Mes premières investigations ont été d'abord consacrées, eu égard au cahier des charges de la formation suivie, à élucider mon propre rapport à l'écrit, ce à quoi je me suis employée.

#### Encadré 1 - Un rapport paternel à l'écrit

La contrainte scolaire n'a jamais été bloquante dans mon rapport à l'écrit. Elle a constitué très tôt un défi à relever. J'explique cela par mon rapport à la langue française. A la maison j'entendais parler deux langues, le français et l'arabe dialectal algérien. Mon père, frustré par une scolarité interrompue trop tôt, avait dû reprendre des études à presque quarante ans, et rattrapait sans relâche son retard dans la lecture des grands auteurs classiques français. Notre bibliothèque en était généreusement garnie. Je lisais ce qu'il lisait. Puis il s'est mis à apprendre l'anglais, puis l'arabe classique, à les lire, les écrire et à les parler. L'apprentissage des langues est devenu une passion pour moi. [...]. Il m'a proposé de suivre des cours d'arabe, ce que j'ai fait avec plaisir.

Mon rapport à l'écrit ce fut d'abord un rapport paternel à deux langues foncièrement différentes. Ce furent donc deux visions du monde, deux histoires qui se complétaient. Alternier l'écriture de gauche à droite, puis de droite à gauche m'a apporté une nouvelle liberté ; la page blanche était toujours un espace potentiel d'écritures à venir, parce que ma plume se réjouissait de pouvoir choisir le côté qu'elle prendrait pour se lancer.

Je mets en place en 2018, en binôme avec une enseignante de mathématiques du second degré (également étudiante en Master FFAP et formatrice) un dispositif d'accompagnement sous la forme d'un atelier d'écriture d'une heure et demi sur huit séances. Nous souhaitons ainsi également répondre à une demande formulée l'année précédente par des étudiantes qui voulaient bénéficier d'un atelier d'écriture pour

---

<sup>25</sup> Je débute ma « carrière » de formatrice à l'Espé en 2012, en temps partagé, c'est-à-dire en continuant à exercer mon métier de CPE en lycée.

« *apprendre à écrire* » (sic). Nous proposons aux dix étudiantes volontaires des temps d'analyse collective de la commande d'écriture universitaire (relative au mémoire de master et aux prescriptions du concours) et des temps d'écriture.

L'atelier est pensé comme un dispositif socio-clinique, c'est-à-dire dans lequel la posture du chercheur est à la fois d'observer les interactions groupales suscitées par l'analyse de la commande d'écriture et d'accompagner les sujets dans le travail de mise en mots et « de problématisation multiples de leurs expériences vécues » (Fugier, 2020, p. 4). Cette démarche nous engage, étudiantes et formatrices, dans une approche réflexive de notre rapport à l'écriture et a permis de travailler nos implications respectives, c'est-à-dire les « relations (libidinales, organisationnelles et idéologiques) qui s'établissent entre les sujets et les institutions » (Monceau, 2012, p. 7)<sup>26</sup>. Elle me confrontait également à la commande du concours.

## **2.1 Confrontations à la commande du concours**

Dans cette première recherche socio-clinique institutionnelle, j'ai cherché à soulever les enjeux que contiennent les commandes d'écriture (Samson, de Saint Martin et Monceau, 2017) et à comprendre comment les étudiants se positionnent face à elles. La notion de commande issue de la psychosociologie et de la socialanalyse (J. Van Bockstaele et M. Van Bockstaele, 1962 ; Arnould, Gilon et Ville, 2020) et réélaborée par l'analyse institutionnelle (Lourau et Lapassade, 1971), émerge comme un élément central de ma recherche. Dans le cadre de l'atelier, elle a un effet analyseur, car elle permet de mettre au jour le rapport des étudiants à l'écriture universitaire. En effet, l'analyse collective des commandes fait émerger des demandes implicites. Chez les étudiants, c'est dans les modalités de traitement des commandes institutionnelles que je perçois un rapport conflictuel à l'écriture universitaire, conflictuel en tant qu'il est traversé par des demandes contradictoires. J'écris à la fin de mon mémoire :

---

<sup>26</sup> L'analyse des implications est constitutive de l'approche socio-clinique institutionnelle, notamment celles du chercheur et de son rapport à l'objet, ce que Lourau (1983) appelle les implications primaires. Je développerai cela dans la partie consacrée au cadre théorique de la recherche.

Je perçois le rapport à la commande comme un analyseur du rapport à l'écriture universitaire des étudiantes<sup>27</sup>, car les échanges revenaient systématiquement sur cette commande (celles du concours en particulier). [...] Mon analyse rend compte de la difficulté des étudiantes à répondre aux injonctions paradoxales de l'institution, inscrites dans les commandes. (p.85)

L'une des étudiantes présentes à l'atelier traduira le caractère complexe de la commande du concours en pointant l'une de ces contradictions, par exemple avoir à soutenir une posture professionnelle marquant la loyauté à l'institution tout en étant capable de soutenir un discours critique sur cette même institution. Je l'analysais ainsi :

L'écriture doit exprimer la pensée et la posture, dans une articulation que la temporalité institutionnelle rend difficile. Il faut prendre le temps d'entrer dans la professionnalité du métier (par le stage), et celui de l'acquisition d'une méthodologie. De plus, les différents écrits demandés aux étudiants ont des exigences très variées. Le mémoire professionnel, qui est un des éléments de validation de leur stage, comprend une dimension recherche qui requiert également la mobilisation de savoirs et compétences spécifiques. (p. 72)

Tout cela pose la question épistémologique des modalités de construction et d'évaluation des savoirs et des compétences, ainsi que la manière dont les étudiants les comprennent, les organisent et les utilisent, à la fois dans la perspective du concours et dans celle de la validation du master. J'ai donc souhaité poursuivre mes investigations relatives à la commande du concours de CPE et me suis inscrite en master recherche<sup>28</sup> dans la perspective d'une thèse.

Mon enquête était cette fois uniquement basée sur l'exploration de deux corpus d'étude constitués des textes de cadrage du concours et de textes règlementaires relatifs à la fonction de CPE. Ces corpus sont appréhendés comme des analyseurs du processus de recrutement des CPE, c'est-à-dire comme ce qui cristallise les contradictions de

---

<sup>27</sup> L'atelier d'écriture était constitué uniquement de filles, qui seules avaient répondu à la proposition du dispositif.

<sup>28</sup> Il s'agit du Parcours Recherches en éducation, didactique et formation (REDEF) de CY Cergy Paris Université.

l'institution (Monceau, 2008). Leur analyse croisée<sup>29</sup> montre par exemple comment la sémantique des textes de cadrage s'adapte aux logiques institutionnelles induites par les nouveaux modes de management public (Bezès, 2005), dans un contexte de redéfinition des politiques éducatives. Celles-ci sont traversées par l'idéologie communautaire européenne de l'efficacité et de l'efficacite, elle-même trouvant sa source dans le nouveau management public. L'analyse laisse émerger une accentuation du profil manager (Bret, 2019 ; Condette 2013) à travers la notion de pilotage, qui apparaît pour la première fois dans l'arrêté de 2009<sup>30</sup> relatif aux modalités du concours de CPE. On retrouve ce profil en annexe de l'arrêté de 2013<sup>31</sup>, avec la mention des compétences attendues pour l'une des deux épreuves écrites, qui porte sur les politiques éducatives.

Encadré 2 - Annexe de l'arrêté du 19 avril 2013 (extrait)

Cette épreuve vise à mesurer la pertinence de l'approche qu'ont les candidats de la fonction de conseiller principal d'éducation, de ses responsabilités éducatives et de son positionnement dans et hors de l'établissement scolaire, notamment dans le domaine du pilotage de la vie scolaire, de la mise en œuvre du projet de vie scolaire, de la conduite de projets et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement.

La notion de pilotage ne s'est pas glissée de manière fortuite dans les textes de cadrage du concours, répondant sans doute à une attente de la hiérarchie, ce que d'ailleurs confirme l'un des inspecteurs rencontrés (entretien du 18/12/2020) qui constate « *qu'aujourd'hui [...] là où ça ne va pas bien c'est lorsqu'on a un CPE qui ne pilote pas en fait [...]* ».

Le protocole d'inspection des CPE, établi en 2010 par l'Inspection générale « éducation et vie scolaire », relevait quatre points sur lesquels pouvait porter l'observation, au premier desquels se trouvait le pilotage de la vie scolaire. Cette question n'est pas neutre car elle renvoie à la logique gestionnaire des organisations et aux

---

<sup>29</sup> L'analyse croisée de textes est une méthode de recherche qualitative qui permet d'obtenir une compréhension riche et nuancée à partir d'un ensemble de textes examinés de manière comparative et interconnectée.

<sup>30</sup> Arrêté du 28 décembre 2009 relatif aux modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

<sup>31</sup> Arrêté du 19 avril 2013 relatif aux modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de CPE. Annexe : description des épreuves et des aptitudes et capacités attendues. Journal Officiel n°0099 du 27 avril 2013. NOR : MENH1310117A.

techniques qui la caractérisent, tels que les indicateurs, les tableaux de bord, les objectifs opérationnels, les *feed-back* et autres critères de performance. Elle traduit des attentes non formulées dans la circulaire de missions alors en vigueur, et privilégie la dimension technique du métier au détriment de la relation éducative. Les attentes implicites de l'institution se traduisent dans des formes de contrôle et d'évaluation qu'elle met en œuvre, en particulier sans doute lorsque ceux qui les appliquent « *[trouvent] que dans la circulaire de 2015 on insiste beaucoup sur le rôle pédagogique du CPE, mais pas assez, pas assez en termes de management, de formalisation.* » (IA-IPR-EVS, entretien du 18 décembre 2020)

Encadré 3 - Protocole d'inspection des CPE - Mai 2010 (extrait)

L'inspecteur réunit le chef d'établissement, [...] et le ou les CPE pour faire le point sur la politique éducative conduite dans l'établissement.  
Les échanges s'appuient notamment sur le tableau de bord du service de vie scolaire et sur des éléments du rapport annuel présenté par le chef d'établissement au conseil d'administration.

La dernière circulaire de missions (2015)<sup>32</sup> a vocation à « moderniser les missions du CPE ». Elle « tient compte du nouveau référentiel de compétences du 1<sup>er</sup> juillet 2013<sup>33</sup> ainsi que de l'évolution du fonctionnement des établissements scolaires »<sup>34</sup>. Dans un contexte de redéfinition des concours et du pilotage du recrutement (Desforges et Chalvron, 2008)<sup>35</sup>, il s'agit de repenser les concours, et donc les fonctions auxquelles ils ouvrent, à l'aune de nouveaux besoins, requérant l'adéquation des profils de candidats et des postes (Silicani, 2008). Ce réexamen vise à rationaliser les pratiques de recrutement, en passant notamment par la professionnalisation des épreuves de concours.

L'examen de textes inscrits dans une temporalité longue permet de constater que le concours est l'objet de réécritures permanentes. S'il donne lieu à la publication régulière de textes législatifs et réglementaires, dont certains émettent de nouvelles prescriptions,

---

<sup>32</sup> Circulaire n°2015-139 du 10 août 2015. Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2015. NOR : MENH1517711C.

<sup>33</sup> Circulaire du 01 juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin Officiel du 25 juillet 2013. NOR : MENE1315928A.

<sup>34</sup> Réponse à une question écrite de Monsieur Roland Courteau, « Clarification des missions des conseillers principaux d'éducation », publiée au Journal Officiel du Sénat du 30 juillet 2015, p. 1798, 14<sup>ème</sup> législature. <https://www.senat.fr/questions/base/2015/qSEQ150717512.html>

<sup>35</sup> Rapport sur la Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan, 10 octobre 2011.

il donne lieu également à l'écriture de textes tels que les rapports du jury, les programmes et sujets de concours, les grilles de notation etc. Bien que de nature non prescriptive, ces textes n'en sont pas moins producteurs de normes professionnelles, notamment celles relevant des pratiques du formateur, en charge de la formation des candidats au concours. En effet, ils influent sur les choix pédagogiques opérées en formation. Les rapports de jury par exemple sont attendus chaque année par les formateurs comme compléments indispensables à la préparation des candidats. S'ils semblent apporter l'éclairage que ne donnent pas les textes réglementaires, ils peuvent également générer de nombreuses interrogations.

C'est ainsi que pour le concours de CPE, les formateurs de vingt-quatre Inspé (sur trente-deux) se sont constitués en une sorte de collectif virtuel, via une liste de diffusion, conçue notamment pour échanger sur les épreuves du concours externe. A la suite d'une réunion à Paris en 2013 avec le président du jury du concours externe, les échanges qui se sont poursuivis entre les CPE formateurs présents ont initié la création de ce collectif. Un CPE responsable d'un Master MEEF « Encadrement Éducatif » dans une École supérieure du professorat et de l'éducation (Espé)<sup>36</sup>, a posé les premiers jalons de cette initiative en publiant un article dans le numéro 190 de « La revue de la vie scolaire » (décembre 2013)<sup>37</sup>. A travers ce collectif, il s'agissait de « faire entendre la communauté professionnelle et intellectuelle qu'il veut représenter » (Picquemal, 2013, p. 6). Un des objectifs était de donner une visibilité aux CPE assurant des enseignements et des responsabilités à l'université tout en créant un espace de mutualisation des problématiques de formation. Ce groupe s'est enrichi très rapidement de professionnels assurant d'autres fonctions tels que des enseignants-chercheurs qui partagent les mêmes préoccupations concernant la préparation des étudiants aux épreuves du concours.

Les échanges avec les membres du collectif ont alimenté ma réflexion sur le concours. A la fois actrice et observatrice de la vie du groupe, j'ai pu constater la grande diversité de perceptions et d'interprétations des descriptifs des épreuves.

---

<sup>36</sup> Les Espé, Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, sont créées par la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Elles remplacent les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). La loi achève la réforme de la maîtrise en créant également les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) et en modifiant le format et le contenu des épreuves de concours.

<sup>37</sup> Cette revue publiée par l'Association nationale des conseillers principaux d'éducation fait l'objet d'un développement spécifique dans la deuxième partie de ce mémoire.

## 2.2 La pratique collective du décryptage des textes

Le collectif des formateurs est régulièrement activé lorsque de nouvelles prescriptions paraissent, où à l'occasion de la publication d'un rapport de jury. Dès 2013 je constate que la lecture des prescriptions suscite des débats non seulement au sein des promotions d'étudiants mais également au sein du collectif. Depuis mon arrivée à l'IUFM en 2012 (qui allait devenir Espé quelques mois plus tard), le collectif avait à plusieurs reprises sollicité et obtenu des réunions avec les présidents de jurys afin de soumettre leurs interrogations sur le contenu des rapports de jurys ou des épreuves.

Afin d'identifier les effets des prescriptions officielles sur le collectif, j'ai tenté de retracer la chronologie des échanges. J'ai donc relevé, dans ma messagerie professionnelle électronique, l'ensemble des courriels échangés avec les membres du collectif depuis 2013<sup>38</sup>. À partir du corpus constitué j'ai dégagé trois axes principaux autour desquelles se construisent les communications : une veille scientifique et professionnelle concernant les évolutions de la formation des étudiants et des CPE, les réformes du concours et le partage de sujets et de corrigés pour nos propres enseignements. Je me suis plus particulièrement penchée sur le deuxième axe, en isolant les courriels qui correspondaient aux périodes de modification des instructions officielles sur le concours. Pendant ces périodes, les communications respectent à peu près le même schéma, c'est-à-dire d'abord l'expression de motifs d'inquiétude et la vérification qu'ils sont partagés par les membres du collectif ; puis la recherche d'une stratégie commune de communication auprès du président du jury en exercice afin d'obtenir des clarifications ; ensuite la mise en forme d'un courrier à destination du président du jury demandant une réunion ; enfin le compte-rendu de la réunion. Une certaine régularité des échanges se maintient, essentiellement consacrée au partage de nouveaux sujets d'épreuves tenant compte des modifications. Le processus contribue à l'intériorisation des nouvelles normes et une pause intervient dans les échanges jusqu'à l'arrivée d'une nouvelle prescription.

---

<sup>38</sup> Pour des raisons éthiques je ne cite pas les contenus des courriers électroniques entre les membres du collectif. Cependant, je m'autorise en tant qu'observatrice participante, à faire état de ce qui a émergé de ces échanges.

J'ai également pu identifier un autre axe, relatif au rôle des formateurs CPE dans les Espé/Inspé. Il n'a pas constitué une thématique récurrente de nos échanges mais correspond à un moment spécifique, celui de la création des Espé. Il est révélateur des tensions qui traversent l'institution car il a soulevé de nombreuses interrogations sur la place des formateurs des ex-IUFM dans la nouvelle structure. La question du partage des responsabilités avec les enseignants-chercheurs dans les Masters MEEF a conduit un des membres du collectif à constituer ce qui a été désigné comme une « cartographie des responsabilités IUFM vers INSPÉ », visant à « défendre nos places respectives dans cette nouvelle structure » (selon les termes du CPE formateur initiateur de cette démarche). Le collectif est ici un analyseur des enjeux institutionnels induits par la suppression des IUFM, notamment des enjeux concurrentiels et des enjeux de reconnaissance. Cette question de la place du CPE dans l'institution de formation renvoie à des préoccupations déjà présente dans la revue de l'ANCpE au moment de l'entrée des CPE dans les IUFM :

Conseiller d'éducation n°109, octobre 1992<sup>39</sup>

L'enjeu de la formation n'est pas seulement celui de l'IUFM. C'est aussi celui de la profession qui ne doit pas attendre passivement mais apporter sa quote part dans le contexte nouveau qui est créé et qui, à termes, peut faire évoluer et enrichir les perspectives de carrière des CPE. (Bloch, p. 29)

Les échanges de courriels au sein du collectif lors de la réforme des concours en 2013 pointent l'opacité des consignes. Ils expriment un besoin d'éclaircissements et de précisions sur la nature des épreuves, notamment sur le remplacement d'une épreuve de composition par une épreuve de note de synthèse qui, selon les termes d'un collègue « pose problème ».

Les candidats au concours, mais également les formateurs, doivent démêler les fils du cadrage institutionnel pour décrypter les textes, volet essentiel du parcours du candidat. Le collectif tente de comprendre, dans la commande institutionnelle, les demandes non formulées explicitement et décide d'envoyer un courrier au président du jury de la session 2014, Claude Bisson Vaivre<sup>40</sup>. Ce courrier évoque la forme des

---

<sup>39</sup> Bloch, D. (1992). Dignus est intrare. *Conseiller d'éducation*, 109, 29-31.

<sup>40</sup> Claude Bisson-Vaivre, agrégé d'économie et gestion, est Inspecteur général de l'Éducation nationale (IGEN) honoraire. Il a été inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional (IA-IPR-EVS), puis IGEN chargé de la sous-direction des établissements et de la vie scolaire. Outre les jurys de concours de chefs d'établissement, il a présidé les jurys de concours CPE des sessions 2011 et 2012. Il a également préfacé deux ouvrages collectifs consacrés aux CPE en 2012 et 2016.

nouvelles épreuves et demande par exemple un modèle de corrigé pour une des deux épreuves écrites (la note de synthèse), des clarifications sur certains aspects pratiques tels que l'organisation globale de l'épreuve, la structuration du devoir (titre et sous-titres), l'exploitation des documents etc. Les formateurs se questionnent également sur les critères d'évaluation du positionnement professionnel des candidats.

Puis une nouvelle réforme des concours en 2021 réactive des échanges nourris compte tenu de la publication de nouvelles épreuves. Les courriels font émerger une diversité d'interprétations du contenu des rapports de jurys. Mais les formateurs pointent également dans leurs questions écrites au président du jury ce qu'ils perçoivent comme des « ambiguïtés » et des « contradictions » entre les descriptifs des épreuves (issus des textes officiels) et les préconisations mentionnées dans les rapports. La lettre adressée au président du jury<sup>41</sup> estime notamment que le rapport interprète de manière différente les dispositions de l'arrêté du 25 janvier 2021 relatives aux épreuves. Il s'agit en particulier d'un « glissement sémantique » survenue dans l'arrêté, de la notion de « synthèse » vers celle d'« analyse », et dont le rapport ne semble pas tenir compte.

La récurrence des termes indiquant les contradictions ou ambiguïtés des prescriptions souligne les enjeux que soulève la commande dans la préparation des candidats. Cette expérience collective issue de la confrontation aux textes de l'institution, ainsi que mes premiers pas de doctorante-praticienne-chercheuse (de Saint Martin, Pilotti et Valentim, 2014), ont fait émerger de nombreuses questions relatives à la mise en œuvre du concours et qui restaient en suspens :

Comment se construisent les sujets d'épreuve ?

Comment les jurys se représentent-ils le « bon candidat » ?

Quel est le profil des jurys ?

Quelles motivations les animent ?

Qui sont les présidents de jury ?

C'est ainsi que commence à se construire mon questionnement autour de la conception du concours et de ceux qui y participent, qui font et défont les épreuves et qui rédigent les textes.

---

<sup>41</sup> Lettre du 17 décembre 2022.

Après une recherche en master s'appuyant exclusivement sur la littérature institutionnelle, s'est imposée la nécessité d'explorer les coulisses du concours, ou plus exactement de confronter les textes à ceux qui les produisent. Il s'agissait donc de rencontrer les commanditaires, ce qui m'a conduit d'une part dans les bureaux de l'Inspection générale pour une rencontre avec un président de jury en exercice, du concours de CPE, d'autre part dans les locaux de la rue Régnault à Paris, où se trouve la Direction générale des ressources humaines (DGRH). D'autres entretiens se sont déroulés dans des espaces et selon des modalités différentes, notamment à cause du contexte de confinement que nous avons connu et qui a eu un impact sur le processus de la recherche. Les CPE et inspecteurs rencontrés en tant que membres de jury l'ont été soit sur mon lieu ou leur lieu d'exercice, soit chez eux, soit par visio-conférence.

Les entretiens effectués donnent un éclairage sur la conception du concours du point de vue des acteurs, notamment sur les dimensions à la fois techniques et idéologiques du dispositif. Dans un premier état des lieux de la recherche, j'ai pu relever que la question des concours de la fonction publique se situait au carrefour de plusieurs disciplines, après être longtemps restée un objet réservé aux sciences administratives et plus particulièrement au droit. En témoignent les thèses soutenues sur ce sujet par les juristes Marcel Sibert (1912), Tsoh Sen-Chia (1935), Raymond Anty (1936), Pierre Sadran (1972), ou encore celles de Xiao Sun (2014) en droit public. Mon objet d'étude a ouvert plusieurs champs d'investigation relatifs au fonctionnariat, au fonctionnement du système éducatif, à la formation et à la professionnalisation.

### **3. Des dispositifs**

Le terme de « dispositif » a envahi le discours politique aussi bien que celui des praticiens de l'éducation, désignant tantôt ce que l'on pourrait qualifier d' « instrument », d' « outil » ou d' « appareil », tantôt de « projet » ou de « programme », cette liste n'étant pas exhaustive des nombreuses significations et fonctions qui lui sont attribuées. Celles-ci semblent très largement dépendantes de l'évolution du contexte social et politique dans lequel il s'énonce. Il y a en effet une histoire du dispositif, telle que les sciences sociales ont pu tenter de la définir, et une histoire des pratiques, telles qu'elles s'actualisent par et dans les dispositifs.

En sciences de l'éducation et de la formation la recherche tente de rendre compte d'une réalité complexe, que ce soit sur le plan des significations auxquelles renvoie le dispositif, que sur le plan des pratiques qu'il induit, ou encore sur le plan des finalités qui lui sont assignées. Nous avons affaire à une notion qui semble n'appartenir à aucun registre scientifique spécifique et qui est largement convoquée par des champs disciplinaires variés pour désigner des pratiques qui leur sont propres. Aussi les sciences de l'éducation et de la formation sont-elles les héritières, au même titre que les autres sciences humaines et sociales, d'un usage du dispositif qui prend sa source dans la définition qu'en donne Foucault en 1977, celle-ci constituant une ouverture vers un usage que les chercheurs ont adapté à leur cadre théorique. Ainsi les sciences sociales se sont emparées du dispositif comme « ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit [...] » (Foucault, 1977, p. 229).

Ce faisant, elles convoquent le même concept à des fins heuristiques, pour rendre compte de réalités complexes que cette définition a l'avantage d'illustrer en mettant en relation des éléments discursifs et des éléments non discursifs. En l'occurrence, cette définition permet de penser la complexité sans l'épuiser, en faisant du dispositif un « phénomène unifiant » (Raffnsøe, 2008, p. 45) mais suffisamment ouvert pour justifier son application à toutes sortes de démarche de recherche, de formes particulières d'organisation, affectées d'un certain type de discours, d'intentions, d'objets techniques ou symboliques, portées par tels types d'acteurs, d'institutions, et répondant à des commandes plus ou moins explicites.

Tous ces éléments articulés entre eux, aménagés et disposés en fonction des objectifs poursuivis, deviennent les éléments d'un dispositif. Quel que soit sa nature, l'appréhender par ce qu'il désigne c'est déjà faire face à la multiplicité des significations qu'il revêt, d'une part pour ceux qui le conçoivent, d'autre part pour ceux qui l'investissent et le font vivre.

### 3.1 Piloter par le dispositif

En sciences de l'éducation et de la formation, la floraison et la grande variété de ce que l'on nomme « dispositif », que ce soit en termes de nature, de finalité, de contenu, aussi bien sur le terrain de la recherche que sur celui des politiques publiques, doit nécessairement nous interroger, d'une part sur les origines de l'utilisation du terme dispositif, d'autre part sur la manière dont il s'est constitué comme « catégorie opérationnelle pour les acteurs » (Fuselier et Lannoy, 1999, p. 195).

Les dispositifs dans le champ de l'éducation, et plus particulièrement à l'école, renvoient dans un premier temps à tout ce qui n'entre pas dans le cadre de la « forme scolaire habituelle » (Barrère, 2013, p. 93), pour répondre de manière ponctuelle à des problématiques pédagogiques et/ou éducatives. S'il est encore difficile de situer la genèse de l'utilisation du terme dispositif dans la littérature institutionnelle, nous pouvons constater une abondance de son utilisation dans les textes relevant des politiques de prévention ou de remédiation de problématiques tels que le décrochage scolaire, la violence, l'orientation des élèves, et ce dès la mise en place des zones d'éducation prioritaire (Zep). L'éducation prioritaire s'inscrit dans une politique de lutte contre les inégalités sociales. Son but prioritaire est de contribuer à corriger ces inégalités par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé (Circulaire n°81-238 du 1<sup>er</sup> juillet 1981 relative aux zones prioritaires).

Si la première circulaire ne fait aucune mention du terme « dispositif », elle évoque des « moyens de renforcement ou d'aide pédagogique » ciblant des établissements dont les indicateurs traduisent une réorientation des politiques de pilotage au sein de l'éducation nationale.

#### Encadré 4 - Extrait de la circulaire de création des zones prioritaires

Il vous appartiendra de tenir compte dans la situation de chaque secteur : de son implantation géographique ; de la composition socioéconomique des familles ; de la présence d'enfants étrangers ou non francophones ; des retards scolaires ; de la part des élèves de CPPN/CPA par rapport à l'ensemble des élèves ; des abandons de scolarité au niveau des collèges.

Les moyens évoqués dans la circulaire doivent contribuer à corriger les inégalités par le « renforcement sélectif de l'action éducative ». Se dessinent les premiers jalons d'un infléchissement, pour reprendre les termes d'Anne Barrère, de la forme scolaire traditionnelle comme « forme de transmission de savoirs et de savoirs faire » (Vincent, 1994), qui s'articulent avec de nouveaux modes de pilotage. En effet, la création des Zep va de pair avec la mise en place des lois de décentralisation, censées donner davantage d'autonomie aux nouveaux établissements publics locaux d'enseignement (Loi du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État). Ces lois instaurent une redistribution des compétences et des modes d'action sur les plans éducatif et pédagogique entre les collectivités territoriales et les établissements scolaires. Les partenariats qui découlent de ce processus, imposés ou encouragés par les pouvoirs publics dans le champ scolaire, font résolument entrer les établissements dans l'ère du dispositif.

Mais il faut distinguer dans la rhétorique des textes institutionnels, les différents registres dans lesquels s'inscrit le dispositif. La deuxième circulaire relative à la mise en place des Zep fait apparaître huit occurrences du terme dispositif, qui renvoient ici à une logique de pilotage (Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981 relative aux zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire). Il s'agit de mettre en place un « dispositif d'information, de réflexion et de coordination » à l'échelon académique, d'un « dispositif de suivi, au niveau rectoral et départemental ». Ces dispositifs sont décrétés afin d'accompagner la création des Zep avec pour consignes « des mesures qualitatives portant sur les personnels et les équipements, ainsi que sur la rénovation de la pédagogie, l'amélioration du climat scolaire des établissements ou des actions à destination des publics adultes. ».

Dans ces lignes nous pouvons clairement distinguer la notion de dispositif de celle de projet, celui-ci étant utilisé pour qualifier la phase opérationnelle et localisée de la mise en œuvre du dispositif. Le dispositif a ici une fonction à la fois stratégique, dimension centrale du dispositif foucauldien, et une fonction idéologique.

La première répond à « L'objectif stratégique de la politique de l'éducation prioritaire [qui] est la réduction des écarts de réussite scolaire entre les élèves qui en relèvent et les

autres. »<sup>42</sup> Elle répond à une logique de contrôle de la mise en œuvre de la commande publique par l’instauration d’outils de mesures visant l’évaluation de l’efficacité du dispositif.

La fonction idéologique du dispositif se retrouve dans la manière dont les politiques d’éducation prioritaire contribuent d’une part à la perpétuation d’un discours déficitaire véhiculant des stéréotypes sur les publics concernés, d’autre part au développement d’outils de contrôle et de surveillance de ces mêmes publics. Monceau (2001c) a montré comment les institutions tendent à produire des catégories (« élèves décrocheurs », « élèves en difficulté » etc.) en opérant des classements qui se stabilisent et orientent les pratiques professionnelles. La structure pédagogique des établissements scolaires est définie à partir de ces catégorisations, avec des dispositifs spécifiquement dédiés tels que les classes relais ou les sections d’enseignement général et professionnel adapté (Segpa).

Le paysage éducatif français est marqué par une évolution constante des dispositifs visant à corriger les inégalités. Ce rôle dévolu aux dispositifs, consistant en un ajustement de l’action éducative au plus près des réalités scolaires, fait l’objet d’une attention particulière de la recherche en sciences de l’éducation et de la formation, notamment en socio-clinique institutionnelle, qui cherche à comprendre les effets localisés de ces dispositifs sur les professionnels et sur les bénéficiaires.

### **3.2 L’usage du dispositif en sciences de l’éducation et de la formation**

Malgré son utilisation récurrente par les chercheurs et praticiens de l’éducation et de la formation le dispositif reste une notion floue, un « impensé » de la recherche (Montandon, 2014, p. 43), n’ayant fait l’objet d’aucune théorisation. Montandon pointe notamment des approches du dispositif (de formation, d’apprentissage...) qui ne tiennent que rarement compte de sa dimension institutionnelle et idéologique, mais tendent toutes à en accentuer les fonctions techniques et opérationnelles, occultant ainsi les processus institutionnels à l’œuvre. La recension qu’elle effectue de l’origine lexicale du mot montre comment le terme est passé d’une acception juridique et technique à une pluralité

---

<sup>42</sup> Cours des comptes. (2018). *L’éducation prioritaire. Rapport d’évaluation d’une politique publique*. <https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-rapport-education-prioritaire.pdf>

de significations. Celles-ci se retrouvent d'une part dans l'usage qu'en font les acteurs sociaux, d'autre part dans l'usage qu'en fait la recherche en sciences sociales.

Peeters et Charlier (1999) ont tenté de formuler quelques éléments de théorisation, en discutant les dimensions symboliques et techniques du dispositif. Le concept de dispositif « a servi à rendre compte de la dimension technique de certains phénomènes sociaux » (p. 16), notamment en termes de procédures disciplinaires, de processus de « contrôle-assujettissement » (Foucault, 1977, p. 299). La logique instrumentale du dispositif, au service d'une stratégie inscrite dans une relation de pouvoir, est aujourd'hui revisitée par d'autres logiques, notamment celle « d'*expérience* ou d'*expérimentation* du savoir » (Peeters et Charlier, 1999, p.18) qui met en avant l'autonomie des acteurs. Le dispositif est ainsi supposé mieux répondre aux exigences du monde contemporain, dans lequel l'individu est appelé à s'épanouir, à « devenir l'expert légitime de sa propre vie » (p. 20).

En effet, dans le champ de l'éducation aujourd'hui, la notion de dispositif convoque deux éléments qui semblent indissociables de la logique qu'il induit. Il s'agit d'une part de l'innovation, en lien avec la notion d'expérimentation, d'autre part de l'autonomie des acteurs. Nous pouvons voir à ce sujet comment la rhétorique politique de l'innovation vient reconfigurer l'usage social des dispositifs (Fuselier et Lannoy, 1999 ; Monceau, 1997). En ce qui concerne l'autonomie des acteurs Monceau (1997) rappelle que les enjeux pédagogiques des dispositifs que mettent en œuvre les pédagogues institutionnels dans leur classe, tels que les Conseils d'élèves, s'articulent avec des enjeux politiques d'émancipation et de transformation des relations sociales. Ils ont du sens en tant que dispositifs dans la mesure où d'une part ils s'inscrivent dans une perspective globale de transformation sociale, d'autre part ils s'actualisent par un « travail permanent d'analyse » (p. 126). L'usage des dispositifs par les acteurs est sous-tendu par des enjeux politiques (démocratisation de l'enseignement, émancipation et responsabilisation, égalité dans les processus décisionnels, remise en question de l'autorité traditionnelle etc). En revanche, dans le contexte prescriptif de l'innovation, l'usage du dispositif prend un tout autre sens, car il procède d'une autre logique, relevant de l'adaptation et du réaménagement d'une réalité locale identifiée comme problématique. L'institutionnalisation de l'innovation comme mode de réponse à des situations perçues comme insatisfaisantes modifie l'usage social du dispositif, appelé à diffuser de nouvelles normes et de nouvelles prescriptions.

Anne Barrère (2013) évoque ainsi les usages faits de la notion de dispositif dans le cadre scolaire, qui renvoie aux nombreuses modalités d'action localisées et ajustées aux besoins définis par les acteurs eux-mêmes. Ces dispositifs reconfigurent l'organisation habituelle de la classe ou de l'établissement en articulant des projets, des partenariats et des pratiques pédagogiques qui ne répondent pas forcément à des prescriptions officielles. S'ils ne sont pas libérés de toutes contraintes (notamment celles liées à l'évaluation du dispositif), ils semblent néanmoins constituer des espaces interstitiels de liberté et d'innovation, dans ce que Barrère a appelé une « logique de l'entre-deux » (p. 100). Dans cette acception, le dispositif génère de nouvelles dynamiques, sans pour autant transformer la logique d'ensemble du système dans lequel il s'inscrit. Il a une fonction instituante, car il est potentiellement créateur de nouvelles façons de faire.

Dans le dispositif foucauldien, la fonction stratégique renvoie à la manière dont sont structurées les relations sociales et dont s'exerce le pouvoir. Le dispositif définit les rôles, les positions et les règles à suivre, créant ainsi un système de contrôle qui s'autorégule.

La fonction idéologique renvoie au rôle du dispositif dans la production et la diffusion des savoirs et des discours qui légitiment le pouvoir en place. Le dispositif ne se limite pas à exercer un contrôle direct, il participe également à la création d'une certaine vision du monde, de la réalité et des normes sociales. Il joue un rôle dans la construction d'idéologies, de croyances et de valeurs qui justifient les structures de pouvoir existantes. Par exemple les institutions éducatives et les discours qui y sont produits contribuent à renforcer les normes et les hiérarchies sociales. Mais le pouvoir ne se résume pas à des logiques de domination et de répression, car les rapports de pouvoir ne sont pas unilatéraux. Ils s'inscrivent dans un réseau complexe de relations dans lequel les individus développent des stratégies de résistances, de création et de contestation. Celles-ci sont inhérentes aux relations de pouvoir et en constituent la dynamique.

Les fonctions stratégiques et idéologiques se combinent pour former un réseau de relations de pouvoir et de savoir (Foucault, 1975) qui façonnent la réalité sociale et les relations humaines.

Les concours combinent ces deux fonctions stratégique et idéologique. En effet, ils déterminent les critères d'évaluation et de sélection des individus, créant ainsi des normes de réussite qui exercent une influence directe sur le comportement des étudiants-candidats

en encourageant la préparation, la mémorisation et la conformité aux attentes (fonction stratégique). Les concours contribuent à la diffusion et à l'intériorisation de connaissances qui légitiment un certain capital culturel et des valeurs qui lui sont liées telles que le mérite personnel ou la compétition (fonction idéologique). La fonction normalisatrice du concours est particulièrement sensible sur la question de l'évaluation, qui traverse tous les aspects du dispositif, de sa conception à sa mise en œuvre.

## Chapitre 2 - Prolégomènes à une recherche sur le concours

Je n'épuise pas dans les lignes qui suivent les nombreux apports scientifiques dans le domaine de l'administration publique, mais je tente de circonscrire mon propos dans des limites pertinentes pour ma recherche, inscrite dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation. Ma recherche a vocation à redéfinir l'objet considéré à l'aune des concepts dont elle est porteuse, au croisement de la sociologie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation et de la philosophie de l'éducation. Celles-ci s'enrichissent des apports de la sociologie des professions *à la française* pour analyser les effets du concours sur l'évolution du groupe professionnel des CPE.

Je reviens donc dans un premier temps de façon plus précise sur ces différentes approches, afin d'éclairer la manière dont chacune contribue à la construction de l'objet « concours » et dont elles ont alimenté ma propre réflexion. Puis dans un deuxième temps j'interroge le principe même du concours en cherchant les formes qu'il prend ailleurs qu'en France, quelle place il prend dans des contextes politiques et sociaux différents. En référence aux concours de la fonction publique en France et au principe de méritocratie, je me suis intéressée aux modalités de recrutement des fonctionnaires et à celui des enseignants<sup>43</sup>.

### 1. Une mise en perspective des apports de la recherche

La recherche en sciences sociales est relativement abondante sur les questions concernant la formation des enseignants et, dans une moindre mesure, des CPE. Ce qui se passe après l'admission aux concours fait l'objet d'une étude riche et variée, visant à comprendre comment les professionnels sont préparés à exercer leur métier puis comment ils l'exercent. En outre, chaque réforme de la formation donne lieu à de nombreuses publications, en écho aux enjeux qu'elle soulève et aux réactions qu'elle suscite. Les

---

<sup>43</sup> Le CPE semble être une spécificité française, même s'il existe d'autres modèles d'éducateurs exerçant dans le milieu scolaire.

ressources scientifiques ne manquent pas lorsqu'il s'agit de trouver une analyse de ces réformes, de leur genèse et de leur mise en œuvre, pour saisir les enjeux à la fois sociaux et politiques que représentent le recrutement et la formation des maîtres, enjeux représentatifs des tensions dont l'école fait l'objet. La question des modalités de recrutement des enseignants est au cœur d'un débat toujours actuel, qui ne se limite pas aux seuls acteurs de l'école. La recherche a bien montré comment cette question traverse toute l'histoire de la fonction publique et à travers elle, celle des rapports entre la fonction publique et le pouvoir politique (Dreyfus, 2000).

Un article de Françoise Dreyfus (2002) interroge le relatif désintérêt des sciences politiques pour l'administration publique, axées davantage sur l'analyse des politiques publiques que sur les pratiques réformatrices de l'État. Par conséquent, elles négligent selon elle le sens et les effets de la réforme du service public engagée depuis les années 1990. Ces dix dernières années, le recrutement des fonctionnaires, enjeu de la « modernisation » de la fonction publique, semble faire l'objet d'un regain d'intérêt en sciences politiques, mais nous verrons qu'elles ont bénéficié des apports des sociologues, qui manifestent un intérêt croissant pour l'analyse des dynamiques sociales à l'œuvre dans les organisations. Dans la filiation des travaux de Max Weber (2015) sur la bureaucratie, il s'agit notamment des recherches de Michel Crozier (1965) sur le fonctionnement des organisations, les rapports de pouvoir et les stratégies des acteurs.

Dans le cadre de cette thèse, qui s'intéresse au concours d'accès à un groupe professionnel spécifique, je retiens tout particulièrement pour la suite de ce travail les apports théoriques de la sociologie des groupes professionnelles. Celle-ci nous invite à penser le fait professionnel en passant par une approche compréhensive du groupe professionnel, entendu comme « un ensemble flou, segmenté, en constante évolution » (Dubar, 2003, paragr. 2). Le groupe professionnel ne désigne pas seulement une catégorie socio-professionnelle statique, qui pourrait se réduire à la nomenclature élaborée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Il est mouvant, affecté par des processus historiques complexes qui se traduisent par des restructurations permanentes que Dubar qualifie de mouvements de professionnalisation et de déprofessionnalisation, impliquant de profonds remaniements des identités professionnelles. Cette approche articule une pensée de l'organisation économique du travail à une élucidation des « significations subjectives du travail » (Dubar, 2003, paragr. 3). En ce sens, les dynamiques professionnelles relèvent autant des modes de régulation

étatiques que des modalités internes selon lesquelles chaque groupe professionnel s'est constitué, à la fois dans un souci de préservation et de défense de ses intérêts, de reconnaissance de sa professionnalité et, plus récemment, dans une logique d'adaptation ou de résistance à l'« offensive managériale » (Dubar et al., 2015, p. 322).

En outre, les sciences de l'éducation, qui se sont élargies dès le XIX<sup>ème</sup> siècle à d'autres domaines d'études que la pédagogie (Mialaret, 2016), bénéficient de la complémentarité des approches de l'histoire, de la sociologie et de la philosophie de l'éducation.

L'histoire de l'enseignement retrace la genèse et les transformations de l'institution scolaire, mais propose également un panorama dynamique de l'évolution des pratiques pédagogiques et éducatives et du contexte socio-politique qui les actualisent. La mise en forme du recrutement des enseignants de l'École républicaine est largement traitée, et les travaux de Chervel (1988, 1993) et Verneuil (2003, 2016) sont des références sur ce sujet.

L'histoire des pratiques pédagogiques, en lien avec celle des disciplines scolaires, est aussi une histoire de la sélection scolaire. C'est ce que nous montrent les recherches docimologiques, dont je dirais quelques mots, car elles ont sans doute initié, ou en tous cas fortement contribué à la réflexion sur les pratiques institutionnelles d'évaluation et de sélection scolaires.

De plus, la connaissance des processus historiques de construction du service public de l'enseignement permet une mise en perspective des apports de la sociologie de la reproduction initiée par Bourdieu et Passeron (1964). Les mécanismes de reproduction des positions sociales par l'école permettent d'interroger le processus de sélection telle qu'il est mis en œuvre au concours.

### **1.1 Une question au croisement d'enjeux juridiques et politiques**

La question du concours est notamment abordée par l'analyse comparative de systèmes de sélection fondés sur des conceptions différentes du service public telles qu'elles se sont développées en France, en Grande-Bretagne ou aux États-Unis (Dreyfus, 2012; Ihl, 2010). L'approche comparative met en regard le processus d'institutionnalisation du concours comme mode de recrutement avec la construction

d'un service public. Elle donne à voir le concours comme un élément consubstantiel à la bureaucratisation, au sens de Weber (2013/2015)<sup>44</sup>, du mode de recrutement des serviteurs de l'État. Weber définit la bureaucratie comme l'organisation rationnelle la plus aboutie du fonctionariat moderne, qui se traduit par l'application d'un ensemble de techniques spécifiques (lois, règles, procédures) dans un système hiérarchisé.

La loi sur le Statut général de la fonction publique en inscrit le principe dans les articles 27 et 28 de son titre II consacré au recrutement (Loi n°46-2294 du 19 octobre 1946 relative au statut général des fonctionnaires).

#### Encadré 5 - Statut général de la fonction publique

Article 27 - Sous réserve des dérogations prévues par la législation sur les emplois réservés et par règlements propres à chaque administration ou service, les fonctionnaires des catégories C et D sont recrutés par des concours propres à chaque spécialité professionnelle.

Article 28 - Les candidats aux fonctions des catégories A et B sont recrutés par concours suivant l'une des modalités ci-après ou suivant l'une et l'autre de ces modalités.

1° Des concours distincts sont ouverts, d'une part aux candidats justifiant de certains diplômes ou de l'accomplissement de certaines études et d'autre part, aux candidats fonctionnaire ayant accompli une certaine durée de services publics ;

2° Des concours sont réservés aux fonctionnaires ayant accompli un temps de service déterminé et, le cas échéant, reçu une certaine formation.

Le législateur tente ainsi de structurer les conditions de recrutement et la carrière des fonctionnaires, dans l'imbroglio administratif que constituaient les 1775 catégories de professionnels (Bidouze, s.d.) au début du XXème siècle. Ce processus se construit non sans heurts, marqué par les rivalités catégorielles que portent les mouvements syndicaux, particulièrement actifs dans certains corps tels que celui des enseignants. Une série de lois et de décrets renforcent cette mise en cohérence des statuts et du dispositif de recrutement, textes qui soumettent la fonction publique à des règles contraignantes visant le strict respect des principes d'impartialité et d'égalité.

---

<sup>44</sup> La référence correspond à l'ouvrage *La domination* traduit par Isabelle Kalinowski et publié en 2013, puis réédité en 2015 (La Découverte).

Encadré 6 - Droits et obligations des fonctionnaires (extrait)

La **Loi n°83-634 du 13/07/1983** fixe les droits et obligations des fonctionnaires (dite loi Le Pors). Elle garantit leur liberté d'opinion sur les plans politiques, syndicaux, philosophiques ou religieuses. Elle garantit également leur protection contre les préjudices physiques ou moraux dont ils pourraient être victimes.

Leurs devoirs consistent dans le respect d'un certain nombre d'obligations (obéissance hiérarchique, transparence, secret et discrétion professionnels) réaffirmées dans la **Loi du 20 avril 2016** relative à la déontologie et aux droits et obligations des fonctionnaires. Celle-ci consacre l'obligation d'exercer ses missions avec dignité, impartialité, neutralité, intégrité et probité. S'ajoute dans ce texte, entre autres, le respect du principe de la laïcité.

La **Loi n°84-16 du 11/01/1984** portant dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat, qui constitue le titre II du statut général des fonctionnaires.

Le **décret du 7/10/1994** fixant les dispositions communes applicables aux stagiaires de l'Etat et de ses établissements publics.

Ces textes constituent les principes fondamentaux du Statut général de la fonction publique et inscrivent les fonctionnaires dans un « système de carrière », qui les distingue à bien des égards des salariés du secteur privé. Les concours de la fonction publique se construisent en référence aux normes et valeurs inscrites dans ces lois. À cet égard, la question des valeurs s'est particulièrement imposée ces dernières années dans les épreuves des concours enseignants et d'éducation, principalement à l'oral. Pour la session 2021, les candidats aux concours du Cafcpe et du Capes ont vu leurs épreuves orales modifiées par une note de la Dgrh du Ministère de l'Éducation nationale.

Encadré 7 - Note concernant l'épreuve de "mise en situation professionnelle" (extrait)

La seconde partie de l'épreuve (20 minutes) est consacrée à deux mises en situation professionnelles [...]. Elle permet d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, ainsi que les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- Faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Les travaux de Frédérique Edel (2012) et de Delphine Espagno (2012) apportent un éclairage utile à la compréhension d'une notion clé du processus de recrutement par concours, le principe d'égalité d'admissibilité aux emplois publics. Le respect de ce principe fondateur a exigé le déploiement d'un arsenal juridique qui s'est étoffé dans la première moitié du XXème siècle.

L'institutionnalisation du concours comme mode de recrutement des fonctionnaires implique également celle du mérite comme critère de sélection, inscrit dans la Déclaration des droits de L'Homme et du citoyen du 26 août 1789<sup>45</sup>. Le mérite, qui renvoie dans l'article six de la Déclaration, aux « vertus » et aux « talents » des candidats, constitue le critère distinctif entre les candidats considérés comme les plus aptes à occuper une fonction et les autres. Mais il s'est aussi imposé progressivement comme un outil assurant la fin de l'emprise des gouvernants sur le recrutement des fonctionnaires (Edel, 2012 ; Dreyfus, 2012). S'il s'est imposé comme garant d'une sélection libérée de toutes formes de népotisme ou de clientélisme, il pose cependant des questions de fond sur ce qui permet de le mesurer (Ihl, 2010).

Selon Espagno (2012), le concours reste encore l'outil de recrutement le plus performant dans la fonction publique, mais les biais sociaux que de nombreuses recherches mettent en avant, sur lesquels je reviens un peu plus loin, semblent disqualifier le caractère méritocratique du concours. Ils cristallisent les critiques portées sur la méritocratie républicaine (Duru-Bella, Tenret, 2009 ; Brown, Duru-Bellat et Van Zanten, 2010) et soulèvent des enjeux d'égalité des chances, de justice sociale et finalement des enjeux politiques de cohésion sociale. Ces derniers affleurent en particulier dans l'analyse des principes juridiques du concours relatifs à la question des discriminations ou de la place des femmes, qui a fait l'objet d'une évolution de la législation et des politiques publiques d'égalité des chances (Larat et Edel, 2015).

Une enquête de Siwek-Pouydesseau (2013) sur le recrutement des femmes dans les concours de catégorie A<sup>46</sup> (hors concours enseignant), a tenté d'évaluer la portée des mesures politiques prises pour favoriser l'égalité d'accès des femmes aux emplois supérieurs de la fonction publique. L'étude s'appuie sur le nombre de candidates reçues par rapport au nombre de candidates présentes au concours, afin de porter le regard au-delà des chiffres bruts du nombre de femmes admises. Celles-ci, dont le parcours académique affiche plus souvent des performances supérieures à celles des hommes, obtiennent en moyenne des résultats moins bons, tout particulièrement à l'oral. À ce titre,

---

<sup>45</sup> Article 6 : « La loi est l'expression de la volonté générale. [...] Tous les citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents. »

<sup>46</sup> L'enquête prend appui sur les concours des Finances publiques (École nationale des Impôts et École nationale du Trésor), de l'École de la magistrature, des Instituts régionaux d'administration et de l'École nationale d'administration.

dans une fonction publique qui se féminise de plus en plus<sup>47</sup>, l'auteur interroge la neutralité des jurys ainsi que les incidences d'une logique paritaire consistant à privilégier les hommes afin de préserver un certain « équilibre ». En l'occurrence, cette logique conduit de façon insidieuse à réserver l'essentiel des postes de pouvoir aux candidats masculins.

Ces logiques potentiellement discriminantes au niveau des échelons supérieurs de la fonction publique actualisent, sous d'autres formes, des logiques institutionnelles à l'œuvre dans le système éducatif français dès la mise en place des concours. En effet, les concours de recrutement des enseignants et enseignantes ont longtemps été distincts. Efthymiou (2003) montre qu'il a fallu attendre 1976 pour que les femmes bénéficient d'épreuves communes aux concours de l'agrégation et du certificat d'aptitude de l'enseignement secondaire (Caes)<sup>48</sup>. Jusque-là, les programmes des concours et les prérequis en termes de diplômes empêchaient une grande majorité de filles de se présenter aux épreuves. Par ailleurs les concours féminins étaient marqués par des stéréotypes sexistes, exigeant par exemple des épreuves de morale, absentes des concours masculins.

L'uniformisation des concours enseignants – qui reste relative compte tenu de la distinction instituée entre certifiés et agrégés dans le second degré – a contribué à reconnaître en droit et en fait l'égale dignité des candidats et candidates face aux savoirs. Si les présupposés liés au genre ne semblent plus affecter les concours enseignants et d'éducation, c'est qu'ils opèrent en amont. En effet, ils influent sur les processus d'orientation scolaire, générant une persistance de la prédominance masculine dans les filières socialement valorisées telles que les filières scientifiques.

Selon Jean-Michel Eymery-Douzan (2012), depuis le XIX<sup>e</sup> siècle et « *l'invention du fonctionariat* » (p. 209), le concours est constitutif de l'ordre social et politique. Le recrutement par la voie du concours est intériorisé comme le fondement de la méritocratie républicaine, dont les Grandes Écoles sont les figures emblématiques.

---

<sup>47</sup> La féminisation de l'administration concerne essentiellement les secteurs de l'éducation, de la santé et du social. Mais de façon générale les femmes restent sous-représentées dans les postes de direction, quel que soit le secteur considéré. Voir à ce sujet Guégot F. (2011), *L'égalité professionnelle hommes-femmes dans la fonction publique*, Rapport au Président de la République.

<sup>48</sup> Le Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles est créé par un arrêté du 2 juin 1882. Il mentionne dans son premier paragraphe qu'il est « de niveau inférieur à celui des professeurs de lycée ».

Celles-ci font d'ailleurs l'objet de nombreuses publications, dont quelques-unes sont particulièrement axées sur les concours.

Dans un article de 2002, Bruno Belhoste a proposé un panorama particulièrement intéressant du concours de l'École Polytechnique. Il revient sur les dispositions historiques qui l'ont mis en place et relate les transformations de ce qu'il appelle « la machinerie du concours » (2002, paragr. 34), qui désigne ici la dimension plutôt technique du concours, que ce soit dans l'organisation des épreuves ou dans leur évaluation. Les nombreuses polémiques autour du concours donnent lieu à des modifications, au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, relatives au poids des mathématiques par exemple, ou à l'ouverture du concours aux élèves étrangers et aux filles. Nous apprenons que les épreuves écrites ne s'imposent que progressivement par rapport aux épreuves orales. L'auteur soulève des enjeux en termes d'égalité des chances, soulignant l'homogénéité du profil des reçus.

François et Berkouk (2018) poursuivent cette réflexion en interrogeant la neutralité du concours de recrutement de l'École Polytechnique. Ils s'appuient sur une enquête documentaire constituée de dossiers de candidats, de sujets d'épreuves et de rapports de jurys pour la période 2010-2014, enquête complétée par des entretiens avec des enseignants. A partir des concepts de parrainage (*sponsored mobility*) et de concurrence (*contest mobility*) développés par Ralph Turner (1960), ils montrent comment se réalise le mécanisme d'amplification des inégalités entre candidats au concours, par l'effet combiné de ces deux logiques. La logique de concurrence, fondée sur les efforts personnels des candidats, est battue en brèche par des formes de parrainage qui se traduisent par exemple par la concentration du vivier de recrutement dans les mêmes classes préparatoires, celles-ci ayant déjà opéré un filtrage qui bénéficie aux candidats cumulant les meilleures conditions de réussite. Cela se traduit au concours par une forme de cooptation implicite des candidats dont les dispositions sont conformes à celles attendues par les évaluateurs.

Ces logiques peuvent être accentués par la posture et les modalités d'évaluation des jurys, au moment de la passation des épreuves. C'est ce que montre un article de Martine Lombard (2012), qui propose une analyse de son expérience de jury de concours pour

L'École nationale d'administration (Éna)<sup>49</sup>. Ce retour d'expérience, que l'on trouve rarement restitué publiquement, interroge la finalité du concours, le sens des épreuves et les pratiques des jurys, à l'aune du principe d'égalité, préoccupation toujours très présente dans les discours des praticiens du recrutement. Cet article présente l'intérêt de poser des questions fondamentales transférables à tous les concours administratifs. Il s'agit par exemple des critères d'évaluation des aptitudes (savoirs académiques et qualités personnelles), de la formation des jurys et des biais qui peuvent intervenir dans la perception qu'ont les jurys des candidats.

Tous ces travaux rendent bien compte d'un double processus de sélection et de recrutement, que ce soit pour pourvoir des postes dans la fonction publique ou pour constituer les promotions des filières donnant accès aux grandes écoles. D'ailleurs, un arrêté du ministère de l'Éducation nationale définit les Grandes Écoles comme des Établissements d'enseignement supérieur qui « recrutent » leurs élèves par concours (Arrêté du 27 août 1992 relatif à la terminologie dans l'éducation).

Quel que soit le niveau où il se déploie, le concours est montré comme un dispositif mettant en œuvre une compétition dont l'issue est essentiellement subordonnée, pour les candidats, à d'autres critères que celles de leurs connaissances académiques. C'est donc moins la « forme concours » qui est questionnée que les dynamiques institutionnelles qui en sapent les fondements. J'entends ici par dynamiques institutionnelles les mécanismes plus ou moins visibles d'aménagement des dispositifs de formation-sélection ayant pour effets le profilage en amont des candidats et des futurs lauréats (donc une pré-sélection implicite) les mieux socialement outillés pour en exploiter tous les ressorts.

Ces dynamiques s'actualisent dans les politiques de recrutement des candidats, dans l'organisation pédagogique des formations et dans les pratiques de sélection des jurys. Elles sont traversées par des logiques contradictoires, que viennent activer les dispositifs de compensation des inégalités que mettent en œuvre certaines grandes écoles. Ces contradictions peuvent relever de la confrontation entre des logiques de maintien d'un modèle de recrutement conforme aux principes d'une sélection au mérite, (que valide la

---

<sup>49</sup> L'École nationale d'administration (Éna) est devenue Institut national de la fonction publique depuis le 1er janvier 2022.

réussite au concours), et des logiques d'ouverture sociale qui se manifestent dans les dispositifs de certaines grandes écoles (Buisson-Fenet et Draelants, 2010).

Dans l'étude menée par Buisson-Fenet et Draelants sur les mesures mises en place par Sciences Po et l'École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC), les auteurs montrent comment ces grandes écoles se trouvent confrontées à des impératifs concurrentiels, des attentes sociales et politiques, ainsi qu'à la nécessité de préserver leur réputation tout en cherchant à élargir leur base d'étudiants pour plus d'ouverture sociale. Ils soulignent les tensions qui participent de la quête d'équilibre entre trois formes d'exigence :

- se conformer à la tradition, à travers les critères de sélection qui caractérisent le fonctionnement historique des grandes écoles,
- maintenir l'excellence académique, avec une attention sur les performances scolaires que garantissent le cursus scolaire des élèves et les résultats aux concours,
- favoriser la démocratisation de l'accès aux concours par l'ouverture à un éventail plus large de candidats, en particulier ceux issus de milieux moins favorisés.

Les enjeux politiques de cohésion sociale que soulève la question des inégalités face au concours s'articulent avec des enjeux de compétitivité de l'enseignement supérieur sur le plan international, mesurée en partie par la qualité des établissements prestigieux et de leurs diplômés.

Ces dynamiques ne sont pas spécifiques aux concours. Si elles sont relevées plus récemment par les recherches sociologiques portant sur les concours et les conditions d'accès à l'enseignement supérieur, elles sont mises en avant depuis les travaux de Bourdieu et Passeron (1964) et les travaux successifs de la sociologie de l'éducation sur les inégalités sociales et scolaires.

## **1.2 Enjeux sociaux et rapports de pouvoir**

Les recherches sur le concours ont bénéficié des apports de sociologues qui, dès les années soixante, se penchent sur le fonctionnement de l'administration en l'abordant notamment par l'analyse de l'organisation du travail. Michel Crozier, fondateur en 1962 du Centre de sociologie des organisations, est un des initiateurs de ce courant dont les premiers jalons sont posés avec sa thèse sur le *phénomène bureaucratique*, publié en

1963. Crozier fait entrer l'enquête sociologique dans le *monde des employés de bureau* (1965) pour étudier les organisations dans leurs contextes sociaux et culturels. Avec Friedberg, il développe une réflexion sur « les rapports de l'acteur et du système » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 11), fondée sur les relations de pouvoir et les stratégies des acteurs. Crozier s'intéresse notamment aux dynamiques de coopération et de conflictualité entre les acteurs impliqués dans ces systèmes et met en avant le rôle des relations de pouvoir dans les processus de décision.

C'est à la même période que se développe l'analyse institutionnelle, dans la filiation des méthodes d'intervention socianalytique de Maria et Jacque Van Bockstaele (1959). Lourau (1970) élabore une théorie politique de l'institution fondée sur une dialectique des trois moments de l'institution (institué, instituant, institutionnalisation). Les méthodes de recherche qu'il privilégie convoquent notamment les concepts d'analyseur, de demande, de commande et d'implication pour travailler les dynamiques institutionnelles à l'œuvre dans les collectifs professionnels.

En m'appuyant sur ces concepts, je tente d'identifier ces dynamiques dans la construction du concours et du groupe professionnel des CPE. Je m'inscris plus précisément dans une perspective socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2009) qui porte une attention particulière à l'expression du vécu des sujets. Celle-ci est particulièrement féconde lors des temps d'analyse collective, qui permettent de confronter les sujets à des représentations parfois opposées d'une même problématique soulevée par le groupe. Le sens qu'ils donnent à leurs pratiques et à leurs expériences dans des situations très localisées informent sur les dynamiques institutionnelles à l'œuvre dans l'organisation. Issus des pratiques d'intervention de la socianalyse (Van Bockstaele, 2004) et du corpus conceptuel de l'analyse institutionnelle, la socio-clinique institutionnelle privilégie la recherche avec les sujets-acteurs (Fressinel-Mesquita et Bessaoud-Alonso, 2017 ; Monceau et Soulière, 2017).

Par ailleurs, la sociologie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964, 1968) appréhende les rapports de pouvoir sous l'angle de la reproduction sociale des formes de domination. Bourdieu aborde la question du recrutement dans *La noblesse d'État* (1989) en mettant au jour les mécanismes de sélection des Grandes Écoles fondés sur le capital social et culturel. La méritocratie se révèle être un système discriminant, qui favorise les individus issus de milieux favorisés ayant accès à des réseaux de relations et de savoirs

précieux. Selon Bourdieu et Passeron, la méritocratie participe d'un mécanisme de reproduction sociale qui permet de maintenir les inégalités sociales et de reproduire les mêmes schémas de domination. En ce sens, les concours comme les examens sont des instruments de légitimation des pouvoirs et de reproduction des inégalités sociales, car ils permettent de déterminer qui accède aux positions et aux responsabilités les plus prestigieuses et les plus rémunératrices dans les organisations et les institutions. Cette approche met en lumière des formes structurelles de domination inscrites dans les logiques compétitives que promeut le système d'enseignement. (Bourdieu et Passeron, 1968)

Ces logiques sont d'autant plus puissantes qu'elles valorisent très fortement les savoirs implicites que partagent et perpétuent les classes dominantes, savoirs qui s'inscriraient dans ce que certaines théories du curriculum désignent comme des construits sociaux (Forquin, 1983)<sup>50</sup>. Celles-ci portent sur l'analyse des « modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires » (p. 72). Malgré les divergences théoriques ou épistémologiques qui ont traversé le débat scientifique en sociologie de l'éducation dans les années 1970-1980, ces « nouvelles orientations » ont mis l'accent sur ce qui se joue, en termes de reproduction des inégalités, dans les processus pédagogiques de transmission des savoirs. Ces approches ont particulièrement cherché à développer des méthodes de recherche microsociales, privilégiant l'observation des interactions entre les acteurs et le sens qu'ils donnent aux situations vécues et à leurs actions.

Dans les champs de la formation et de l'emploi, ce sont aussi les significations subjectives du travail auxquelles s'intéresse Dubar (1998). Si les dispositions socio-culturelles (habitus) marquent les trajectoires professionnelles, la dimension systémique de l'approche adoptée par Bourdieu ne rend pas suffisamment compte des significations subjectives du travail ni des « processus d'influence, de conflits et de contradictions, de négociations et de compromis à l'origine des changements sociaux » (Dubar et al., 2015, p. 186). En effet, les travaux de Dubar (1991) sont notamment orientés sur les dynamiques sociales à l'œuvre dans les champs de la formation, du travail et de l'emploi, dynamiques

---

<sup>50</sup> Voir à ce sujet la note de synthèse de Forquin (1983) qui retrace la genèse de ce qui s'est appelé la « nouvelle sociologie de l'éducation », portée par des chercheurs britanniques dès les années 1960, tels que Bernstein, Young et par la suite Esland et Eddie.

dont relève le processus de construction identitaire. Ce processus est inscrit dans « un rythme historique » (Dubar et al, 2015, p. 331) et des configurations institutionnelles faites de continuités et de ruptures, qui ont des effets sur les trajectoires et les identités professionnelles, mais que les sujets contribuent également à transformer. Dubar tente de saisir ces dynamiques par la confrontation des catégorisations sociales opérées par les institutions (identité structurelle ou identité sociale), avec les significations que leur attribuent les sujets (identité biographique)<sup>51</sup>. Il définit l'identité biographique (ou identité pour soi) comme la manière dont les sujets rendent compte de leurs trajectoires. Il parle alors de « trajectoire subjective » (p. 78). Une deuxième face du processus identitaire interagit avec la première, c'est l'identité structurelle (identité pour autrui ou identité sociale), qui est la manière dont les rôles et les positions des sujets sont définies par les autres. Il développe ainsi une théorie de la socialisation (1991) qui articule l'identité biographique et l'identité structurelle, l'intériorisation des contraintes institutionnelles et la capacité d'action sur ces mêmes contraintes, le poids des habitus forgés dans les socialisations primaires et l'indétermination des socialisations secondaires. Ces éléments de théorisation sont particulièrement utiles pour aborder la question du concours, en particulier dans l'analyse des entretiens, non pas tant pour cerner des catégories objectives de pratiques de recrutement que pour identifier la manière dont les sujets parlent de leurs pratiques.

La sociologie a donc ouvert la voie d'une analyse en profondeur des dynamiques sociales et politiques à l'œuvre dans le recrutement et la professionnalisation dans le secteur public. Quelques thèses récentes, dont certaines alimentées par des enquêtes de type ethnographique et socio-historique, se sont saisies de ce champ de recherche sous l'angle des pratiques d'acteurs.

Les thèses d'Émilie Biland (2008), sur les concours de la fonction publique territoriale, de Charles Bosvieux-Onyekwelu (2016), sur les « pratiques étatiques » (sic) et de Régis Malige (2010) sur les concours enseignants, témoignent de l'intérêt nouvellement porté sur les concours administratifs. Les travaux de Biland, que confortent plusieurs articles consacrés aux concours, sont particulièrement éclairants sur ce qu'elle appelle les « pratiques concourantes » (2010a, p. 59), que ce soit celles des candidats aux

---

<sup>51</sup> Dubar définit ces deux notions dans son article de 1998 intitulé « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.

concours territoriaux ou celles des jurys (Biland, 2010b). Pour ces deux groupes les pratiques reflètent de manière générale des dispositions antérieures aux épreuves, liées à la trajectoire professionnelle, à la position sociale ou au bagage scolaire et culturel du candidat. Elles rendent compte de la capacité d'ajustement aux normes du concours, en dépit des écarts qui peuvent exister entre les représentations du concours et les pratiques effectives. Elles rendent compte également de la capacité de résistance à ces mêmes normes, lorsque se confrontent des systèmes de valeurs semblant contradictoires. Dans le langage de l'analyse institutionnelle, que n'emprunte pas l'autrice, les « pratiques concourantes » sont ici des analyseurs des rapports à l'institution, rapports qui se traduisent dans la manière dont candidats et jurys se positionnent face à la commande institutionnelle (critique de la formation, contournement d'une règle relative à l'évaluation ou encore valorisation d'un candidat conforme aux exigences des nouveaux modes de management etc.).

Ces différentes approches appréhendent l'acteur dans un rapport potentiellement conflictuel à l'institution, soit parce qu'il subit les effets d'un pouvoir coercitif, lié au statut social ou à la position professionnelle, soit au contraire parce qu'il ne se réduit pas à une relation de domination. Les individus développent des formes d'adaptation, d'action et de résistance à l'institué qui peuvent se définir comme des relations de pouvoir, c'est-à-dire comme des stratégies de négociation et d'interaction au sein de réseaux complexes de contrôle et d'influence. Ils sont ainsi partie prenante des dynamiques de pouvoir dans la société.

### **1.3 Une question qui soulève des enjeux pédagogiques**

*« La structure du système, la colonne vertébrale du système éducatif français, c'est la discipline. On en pense ce qu'on veut, dans d'autres ce n'est pas comme ça. Dans les systèmes anglo-saxons, ce n'est pas là discipline. Prenez le système américain, le système canadien, le système britannique, ce n'est pas là discipline, la colonne vertébrale, c'est plutôt la pédagogie. Le mieux-vivre, le vivre ensemble etc. Pas chez nous, nous c'est la discipline. Collège de France, polytechnique etc., on est formaté par ça. » (Président de jury, entretien du 13 mai 2022)*

Les propos de ce président de jury soulignent la place qu'occupent les disciplines dans le système éducatif français, constitutives du processus de sélection scolaire et universitaire. L'exploration de la genèse socio-historique du corps enseignant et de son processus de professionnalisation (Julia, 1981) rend compte d'enjeux sociaux et politiques toujours articulés à des enjeux d'ordre pédagogique, pour ne pas dire disciplinaire, qui ont présidé à la construction du système éducatif. Chervel (1988) montre comment les examens et concours, dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, modifient les pratiques disciplinaires. Ils deviennent une « variable docimologique » (pp. 98-99) qui s'impose dans l'organisation pédagogique des établissements scolaires.

La plupart des recherches évoquées adoptent une démarche socio-historique pour éclairer la genèse et le contexte politique des choix opérés dans la construction du modèle méritocratique français. Celui-ci est en effet ancré dans une histoire politique mouvementée, celle des rapports de pouvoir entre les politiques et l'administration, mais aussi celle de ce nouvel « art de gouvernement » dont parle Ihl pour désigner le concours (2010, p. 158). Pourtant la recherche en histoire est peu abondante sur la question précise des concours de la fonction publique, exception faite des concours enseignants, notamment l'histoire de l'agrégation (Chervel, 1993 ; Verneuil et Belhost, 2005) ou celle du Capès (Verneuil, 2016). Celles-ci sont particulièrement instructives pour comprendre les tensions qui traversent encore aujourd'hui la conception et la mise en œuvre des concours enseignants. Elles rendent compte des logiques institutionnelles qui ont favorisé la « dimension corporative du système d'instruction publique français » (Savoie, 2013, p. 18) et « [imposé] le modèle de la classe, le modèle universitaire de formation, et de certification des enseignants [...] » (p. 261).

C'est dans cette période de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle que l'historien Jérôme Martin (2002) situe la genèse de la docimologie, définie comme « la science des examens » et fondée dans les années 1920 par le psychologue Henri Piéron et le physiologue Henri Laugier. La question du surmenage scolaire et de ses conséquences sur la santé des élèves, introduite par les médecins hygiénistes dans le débat public dès les années 1880, avaient orienté les recherches en psychologie sur les méthodes d'évaluation en milieu scolaire. Le psychologue Alfred Binet, qui s'intéresse à la pédagogie<sup>52</sup>, ouvre la voie en mettant

---

<sup>52</sup> Alfred Binet dirigera dès 1905 le laboratoire de pédagogie expérimentale de la Grange-aux-Belles, école primaire parisienne.

au point les premiers tests psychométriques destinés à mesurer les aptitudes des élèves, notamment dans la perspective de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Ses recherches coïncident avec le développement des courants de l'Éducation nouvelle, qui prônent un renouvellement des méthodes pédagogiques. Par la suite, le psychiatre Édouard Toulouse<sup>53</sup>, en collaboration avec Piéron, Laugier, et Weinberg publie en 1934 *Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et concours*, dans le cadre d'une recherche menée par l'International Institute of Education du Teacher's Collège de l'université de Columbia. Les préoccupations liées à la place et aux effets des concours et des examens dans le parcours des élèves sont en effet partagées aussi bien aux États-Unis, qu'en Angleterre ou en Belgique (Leclercq, Nicaise et Demeuse, 2004). Elles se focalisent sur les biais qui affectent les méthodes d'évaluation et montrent par exemple que, pour les évaluations « anonymes », celles consistant à distribuer les résultats selon la courbe de Gauss<sup>54</sup> serait intériorisées par les évaluateurs (pp. 276-281).

En France, le problème de l'orientation des élèves, qui a entraîné la mise en place à titre expérimental de classes d'orientation dès 1937, interroge la notion d'aptitude (Dorison, 2010)<sup>55</sup>. Plusieurs conceptions s'opposent sur la manière d'évaluer les aptitudes, les unes fondées plutôt sur l'idée d'un potentiel à développer en offrant des conditions pédagogiques adaptées, les autres défendant l'idée d'un « donné » (p. 45) qu'il s'agit de repérer.

Les études docimologiques, articulant la prise en compte des facteurs psychologiques et des conditions d'apprentissage, sont celles qui ont contribué, plus tôt que tout autre champ de la recherche en sciences sociales, à nourrir la réflexion sur le principe du concours. L'orientation des élèves, la place de l'évaluation dans l'institution scolaire, les effets du contexte sociale d'apprentissage sur les performances, sont des problématiques constitutives de la docimologie. Loin de réduire l'évaluation à une simple

---

<sup>53</sup> Édouard Toulouse (1865-1945) est le fondateur du laboratoire de psychologie expérimentale de l'École Pratique des Hautes Études.

<sup>54</sup> La courbe de Gauss, nommée d'après le mathématicien allemand Carl Friedrich Gauss, est également connue sous le nom de courbe en cloche. Elle est déterminée par deux paramètres : la moyenne et l'écart type. Elle est utilisée pour décrire comment les données se regroupent autour d'une valeur centrale (la moyenne). Dans cette courbe, la plupart des valeurs se trouvent près de la moyenne et deviennent moins fréquentes à mesure qu'on s'en éloigne, créant ainsi une forme de cloche. Par conséquent plus l'écart type est grand plus la courbe est étalée, plus l'écart type est petit plus la courbe est concentrée.

<sup>55</sup> Catherine Dorison (2010) indique que la question des usages et d'une définition scientifique de la notion d'aptitude sera soulevée seulement en 1945, par Pierre Naville, conseiller d'orientation.

mesure, comme nous pouvons le lire sous la plume de Perrenoud (1999), elle participe à une réflexion politique plus large sur le fonctionnement du système éducatif. Selon Martin (2002), la docimologie interroge la légitimité du processus de sélection scolaire et la manière dont les concours et examens, fondés sur des critères d'évaluation jugés arbitraires, construisent les inégalités entre les individus.

Bourdieu et Passeron (1968) reconnaissait à la docimologie ce rôle joué dans la mise en évidence du caractère aléatoire de l'évaluation, mais critiquait l'absence de prise en compte des biais induits par l'appartenance sociale et culturelle des évaluateurs et de ceux qu'ils évaluent. Ils évoquent ainsi l'illusion dont se nourrit la docimologie en prétendant servir une plus grande équité par une rationalisation des méthodes de mesure des performances scolaires. En outre, les évaluations sont d'ores et déjà biaisées par le contenu des examens, qui s'appuient sur des curricula socialement construits perpétuant les inégalités scolaires (Forquin, 1983). Depuis les années 1980 ces questions ont ouvert la voie à une sociologie de l'évaluation scolaire (Perrenoud, 1989 ; Merle, 1998), qui approfondit la question en direction d'« une élucidation des mécanismes scolaires qui participent à la genèse des différenciations de performance. » (Duru-Bellat, 1998, p. 183).

## **2. Un tour d'horizon du concours à l'étranger**

*« Vous quittez la position franco-française, vous recrutez comme les Belges et bien d'autres pays. Vous obtenez un master de ce que vous voulez et vous allez vous présenter devant les établissements. Et là, vous êtes face à face. Alors ça, c'est orthogonal à un système qui se veut national et qui l'est. Il faut bien voir qu'une défense de notre système, c'est qu'il est national. On le critique souvent, mais un des principes de l'égalité, c'est celui-ci quand même. » (Président de jury, entretien du 13 mars 2022)*

Le caractère national du concours garantit, selon les mots de ce président de jury, le respect du principe d'égalité. Or la recherche a montré comment ce principe est mis en difficulté par les logiques sélectives de l'institution scolaire et ses effets sur le « dispositif concours ». Si les concours sont ouverts à tous, sans distinction, l'école opère un tri en amont qui compromet les chances de réussite de certaines catégories de candidats, moins

préparés à en saisir tous les enjeux. Cela met en tension le principe même du mérite, battu en brèche par les inégalités de départ.

Nous verrons dans la section qui suit si ces questions se posent dans les mêmes termes dans d'autres contextes sociaux, d'abord en Chine, puis aux États-Unis et Grande-Bretagne et enfin dans le contexte de l'Union européenne.

Afin de clarifier l'usage de termes différents pour désigner les « agents publics », qui renvoient à des significations différentes selon le pays considéré, je m'appuie sur la distinction opérée par Audier et Bacache-Beauvallet (2007) puis par Huguée, Pénissat et Spire (2015) entre les fonctionnaires dit statutaires et les « agents du public ». Les premiers relèvent généralement d'un système de carrière qui leur assure la sécurité de l'emploi ; les seconds relèvent d'un régime d'emploi ouvert qui les lie par contrat à l'employeur.

La grande différence réside donc dans le fait que, selon le modèle de fonction publique, les agents sont ou non en relation contractuelle avec leur employeur, que leurs fonctions sont ou non évolutives, que leurs droits et obligations sont ou non régis par des statuts et des règlements, que les droits et obligation qui s'imposent à eux sont ou non dictés par les nécessités du service public et peuvent donc évoluer avec le temps. (Audier et al., p. 327)

Ils assurent tous des missions de service public. J'emploierai indifféremment le terme d'« agent public » ou d'« employé public » pour les désigner, quel que soit leur statut.

## **2.1 Le concours en Chine, un modèle fondateur ?**

Le principe du concours public en Chine renvoie à une réalité sociale et à un univers axiologique très différents de notre réalité française, ne serait-ce que parce qu'en France les concours de la fonction publique intègrent pour une large part les concours enseignants, ce qui n'est pas le cas en Chine. À ce titre, l'emploi de certaines notions pour désigner telle ou telle catégorie normative, telle que « la fonction publique » ou « les fonctionnaires » est délicate et nécessite quelques précautions. Le fonctionnariat en France désigne la fonction publique d'État et la fonction publique territoriale, distinction qui n'existe pas en Chine.

La thèse en droit public de Xiaowei Sun (2014) souligne les différences de statuts des fonctions publiques française et chinoise, cette dernière étant beaucoup plus récente et ne recouvrant pas les mêmes périmètres d'activités ni les mêmes emplois. En l'occurrence, les enseignants chinois n'ont pas le statut de fonctionnaires, bien qu'ils exercent dans ce que Sun désigne comme « unités de services publiques »<sup>56</sup>. L'entrée dans la fonction publique et l'accès au métier d'enseignant font l'objet d'une sélection par concours, avec des différences notables sur les modalités d'organisation. Le « système national d'examen des qualifications »<sup>57</sup>, mis en place depuis la « loi sur les enseignants » d'octobre 1993, évolue régulièrement pour tenter de répondre à la pénurie d'enseignants, lorsque le concours de la fonction publique fait face chaque année à un nombre très important de candidatures. Le format des concours présente les mêmes traits généraux que l'on retrouve dans les concours de la fonction publique de certains pays européens : exigences de prérequis en termes de formation initiale, passation d'épreuves écrites puis d'épreuves orales, évaluation puis sélection et classement des candidats.

Les concours de l'enseignement nécessitent l'obtention préalable d'un diplôme des premiers, deuxième ou troisième cycle selon le niveau d'enseignement souhaité (primaire, collège, lycée ou enseignement supérieur). Les candidats passent deux à trois épreuves selon le niveau d'enseignement visé, ces épreuves correspondant à la phase d'admissibilité, puis une épreuve orale devant un jury de trois personnes pour la phase d'admission. L'obtention du certificat de qualifications doit enfin être soumise à un test d'aptitude physique fait dans les six mois qui suivent les résultats et à une accréditation de l'État (Lee, 2019). Ces deux derniers éléments sont présents également dans le processus de recrutement des fonctionnaires d'État, dont le concours annuel comprend une épreuve de cent trente-cinq questions à choix multiples (deux heures) et d'une rédaction (trois heures). Les épreuves font l'objet d'un programme défini par le conseil d'État, qui publie les ouvrages destinés à la préparation des candidats.

---

<sup>56</sup> L'auteur précise qu'il traduit une notion qui n'a pas d'équivalent en droit français. Il précise en outre que « La loi du 28 juin 1999 sur la donation en vue d'intérêt public apporte une définition pour les USP dites de nature non lucrative. Celles-ci sont les organismes d'éducation, de recherche, de santé, de culture, d'activités sportives et de sécurité sociale, établis en vertu de la loi et exerçant des activités non lucratives et d'intérêt public ». (2014, p. 26).

<sup>57</sup> Teachers Law of the People's Republic of China. (Adopted at the 4th Meeting of the Standing Committee of the Eighth National People's Congress and promulgated by Order No.15 of the President of the People's Republic of China on October 31, 1993). Récupéré sur [http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws\\_and\\_Policies/201506/t20150626\\_191385.html](http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html)

Le concours d'entrée dans la fonction publique offre une chance d'obtenir un emploi stable et des perspectives d'évolution de carrière. Le concours a subi de nombreuses transformations ces dernières années, dans le but d'adapter le fonctionnement de l'État à la logique de marché et d'orienter la sélection sur des critères de performance et d'efficacité, en phase avec le nouveau management public. Le concours articule ces exigences avec la volonté de recruter les « meilleurs et les plus brillants »<sup>58</sup> (Burns, 2007, p. 2), par un système de sélection compétitif dont les origines sont ancrées dans l'histoire de la Chine impériale.

Il semble en effet que la Chine impériale ait fourni le premier exemple d'un système de sélection par concours pour recruter ses fonctionnaires, système basé sur le mérite et dont Josiane Tsien (1964) situe les origines sous la dynastie des Hans (206 avant JC – 212 après JC). Des hommes recommandés pour leurs qualités morales pouvaient passer les examens pour accéder aux plus hautes fonctions de l'administration. La sélection devait permettre à l'empereur de contrôler ses élites et de limiter le pouvoir de l'aristocratie héréditaire. Les examens prenaient ainsi la forme d'une série d'épreuves en principe ouvertes à tous, strictement encadrées et ritualisées<sup>59</sup>, au terme desquels les impétrants étaient classés en fonction de leurs talents. Ceux-ci devaient se mesurer par l'érudition des candidats et leur connaissance de la philosophie confucéenne. La culture littéraire était censée traduire leur valeur sociale (Billeter, 1977). Le dispositif élaboré s'institutionnalise et perdure jusqu'à la fin de la Chine impériale, marquée par la proclamation de la République de Chine en 1912. Le concours connaît de nombreuses évolutions tout au long des différentes dynasties qui se sont succédé et ont marqué de leur empreinte ce système (anonymat des candidats, copies cachetées, création d'une école pour la formation des fonctionnaires), tout en maintenant cependant la prééminence de la culture littéraire et de la philosophie confucéenne.

Le concours favorise l'accès au fonctionnariat de membres des classes sociales défavorisées (Mériade et Yiqiang, 2015) et confère aux lauréats le statut privilégié et protégé de mandarin. Selon Billeter, « l'institution des examens d'Etat est certainement

---

<sup>58</sup> Traduit de « the best and brightest », dans Burns, J.P. (2007). Civil service reform in China. *OECD Journal on Budgeting*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.1787/budget-v7-art3-en>

<sup>59</sup> On peut trouver une description de ce rituel dans Billeter (1977), Contribution à une sociologie historique du mandarinat, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15, 3-29.

celle qui a le plus contribué à l'extraordinaire durée du mandarinat. Elle a été le principal instrument de sa reproduction et de son hégémonie » (p. 26). Représentative d'une méritocratie « à la chinoise » (Li, 2020), elle est aussi vivement critiquée pour son inadaptation aux besoins de la bureaucratie et pour l'instrumentalisation dont elle est l'objet par le pouvoir politique, soucieux de contrôler les velléités révolutionnaires (Tsien, 1964).

La Chine communiste reste une république des concours, malgré quelques interruptions de ce mode de sélection à certaines périodes pour ce qui concerne le recrutement des fonctionnaires (suppression par Mao Zédong en 1906 puis réintroduction en 1993 avec Deng Xiaoping). C'est ce que montrent notamment les recherches de Laurent Mériade et Li Yiqiang, (2015), de Jialu Tang (2017) et de Siyu Li (2020). Ces auteurs mettent en avant les paradoxes inhérents au principe méritocratique qui préside à la mise en œuvre des concours comme instrument de sélection. Envisagés comme garants de l'égalité des chances, les concours bénéficient d'une forte légitimité populaire car ils sont porteurs des valeurs spirituelles et morales de la pensée traditionnelle chinoise et s'inscrivent dans une « culture du consensus social n'excluant pas l'ordre et la hiérarchie paradoxalement attendus par la plupart des chinois » (Mériade et Yiqiang, 2015, p. 305).

Cependant, la massification scolaire rend la compétition plus rude et conduit à la mise en place d'un système de pré-sélection qui s'organise en amont des concours, via les « écoles exemplaires »<sup>60</sup>, engageant les familles dans une course aux écoles les mieux classées pour la préparation du *Gaokao*, concours d'entrée à l'université (Li, 2020).

Li en a analysé les effets sur la jeunesse chinoise à partir de deux enquêtes de terrain effectuées dans deux lycées de Beijing, l'un mieux classé que l'autre au regard des résultats aux concours. Il montre ainsi que le caractère méritocratique du concours s'appuie pour les lycéens (mais aussi pour leurs enseignants) sur l'effort personnel (matérialisé par les notes obtenues) comme condition nécessaire à une juste rétribution, celle-ci correspondant à la place qu'ils occupent dans les classements scolaires et dans celle qu'ils occuperont dans la hiérarchie sociale. Le mérite est une norme socialement

---

<sup>60</sup> Anciennement appelées « écoles pilotes », ces établissements bénéficient de subventions importantes de l'État et ont été créées dans le cadre d'une politique de répartition égalitaire de l'offre éducative. Les moyens alloués permettent de proposer une diversité de services liés à la préparation du concours. Ils contribuent cependant, par une sélection sévère à l'entrée, à renforcer la hiérarchie entre établissements, reléguant les écoles dites « ordinaires » aux dernières places du classement des établissements.

légitime, et intériorisée comme telle, pour réguler et ordonner la distribution des places sociales. Li montre par ailleurs que les élèves issus de milieux favorisés font la part entre les connaissances validées par le concours et celles qui participent de leur capital culturel. Ainsi la perspective d'un échec n'entame pas leur capacité à se projeter dans un « futur désirable » (p. 471). Le capital culturel et la fréquentation d'écoles qui le renforcent les autorisent à relativiser la notion de mérite associée au concours.

C'est déjà ce qu'avaient souligné Bourdieu et Passeron (1964) dans *Les Héritiers* en montrant comment « l'appartenance à un milieu cultivé et informé des véritables hiérarchies intellectuelles ou scientifiques permet de relativiser les influences de l'enseignement qui pèsent sur d'autres avec trop d'autorité ou de prestige » (1964, p. 41). Les paradoxes soulevés en matière de méritocratie en Chine se retrouvent en France dans les recherches interrogeant la méritocratie française (Dubet, 2016 ; Dubet et Duru-Bellat, 2004), que ce soit sur le plan de l'accès aux études supérieures (Rochex, 2013 ; Convert, 2003), de la ségrégation scolaire (Merle, 2012 ; van Zanten, 2001) ou encore sur la manière dont la valorisation du mérite est perçue par les individus (Duru-Bellat et Tenret, 2009).

Le concours a contribué à la construction de la bureaucratie chinoise et a sans doute joué un rôle dans la construction du modèle de recrutement des serviteurs de l'État en occident. C'est en tous cas ce que soutient Gernet (1997), qui renvoie à un article de Ssu-Yü Têng<sup>61</sup> (1943) particulièrement instructif. Têng cite les nombreuses sources écrites d'observateurs occidentaux (français, allemands, britanniques, italiens, portugais) portant sur le système chinois d'examens<sup>62</sup> pour le recrutement des fonctionnaires. Plusieurs pages consacrées à la France (pp. 280-283) rapportent entre autres les témoignages de Voltaire, Montesquieu ou Diderot. Voltaire notamment contribua à la diffusion de l'idée d'une fonction publique recrutée par la voie d'un concours<sup>63</sup>. Cette idée, selon les recherches extrêmement documentées de Têng, a également contribué de façon incontestable à la mise en place du *civil service open competition* en Grande-Bretagne dès la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. En l'occurrence pour Weber, c'est la Chine qui

---

<sup>61</sup> Ssu-Yü Têng (1906-1988) est un historien chinois arrivé aux États-Unis en 1937, où il enseigna à l'Université d'Indiana.

<sup>62</sup> Traduit de « the chinese examination system ».

<sup>63</sup> Traduit de « the idea of a civil service recruited by competitive examination » (p. 283).

« introduisit pour la première fois dans le monde la méthode des examens de qualification et des diplômes de gestion des administrations » (Weber, 2015, p. 178).

La « forme concours » telle qu'elle s'est développée en Chine impériale n'a certes plus cours, mais le principe d'une sélection compétitive fondée sur des connaissances académiques a perduré. D'abord pensée pour recruter des fonctionnaires, elle s'est également maintenue comme mode privilégié et quasi unique de sélection dans tous les échelons du système éducatif.

Plusieurs pays occidentaux en ont adopté le principe, qu'ils mettent en œuvre selon des modalités variées.

## **2.2. Le modèle anglo-saxon**

### **2.2.1 Le cas des États-Unis**

La fonction publique aux États-Unis ne correspond pas au modèle bureaucratique tel qu'il existe en France, mais à une forme très décentralisée de la gestion des affaires publiques, celle-ci étant répartie entre des niveaux très divers de responsabilité, que ce soit le niveau fédéral, celui des états ou des villes, ou encore celui des comtés et des districts. Les services publics, que fournissent un grand nombre d'agences plus ou moins indépendantes du pouvoir central, renvoient donc à une réalité fragmentée. À ce titre le fonctionariat ne constitue pas un ensemble statutairement défini sur le plan national et le terme de fonctionnaire ne renvoie pas non plus à un régime de droits spécifiques. Pour le candidat à un poste dans l'administration, il s'agit davantage de devenir ce qui est plus communément appelé un *government employee* ou un *public worker* (Ruiz, 2020) qu'un fonctionnaire au sens où nous l'entendons, même si par ailleurs il existe pour certaines catégories d'agents fédéraux un régime d'emploi équivalent au système de carrière français (garantie d'emploi, grille de salaire, système de promotion interne etc).

l'*Office of Personnel Management* (OPM)<sup>64</sup> est le bureau qui assure au niveau fédéral la conception des politiques de recrutement et la gestion des ressources humaines

---

<sup>64</sup> Le Bureau de Management des Personnels

du service public. Les modalités de recrutement ont évolué dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle en passant d'un système de dépouilles (*spoils system*), système de sélection partisane, vers un système de sélection au mérite (*merit system*) instauré en 1883 par le *Pendleton Act*, qui visait à soustraire les emplois fédéraux de l'emprise des partis (Pêcheur, 2006). Cette loi fédérale introduisit le concours<sup>65</sup> comme voie de sélection d'une partie des employés du gouvernement. Elle connut un certain nombre de remaniements pour renforcer la mise en œuvre de mesures anti-discriminations et de traitement équitable des candidats, et créa en 1978 la commission de protection du *merit system* (*Merit System Protection Board*)<sup>66</sup>

L'OPM offre aux agences chargées du recrutement un modèle de sélection fondée sur l'évaluation de compétences clés, censées répondre aux impératifs de performance et d'efficience de la nouvelle gestion publique (Bourgault, 2005). L'OPM défend le double objectif d'assurer une sélection fondée sur le mérite et d'augmenter les chances de recruter les meilleurs candidats pour les postes à pourvoir. L'idée est donc de garantir l'adéquation entre les compétences et les besoins. Le processus de sélection-recrutement propose un ensemble de tests que choisissent les employeurs en fonction de critères qu'ils ont eux-mêmes définis. Les résultats aux tests contribuent au classement (*rank ordering*) des candidats, qui doivent atteindre un certain score (*cut-off score*) pour prétendre se qualifier pour un poste. Les employeurs fixent généralement le score limite à un niveau qui, selon eux, est directement lié à la réussite professionnelle.

Le recrutement des personnels éducatifs s'inscrit dans cet écosystème. Les États définissent leurs politiques de recrutement et le gouvernement fédéral intervient peu dans les stratégies mises en œuvre localement. Cependant, Tobin (2012) montre une évolution du modèle de recrutement des personnels éducatifs vers une plus grande cohérence des modalités de formation et de certification des enseignants, celle-ci étant partie prenante de la sélection. En effet, les états se sont accordés sur un ensemble de normes professionnelles (*professional standards*)<sup>67</sup> censées garantir au plan national une certaine unité de la profession enseignante (Tobin, 2012 ; Snyder et Goodwin, 2017). Si le

---

<sup>65</sup> Dans le texte de loi les termes exacts sont « competitive examinations ». <https://www.archives.gov/milestone-documents/pendleton-act>.

<sup>66</sup> Les principes défendus par la commission sont réunis dans un document accessible en ligne : [https://www.mspb.gov/studies/studies/The\\_Merit\\_System\\_Principles\\_Keys\\_to\\_Managing\\_the\\_Federal\\_Workforce\\_1371890.pdf](https://www.mspb.gov/studies/studies/The_Merit_System_Principles_Keys_to_Managing_the_Federal_Workforce_1371890.pdf)

<sup>67</sup> Les normes professionnelles sont certifiées dans le cadre du *National Board for Professional Teaching Standard*.

recrutement reste très décentralisé, un relatif consensus semble exister concernant le modèle de sélection proposé au niveau fédéral par le *National Board for Professional Teaching Standards*<sup>68</sup>, créé en 1987 par le mouvement syndical enseignant (Tobin, 2012).

Le processus de certification dure entre trois et cinq ans et s'appuie essentiellement sur l'évaluation de la pratique enseignante. Celle-ci s'inscrit dans un référentiel de cinq « axiomes »<sup>69</sup>.

Encadré 8 : Référentiel d'axiomes du système de certification des enseignants aux États-Unis

- 1- Les enseignants sont engagés envers les élèves et leurs apprentissages.
- 2- Les enseignants connaissent les matières qu'ils enseignent et savent comment enseigner ces matières aux étudiants.
- 3- Les enseignants sont responsables de la gestion et du suivi des apprentissages des élèves.
- 4- Les enseignants réfléchissent systématiquement à leurs pratiques et apprennent de l'expérience.
- 5- Les enseignants sont membres de communautés d'apprentissage.

Pour chacune de ces propositions (*core propositions*) sont définis un certain nombre de compétences, ou « standards », à valider. L'évaluation porte sur les pratiques des enseignants dans et hors la classe, par le biais de portfolios qu'enrichissent les candidats tout au long du processus et par des tests en ligne qui vérifient les connaissances.<sup>70</sup>

### 2.2.2 L'influence de la Grande-Bretagne

Cette logique d'uniformisation des normes professionnelles s'est inspirée du modèle anglais de *Teachers' standards* qui définit au niveau national les compétences et savoir-faire des enseignants. Il répartit les compétences en deux parties intitulées

---

<sup>68</sup> Conseil National des Normes professionnelles d'enseignement.

<sup>69</sup> Le terme utilisé en anglais est « *core propositions* » que l'on traduirait à la lettre par « propositions de base ». Mais cela me semble peu refléter l'esprit de ces propositions, qui constituent le fondement du *National Professional Teaching Standards*. Une comparaison avec le système de certification français des métiers l'enseignement renverrait aux « blocs de compétences » déclinés dans les référentiels de compétences.

<sup>70</sup> Les cinq axiomes sont traduits de: Teachers are committed to students and their learning – Teachers know the subject they teach and how to teach those subjects to students - Teachers are responsible for managing and monitoring students learning - Teachers think systematically about their practice and learn from experience - Teachers are members of learning communities.

« Enseigner » (*Teaching*) et « Conduite personnelle et professionnel » (*personal and professional conduct*) qui déclinent chacune les éléments de compétences attendus.

Pour être recruté comme enseignant le processus s'apparente à celui des États-Unis. Les candidats titulaires d'au moins une licence (*Bachelor's degree*) doivent suivre un programme de formation de deux ans. Ils alternent l'exercice en établissement scolaire et la formation académique. Ils complètent un portfolio afin d'obtenir le statut d'enseignant qualifié (*Qualified Teacher Status*). Ils peuvent également valider un diplôme d'étude supérieur en éducation (*Postgraduate Diploma of Education*)<sup>71</sup>.

Les enseignants deviennent ainsi des travailleurs ou employés publics (*public servant*) distincts de ce que nous pourrions appeler de façon approximative des fonctionnaires (*civil servant*), sachant que le système de rémunération, de carrière et d'avancement restent très différents (Hugrée, Penissat et Spire, 2015). Les premiers sont recrutés par les administrations locales ou des agences privées, et les seconds par l'État, ceux-ci ne représentant pas plus de dix pour cent des agents publics.

S'ils remplissent tous des fonctions d'intérêt public, ils ne suivent pas les mêmes processus de sélection-recrutement et ne disposent pas du même statut. Le concours reste cependant un mode privilégié de recrutement des *civil servants*, géré par la Commission de la fonction publique (*civil service commission*). Selon la Loi sur la Gouvernance de 2010, la Commission est garante du respect du principe de la sélection au mérite et du caractère impartial, équitable et ouvert (*fair and open*) des concours. Les procédures mises en place pour le processus d'évaluation, de sélection et de recrutement sont laissées à l'initiative des organismes recruteurs.

En Grande-Bretagne et aux États-Unis, la mise en place sur le plan national d'une sorte de socle commun de compétences n'a pas conduit à une véritable harmonisation des modalités de sélection et de recrutement. En effet, aux États-Unis chaque état ou district dispose de l'autonomie pour les définir, et en Angleterre la grande majorité des emplois publics relève d'une gestion locale. Cependant, le principe d'une « standardisation » des normes professionnelles et des compétences à évaluer s'est exporté dans l'Union

---

<sup>71</sup> Équivalent d'un master.

européenne, et plusieurs pays ont adopté ce principe pour engager un processus de redéfinition de leur système de recrutement.

Selon Meunier (2008), l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) et la Commission européenne ont été les principaux vecteurs de diffusion d'une logique d'uniformisation des modalités de sélection. Cette logique repose sur l'expérience anglaise d'évaluation des performances et des progrès des élèves des cycles primaire et secondaire.

Un Programme National (*National Curriculum*)<sup>72</sup> définit quatre étapes-clés (*keys stages*) correspondant à une classe d'âge et auxquels sont associés des objectifs-clés et des indicateurs de performance. Les standards sont compris comme les contenus minima à acquérir et le niveau de performance moyen atteint par les élèves pour ces contenus (Jeffery, 1996 ; Meunier, 2008).

Les standards, les normes et les compétences sont utilisés à la fois pour mesurer le niveau des élèves ou des candidats, mais également comme des indicateurs de la performance des systèmes éducatifs. C'est dans cette perspective que l'Union européenne (UE) s'est appropriée ces outils pour en faire les leviers d'une Europe de la connaissance et de la compétitivité.

### **3. L'Union européenne : des savoirs aux compétences**

La plupart des pays de l'Union européenne ont mis en place des systèmes de recrutement des agents publics basés sur les principes du mérite et de l'égal accès à un emploi public, parfois inscrits dans leur constitution. Un rapport du programme Sigma<sup>73</sup> (2006) mentionne que le degré d'application de ces principes dépend fortement des caractéristiques de la fonction publique (système de carrière ou d'emploi) et qu'ils se traduisent le plus souvent par l'adoption du concours (le terme employé est *open*

---

<sup>72</sup> Le *National Curriculum* est issu de la loi de 1988 dite *Education Reform Act*.

<sup>73</sup> *Support for Improvement of Governance and Management*. Le programme est créé en 1992 conjointement par l'UE et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) pour soutenir l'amélioration des politiques publiques et des systèmes de gestion. <https://www.sigmaxweb.org/publicationsdocuments/1829793.pdf>

*competition*) comme mode de sélection. Celui-ci est jugé mieux répondre aux exigences d'impartialité, d'équité et de transparence du service public.

### **3.1 Un dispositif pour sélectionner les fonctionnaires de l'Union européenne**

Dans une présentation comparative des systèmes publics européens, un rapport de l'OCDE (2017)<sup>74</sup> met en avant la nécessité d'une adaptation au marché du travail des dispositifs de recrutement basés sur le mérite. Les concours, fondés sur des examens standardisés (*standardized testing*), sont interrogés à l'aune des nouveaux besoins du marché européen, en termes de compétences spécifiques. Le concours comme outil de sélection n'est donc pas mis en cause dans son principe, il est au contraire pris comme modèle par l'Union européenne, qui a puisé notamment dans l'expérience française des concours (Ban, 2010) pour construire son dispositif.

Il n'a certes jamais été envisagé de renoncer au concept de concours, le maintien d'un processus fondé sur les valeurs que sont l'égalité d'accès et le mérite étant un élément fondamental non seulement pour les institutions européennes, mais aussi pour les administrations des États membres. (Ban, 2010, p. 16)

Le concours est ainsi un élément incontournable de la gestion des ressources humaines à l'échelle européenne et s'impose comme l'un des modes privilégiés de sélection des candidats à la fonction publique européenne. Il m'a donc semblé intéressant de m'attarder sur ce concours afin d'en identifier les logiques, qui pourront éclairer les débats contemporains sur le concours en France.

Partie prenante de ce dispositif, l'Office européen de sélection du personnel (EPSO)<sup>75</sup> est créé en 2002 pour rationaliser le processus de recrutement, « produire de nouvelles recrues de qualité, possédant les qualifications nécessaires et disponibles rapidement » (Ban, 2010, p. 11). Carolyn Ban s'est particulièrement penchée sur le concours de l'Union européenne. Son enquête au sein des institutions européennes a

---

<sup>74</sup> OECD (2017). *Skills for a high performing service*. OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9556b25a-fr>

<sup>75</sup> European Personal Selection office.

permis d'identifier deux types d'approches du concours, l'une se situant dans une perspective de gestion publique et l'autre de la sociologie politique. La première s'articule autour de trois éléments saillants que sont la non-ingérence du politique, le principe du mérite et l'efficacité du concours ; la deuxième souligne le caractère potentiellement inégalitaire de la sélection, fondée sur la reproduction d'une élite qui opère un filtrage basé sur des critères implicites de conformité. La recherche de Ban, particulièrement axée sur les évolutions du concours, a montré comment l'Office s'était progressivement éloigné des premiers modèles de concours pour privilégier une approche par les compétences, mise en œuvre dès 2010.

La nouvelle formule est censée répondre aux dérives élitistes et améliorer la qualité des candidats. Ce changement fait suite à de nombreuses critiques dont on peut retrouver certaines correspondances avec celles portées sur le concours en France (lourdeur du dispositif, absence de formation des jurys, épreuves inadaptées etc.). En l'occurrence, un rapport du Comité d'enquête sur le coût et le rendement des services publics (2007)<sup>76</sup> prenait déjà l'exemple du concours européen pour suggérer les « bonnes pratiques » (p. 37), celles-ci visant notamment à réduire les coûts que génèrent le nombre et la nature des épreuves ainsi que l'absentéisme des candidats. Elles se traduisent par la mise en place d'un système dématérialisé de présélection confié à des prestataires (centres d'évaluation).

C'est dans cette période que la France entreprend sa réforme des concours de la fonction publique, sur la base de référentiels de compétences qui ne sont pas nouveaux dans le paysage de la formation. Un article du Céreq<sup>77</sup> (Bouder et Kirch, 2007) mentionne l'introduction de la notion de « référentiel de compétences » à l'occasion de la création en 1985 du baccalauréat professionnel. La déclinaison des compétences en termes de savoir/savoir-faire/savoir-être aurait servi de modèle à la construction du modèle de certification européen élaboré sur la base du triptyque *knowledge-skills-competencies*. Ces référentiels n'en constituent pas moins, pour l'enseignement supérieur, une nouvelle manière d'envisager l'offre de formation.

---

<sup>76</sup> *L'organisation et le pilotage des recrutements au sein de la fonction publique de l'État*. Rapport du Comité d'enquête sur le coût et le rendement des services publics.

<sup>77</sup> Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

La mise en place du référentiel pour le concours de l'Union européenne ne s'est pas faite sans dissensions, liées en partie aux clivages culturels mais également à des jeux d'influence politique, notamment à la part prise par la représentation britannique dans la réforme du concours (Georgakakis, 2009).

Le choix des *skills* comme éléments du référentiel (sur le modèle du *National Skills Standard Board*), participe de l'institutionnalisation d'un modèle de management qui « a permis que s'impose une définition gestionnaire de l'administration européenne quand elle se définissait jadis, au moins en représentation, comme une administration de mission » (Georgakakis, 2009, pp. 77-78). Ce nouveau modèle privilégie des compétences considérées comme plus pragmatiques, relevant d'une activité concrète mettant en jeu des savoir-faire plutôt que des savoirs académiques. On distingue ainsi les *soft skills* pour désigner les compétences sociales, dites aussi relationnelles ou transversales et les *hard skills* pour les compétences académiques et professionnelles. Le concours supprime par exemple les épreuves de culture générale relative aux institutions européennes et leur substitue des tests d'auto-évaluation, des tests de raisonnement et des épreuves de mise en situation.

Le concours de l'Office fait donc peau neuve. Il organise la sélection des candidats à la fonction publique européenne et met à disposition des organismes recruteurs une liste de lauréats (liste de réserve valable un an). La logique qui préside à la sélection repose depuis 2010 sur un référentiel qui, selon les termes de l'Office, « définit les compétences essentielles pour exercer ses fonctions efficacement et fournit des informations transparentes sur la procédure de sélection, en **précisant les qualités attendues des candidats lors des différentes épreuves d'un concours.** »<sup>78</sup> (surligné par l'auteur).

Ce référentiel a fait l'objet d'un toilettage en 2020 et s'inscrit dans un long processus de construction de la fonction publique européenne. Il comprend des étapes de présélection, de sélection et de recrutement qu'un candidat avisé peut retrouver sur le site du Secrétariat général des affaires européennes<sup>79</sup> ou de l'Office. J'en propose une vision synthétique dans le tableau ci-dessous, à partir des informations présentes sur le site de l'Office, avec une déclinaison des compétences attendues.

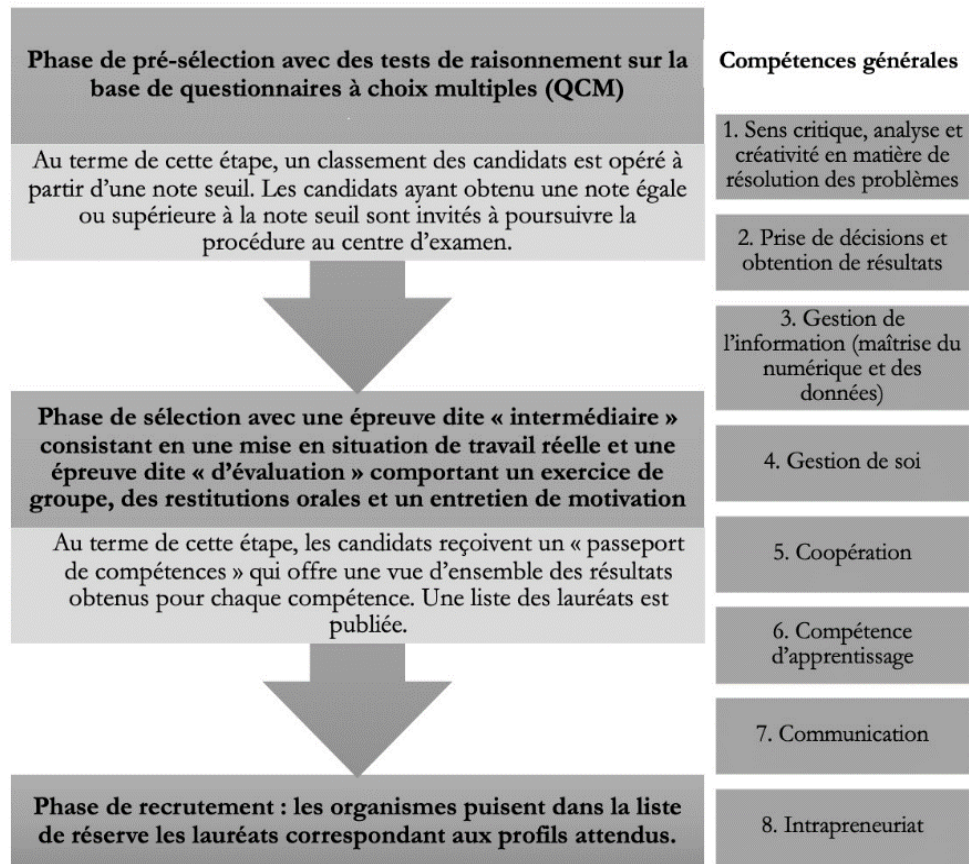
---

<sup>78</sup> <https://epso.europa.eu/fr/kick-start-epsos-transformation-process>

<sup>79</sup> <https://sgae.gouv.fr/sites/SGAE/accueil/carrieres-et-emplois-europeens/travailler-dans-les-institutions.html>

Tableau 1- Les phases de la sélection de l'Office européen des concours  
(Établi par mes soins)

**Les phases de la sélection**



Outre le fait que la réussite au concours ne garantit pas le recrutement, il ne dispense pas non plus les lauréats d'autres étapes d'évaluation pouvant prendre la forme d'entretiens avec l'organisme recruteur.

La grande diversité des définitions accolées à la notion de compétence interroge les moyens mis en œuvre pour en mesurer l'acquisition. Le Conseil européen la définit comme un « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte »<sup>80</sup>, que l'on retrouve fréquemment sous la forme « savoirs-aptitudes-attitudes. Selon Le Boterf (2008), cette définition renvoie à une perception statique des situations professionnelles et ne rend pas compte du caractère dynamique de la compétence, ce qu'il traduit par le terme de processus. Privilégier le caractère processuel de la compétence,

<sup>80</sup> Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>

c'est reconnaître la situation professionnelle comme un réseau de ressources mobilisables qui ne se résument pas à une accumulation de savoirs et d'aptitudes. La compétence consiste en un savoir agir en situation.

L'évaluation et la sélection basées sur ces compétences s'inscrivent dans un contexte de redéfinition des politiques européennes d'éducation et de formation, impulsée par la Déclaration de Bologne. Celle-ci prend forme en juin 1999 lorsque les ministres de l'enseignement supérieur de vingt-neuf pays signent, dans un cadre intergouvernemental, une déclaration visant à harmoniser leurs systèmes d'études.

Le « processus de Bologne » a conduit à la mise en place du système actuel de crédits européens (ECTS - *european credit transfer system*) et du L-M-D (licence-maîtrise-doctorat). La déclaration de Bologne compte aujourd'hui quarante-huit signataires, dont vingt-deux pays non-membres de l'UE. Le processus initié à Bologne<sup>81</sup> a conduit à un mouvement de convergence des modalités de certification en proposant la mise en place d'un cadre européen de l'enseignement supérieur.

### **3.2 Un modèle en cohérence avec les directives européennes**

La Déclaration de Bologne lance le processus de construction d'un espace européen d'enseignement supérieur (Ravinet, 2009)<sup>82</sup>, dont le Conseil européen se fait l'écho dès le sommet de Lisbonne de mars 2000, en fixant à l'Union européenne l'objectif de devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »<sup>83</sup>. La démarche engagée à Bologne est reprise à Copenhague en 2006 pour l'enseignement et

---

<sup>81</sup> Le 19 juin 1999, les ministres de l'éducation de vingt-neuf pays européens signent une déclaration qui lance le processus d'harmonisation des systèmes d'enseignement.

<sup>82</sup> Pauline Ravinet montre dans cet article que cette idée d'« espace européen d'enseignement supérieur » était déjà présent dans le texte préparatoire de la Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, texte ayant fait l'objet d'échanges entre la France, l'Allemagne et l'Italie.

<sup>83</sup> Conseil européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. Conclusion de la présidence. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm#a](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm#a)

la formation professionnelle (EFP), dans le but de définir des outils facilitant la comparabilité et améliorant la qualité des systèmes de formation (Cédéfop, 2015)<sup>84</sup>.

Ces processus parallèles se rejoignent sur les finalités économiques et sociales de leurs stratégies et sur la nécessité d'investir les domaines de l'éducation et de la formation initiale pour en faire des leviers de l'Europe de la connaissance et de la compétitivité.

L'eupéanisation des politiques éducatives, bien que nuancée dans ses effets sur les politiques nationales (Dayan, 2019 ; Buisson-Fenet et Pons, 2012), se fait par la mise en place de « méthodes ouvertes de coordination » (Moc)<sup>85</sup>, visant une nouvelle gouvernance des politiques nationales autour d'objectifs et d'indicateurs communs (Breton, 2016). Dans les domaines de l'éducation et de la formation, qui soulèvent des enjeux en termes d'employabilité, il s'agit pour les états de l'Union européenne de se coordonner pour construire un cadre de référence européen des certifications. C'est ainsi que les programmes de travail « Éducation et Formation 2010 », puis « Éducation et Formation 2020 » avancent vers un système de référence commun et deux outils visant à en apprécier la mise en œuvre :

- **Le système commun de référence** : il s'agit du Cadre Européen des Certifications/Qualifications (CEC, ou EQF en anglais – *european qualification framework*), pour la classification et la comparaison des qualifications au niveau européen. Adopté par le Parlement et le Conseil européens en avril 2008, il est basé sur une nomenclature comportant huit niveaux de qualification, qui cherchent à décrire de manière comparable les compétences, connaissances et aptitudes acquises par les personnes dans différents contextes de formation. Ce cadre est réalisé en lien avec celui établi par le processus de Bologne pour l'enseignement supérieur, afin d'assurer leur compatibilité. Il vise à promouvoir la reconnaissance mutuelle des certifications et des diplômes dans l'Union européenne et à faciliter la mobilité des personnes sur le marché du travail. Il décline les acquis d'apprentissage auxquels correspondent les niveaux de certification/qualification.

---

<sup>84</sup> Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. <https://www.cedefop.europa.eu/fr/about-cedefop/who-we-are>

<sup>85</sup> Unité européenne d'Eurydice, « L'éducation au centre des préoccupations européennes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 28. <https://doi.org/10.4000/ries.2411>

Ces niveaux sont déclinés en fonction de trois descripteurs : savoir, autonomie et responsabilité, aptitude. Le terme de descripteur est celui utilisé par la Commission européenne et également par l'organisme France Compétences, qui est l'instance en charge, depuis 2018, de la gouvernance nationale de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

Tableau 2 - Cadre européen des certifications – CEC  
(Établi par mes soins)

<p><b>Référentiel européen des compétences clés</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les compétences en lecture et en écriture,</li> <li>2. Les compétences multilingues,</li> <li>3. La compétence mathématique, en sciences, en technologies et en ingénierie,</li> <li>4. La compétence numérique</li> <li>5. Les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre</li> <li>6. Les compétences citoyennes,</li> <li>7. Les compétences entrepreneuriales,</li> <li>8. Les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.</li> </ol> <p><i>Eur-LEX. Site web officiel de l'Union européenne</i></p>	<p><b>Nomenclature des niveaux européens de certification</b></p> <p><b>Niveau 1</b> : compétences de base.  <b>Niveau 2</b> : compétences de niveau intermédiaire.  <b>Niveau 3</b> : compétences avancées.  <b>Niveau 4</b> : compétences de premier cycle universitaire (licence).  <b>Niveau 5</b> : compétences de deuxième cycle universitaire (maîtrise).  <b>Niveau 6</b> : compétences de troisième cycle universitaire (doctorat).  <b>Niveau 7</b> : compétences de niveau supérieur.  <b>Niveau 8</b> : compétences de niveau expert.</p>
--	---

- **Les deux outils**, qui visent à faciliter la reconnaissance des acquis de l'expérience et de la formation en Europe en s'appuyant sur le Cadre européen des Certifications, sont le référentiel de huit « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » et les crédits européens pour l'éducation et la formation professionnelle :

- Le référentiel des « compétences clés » (Recommandation du Parlement et du Conseil européens du 18 décembre 2006) est mis à jour en 2018 (Recommandation du Conseil européen du 22 mai 2018). Les compétences clés se déclinent en un ensemble de connaissances, attitudes et aptitudes.

- Les crédits européens pour l'éducation et la formation professionnelle (ECVET-*European Credit System for Vocational Education and Training*) visent à faciliter la reconnaissance mutuelle des compétences acquises dans le cadre de l'apprentissage professionnel, à promouvoir la mobilité des personnes dans les domaines de l'éducation et de la formation au sein de l'Union européenne et la mobilité des travailleurs dans

l'Union européenne et au-delà. Il s'agit d'un système de crédits similaire à ECTS, mais qui s'applique aux formations professionnelles et techniques.

Ces politiques européennes, qui impliquent de repenser les politiques nationales de formation, conduisent-elles à l'homogénéisation progressive du processus de sélection des agents publics en Europe ? C'est ce que semble indiquer la logique induite par les référentiels de compétences, portée au sein de l'Union par une nouvelle « ingénierie de la certification » (Breton, 2016). Un regard plus précis sur différents systèmes de sélection-recrutement en Europe permet cependant d'en nuancer les effets, en particulier sur le recrutement des enseignants.

En Italie, Cavallo, Perin et Gagliardi (2012) précisent que le concours était dès le XIX<sup>ème</sup> siècle un moyen de pourvoir aux emplois publics, « selon des critères objectifs, fondés sur le mérite, et donc libres de tout conditionnement politique ou de tout clientélisme (principe d'impartialité) » (2012, p. 445). Le concours reste également la voie principale d'accès à l'emploi public en Espagne, en Roumanie, au Liechtenstein et en Grèce, qui recrutent les fonctionnaires par voie de concours, c'est-à-dire par un dispositif d'évaluation, de sélection et de classement dont l'organisation est gérée par une autorité publique qui publie le nombre de postes à pourvoir, nomme et affecte les candidats en fonction de leur classement à l'issue des épreuves. Dans ces pays, l'obtention d'un concours public garantit en principe un emploi permanent, mais n'attribue pas forcément le statut de fonctionnaire. C'est le cas pour les concours des personnels enseignants, qui ont des incidences différentes selon les systèmes éducatifs.

En effet, en Roumanie par exemple le principe du concours est inscrit dans la loi sur l'Éducation nationale<sup>86</sup> et dans ce pays comme en Italie, le concours national pour le recrutement des enseignants offre la possibilité d'être titularisé, mais ces personnels sont recrutés au niveau local sur la base d'un contrat et ne relèvent pas du régime juridique des fonctionnaires.

---

<sup>86</sup> Loi sur l'Éducation nationale n°1/2011 du 5 janvier 2011 (Article 89) : « Dans l'enseignement pré-universitaire public, postes d'enseignement/chaires vacantes et réservés font l'objet d'un concours national organisé par l'inspection académique, selon une méthodologie cadre élaborée par le ministère de l'Éducation nationale [...]. ». [https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2022/LEN\\_2011\\_actualizata\\_2022.pdf](https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Legislatie/2022/LEN_2011_actualizata_2022.pdf)

Le réseau européen Eurydice sur les systèmes éducatifs a publié un rapport<sup>87</sup> en 2018 proposant notamment un état des lieux des modalités de recrutement des enseignants dans quarante-deux pays membres du réseau (dont la Turquie). Il indique trois modèles de recrutement distincts par les termes d'« examen-concours », de « liste de réserve » et de « recrutement ouvert », la différence résidant principalement dans la manière dont les candidatures sont gérées et évaluées. « Le recrutement ouvert » privilégie l'annonce publique des postes vacants, dont la gestion (critères, sélection) relève en principe directement de l'établissement concerné. Le recrutement par « liste de candidats » exclut du processus de sélection l'examen ou le concours.

Le rapport utilise parfois indifféremment le terme de concours et celui d'examen pour le même dispositif de sélection dans un pays donné. Les différentes épreuves ou « tests », oraux ou écrits, sont considérés comme des examens qui participent du dispositif de sélection-recrutement du pays considéré, ce que je désigne comme le « dispositif concours ». Ainsi, le rapport souligne que

Dans 7 systèmes éducatifs<sup>88</sup>, le recrutement des enseignants repose sur un examen-concours organisé par les autorités publiques supérieures ou à l'échelle régionale ou locale. Seul un certain nombre de candidats, généralement pour un nombre limité de postes d'enseignants dans le système éducatif public, sont sélectionnés à la suite d'un examen-concours. (p. 39)

La grande majorité des états recrutent selon les modalités d'un « recrutement ouvert », ou sur listes de candidats. Les candidats postulent auprès de l'autorité de contrôle (qui peut-être une autorité intermédiaire telle que le land en Allemagne) et ils sont sélectionnés en fonction des critères définis par cette même autorité.

Le recrutement des enseignants en Espagne, en Italie, en Grèce, au Liechtenstein et en Turquie prévoit, comme en France, une sélection des candidats par concours. Celui-ci comprend systématiquement des épreuves écrites de contrôle des connaissances,

---

<sup>87</sup> Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2018. Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF>

<sup>88</sup> Il s'agit de La France, l'Espagne, la Roumanie, le Liechtenstein, l'Italie, la Grèce et la Turquie.

auxquelles s'ajoutent selon les pays une ou plusieurs autres modalités de contrôle, en général davantage axées sur des compétences évaluées en situation d'exercice.

#### **4. Le cas français : état des lieux du recrutement par concours**

*« Je pense que c'est important de pouvoir sélectionner [...] enfin personnellement je me suis toujours préparée à l'idée de passer un concours, même si je pense que l'expérience professionnelle doit être prise en compte lors du concours et ce n'est pas forcément le cas. Je pense que ça peut être bien de... pas de transformer totalement le concours mais de l'adapter, mais que ce soit quand même un outil de sélection. » (Hélène, étudiante. Entretien collectif du 16 février 2022)*

Les propos de cette étudiante soulignent à la fois le désir de permanence et de changement. Il faudrait conserver le concours comme « *outil de sélection* », car au fond il correspond à un projet intériorisé de longue date. Le concours n'est pas questionné dans les finalités qu'elle lui assigne (sélectionner) mais dans les compétences qu'il évalue. Cela pose deux questions distinctes et néanmoins liées, l'une portant sur le profil de candidats que l'on veut recruter par concours et l'autre portant sur la manière dont on s'y prend pour opérer la sélection.

Les dernières réformes des concours de la fonction publique d'État veulent à la fois les ouvrir à un public plus large en professionnalisant les concours, c'est-à-dire notamment en réduisant la dimension jugée trop théorique et disciplinaire des épreuves (Jolion, 2011)<sup>89</sup>, et garantir l'adéquation des profils aux besoins de l'administration (Desforges et Chalvron, 2008) en définissant des compétences spécifiques aux corps de métier concernés. Le recrutement par concours dans l'Éducation nationale connaît ainsi de profonds changements dans le cadre de la Révision générale des politiques publiques lancée en 2007, notamment pour réexaminer la forme et le contenu des concours (Chevallier, 2010b).

---

<sup>89</sup> Jolion, J-M (2011). *La Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*. <https://www.vie-publique.fr/rapport/32105-masterisation-de-la-formation-initiale-des-enseignants-enjeux-et-bilan>

Mais les réformes du concours peuvent-elles répondre à ce qui apparaît comme une crise du recrutement, ou ce que certains désignent comme une crise des vocations ? (Perier, 2019).

#### 4.1 Crise des vocations ou crise du concours ?

Un rapport du Sénat sur le projet de loi de finances pour 2019 déplore le manque d'attractivité des concours de la fonction publique, pointant la diminution du nombre de candidats et le recours croissant à d'autres voies d'accès que le concours. De plus, les candidats se répartissent de manière très inégale entre les différentes voies d'accès et entre les trois catégories A, B et C dans lesquelles sont classés les agents<sup>90</sup>.

##### Encadré 9 - Types de concours de la fonction publique

**Le concours externe** est ouvert aux candidats justifiant du niveau de diplôme requis selon la catégorie du concours visé. Des dispenses de diplômes sont accordées aux parents de trois enfants et aux sportifs de haut niveau.

**Le concours interne** est un concours qui permet aux agents de la fonction publique de postuler à un poste de catégorie supérieure à celui qu'ils occupent actuellement. Ce concours est ouvert aux agents titulaires et non titulaires de la fonction publique d'État, territoriale et hospitalière, qui ont au moins un an d'ancienneté dans la fonction publique et qui remplissent certaines conditions de diplôme (selon le poste visé).

**Le troisième concours** (dit aussi de « troisième voie ») est un concours ouvert sans condition de diplôme, à des candidats ayant acquis au moins 4 années d'expérience professionnelle dans le secteur privé (entreprise privée, association). L'ambition de ce dispositif est de diversifier le vivier de candidats.

La place et le statut des concours de la fonction publique prennent une dimension particulière dans un contexte social où la question de l'emploi est sensible. En effet, la fonction publique peut constituer un débouché attractif pour répondre aux inquiétudes liées au chômage et à la précarité de l'emploi (Goux et Maurin, 1993).

---

<sup>90</sup> Ce classement est lié au niveau de recrutement et au niveau de responsabilités auxquelles ouvrent les concours. A l'intérieur de ces catégories les agents se répartissent dans des corps auxquels sont attachés des statuts particuliers.

L'administration de l'Etat effectue une enquête annuelle afin d'établir des statistiques sur les flux de personnels et le taux de sélectivité<sup>91</sup> aux concours. Toutes catégories confondues, celui-ci a chuté de cinq points dans la décennie 2008-2018, passant de onze à six présents pour un admis. Il oscillait entre douze et quatorze entre 2002 et 2011 et entre sept et dix-sept de 1985 à 1997.

Pour les candidats à la catégorie A les concours externes restent la voie principale d'accès, mais le Rapport annuel sur l'état de la fonction publique (2020) mentionne, sur la décennie 2008-2018, une désaffection des candidats potentiels. Desforges (2020) montre que leur nombre avait chuté de près de 50% sur la période 2001-2008, en particulier pour les concours de l'Éducation nationale. Ceux-ci enregistraient une diminution du nombre de recrutements (-6.8%), liée d'une part à une baisse du nombre de postes offerts, d'autre part à une baisse du nombre de candidats présents à l'ensemble des épreuves. En 2018,

Pour les deux plus gros concours (professeurs des premier et second degrés), le taux de recrutement ne s'élève qu'à respectivement 88 % et 86 %. D'une part, devant le faible nombre de candidats, les jurys de concours préfèrent ne pas pourvoir l'ensemble des postes offerts, d'autre part, une partie des admis se désistent à l'issue du concours. À l'issue de chacun de ces deux concours, 1 400 postes demeurent vacants. (Desforges, 2020, p. 111)

Pour la période 2010-2018 dans l'Éducation nationale, le taux de sélectivité est passé de six à un peu moins de quatre candidats pour un admis. C'est le taux le plus faible en comparaison avec les concours de même catégorie d'autres ministères, tels que le concours externe d'officier de police (trente-sept candidats pour un admis en 2018)<sup>92</sup> ou celui d'inspecteur du travail (six candidats pour un admis)<sup>93</sup>. Mais les concours de l'enseignement enregistrent également de fortes disparités entre disciplines. Un rapport de l'Inspection générale (2013) estime qu'un taux de sélectivité inférieur à quatre ne

---

<sup>91</sup> La sélectivité, telle que définie dans les rapports sur l'état annuel de la fonction publique, est le rapport entre le nombre de candidats présents et le nombre de candidats admis à un concours.

<sup>92</sup> Rapport du président du jury du concours d'officier de police, 30 octobre 2018.

<sup>93</sup> Rapport de la présidente du jury du concours de l'inspection du travail 2018.

garantit pas la qualité du recrutement. C'est le cas par exemple pour les Capes de mathématiques et de lettres classiques<sup>94</sup>.

On a pu ainsi parler de crise du recrutement des enseignants, voire d'une crise des vocations, notamment suite à un rapport du Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco, 2016)<sup>95</sup> qui faisait état d'une « pénurie » du vivier de recrutement. Périer (2019) nuance cet avis, au terme d'une enquête réalisée auprès de 1103 étudiants. D'une part, sur les recrutements il constate de forts contrastes entre les territoires, entre les disciplines et entre les filières (Capes, Capet, agrégation). D'autre part, la décision de concourir est largement dépendante des incertitudes liées à l'affectation géographique et aux conditions de travail. Si l'attractivité des métiers de l'enseignement semble toujours réelle, notamment auprès de professionnels s'engageant dans une seconde carrière, les candidats potentiels opèrent aussi un choix raisonné, en envisageant le rapport bénéfices/risques, notamment l'éventuel échec à un concours présenté après cinq années d'études.

L'attractivité du métier procède ainsi d'un ensemble de facteurs tels que les exigences académiques des concours, le nombre de postes ouverts, mais également des facteurs liés aux représentations du métier en termes de conditions de travail, d'image de la fonction, de rémunération, de perspectives de carrière.

Parmi les étudiants enquêtés lors de cette étude, certains délaissaient le projet de devenir enseignant pour envisager une carrière dans l'Éducation nationale en tant que CPE, c'est-à-dire dans un métier qui, aux dires des CPE eux-mêmes, souffre d'un fort déficit d'image (Caré, 1991) et de reconnaissance (Cadet, Causse et Roche, 2007a, Dupeyron, 2020). En l'occurrence, le concours de CPE connaît un taux de sélectivité plus élevé que la plupart des concours du Capes (y compris celui de professeur documentaliste), ou de psychologues de l'éducation nationale (PsyEN).

---

<sup>94</sup> IGAENR-IGEN (2013). *Les difficultés de recrutement d'enseignants dans certaines disciplines*. <https://www.education.gouv.fr/les-difficultes-de-recrutement-d-enseignants-dans-certaines-disciplines-6200>

<sup>95</sup> Créé en 2013 le Cnesco évalue et fournit des analyses sur le système éducatif français. Il effectue des recherches, collecte des données, réalise des évaluations et produit des rapports afin d'informer les décideurs politiques, les professionnels de l'éducation et le grand public sur ses enjeux et ses performances.

J'ai effectué une comparaison<sup>96</sup> sur les quatre dernières sessions (de 2019 à 2022) entre les concours externes de CPE, de professeur documentaliste et de psychologue de l'Éducation nationale afin de confirmer ou d'infirmer cette tendance. Le tableau ci-dessous montre que le vivier de candidats diminue pour les trois catégories concernées, malgré l'augmentation du nombre de postes offerts.

Tableau 3 - Comparaison du nombre de postes/présents/admis pour les concours externes de CPE, professeurs documentalistes et psyEn de 2019 à 2022  
(Établi par mes soins)

	Sessions	Postes ouverts	Présents	Admis	Taux de sélectivité
CPE	2022	560	1629	559	3
PsyEN		200	264	176	1.5
Prof doc		120	328	115	2.8
CPE	2021	270	2603	270	9.6
PsyEN		170	445	170	2.6
Prof doc		130	578	130	4.4
CPE	2020	270	2590	270	9.6
PsyEN		160	476	160	3
Prof doc		130	600	131	4.5
CPE	2019	260	2815	260	10.8
PsyEN		170	657	169	3.8
Prof doc		140	669	140	4.7

Pour les trois concours externes, sur les quatre sessions le nombre de postes passe de 570 à 880 entre 2019 et 2022, soit une perte de plus de 35%, tandis que le nombre de candidats présents passe de 4141 à 2221 soit une diminution de 46.6%. L'écart est particulièrement frappant pour les CPE, dont le taux de sélectivité connaît une chute de plus de sept points. L'on constate ici que le nombre de postes ouverts ne permet pas d'inverser cette tendance à la baisse.

---

<sup>96</sup> Pour les CPE et PsyEN (psychologues de l'Éducation nationale) les chiffres sont issus de la rubrique « Données chiffrées » accessible sur le site [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr). Pour le concours de professeur documentaliste ils proviennent du site [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr).

Dans la période 2000-2010 pour les CPE, le tarissement du vivier de candidats suit la diminution du nombre de postes. Le tableau ci-dessous nous permet d'observer la tendance sur une période de dix ans, qui confirme la corrélation entre le nombre de postes et le nombre de candidats inscrits. L'on notera par ailleurs qu'une augmentation significative du nombre de postes n'est pas forcément suivie d'une augmentation des inscriptions, comme on peut le voir de 2001 à 2003 où le passage de 470 à 600 postes n'a pas inversé la tendance à la baisse.

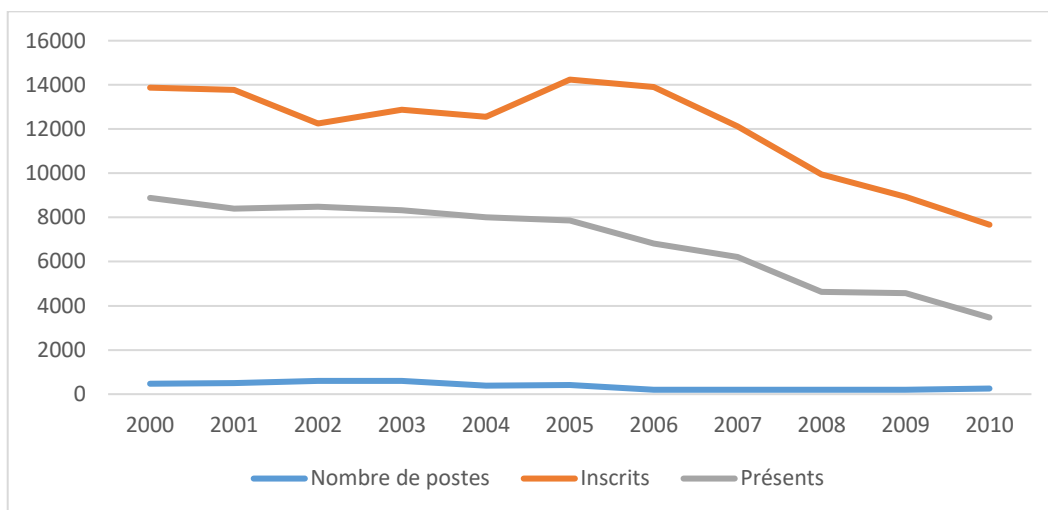
Tableau 4 - Statistiques du concours externe CPE 2000-2010  
(Établi par mes soins)

	Nombre de postes	Inscrits	Présents	Admissibles	Admis	Admis/présents	Sélectivité
<b>2000</b>	470	13872	8884	964	470	5,3%	18,9
<b>2001</b>	500	13778	8404	1030	500	6%	16,8
<b>2002</b>	600	12247	8490	1186	600	7,0%	14,1
<b>2003</b>	600	12877	8331	1168	600	4,6%	13,8
<b>2004</b>	380	12551	8013	861	380	10,3%	21
<b>2005</b>	415	14238	7860	906	415	5%	18,9
<b>2006</b>	200	13898	6812	476	200	2,7%	34
<b>2007</b>	200	12114	6214	497	200	3%	31
<b>2008</b>	200	9949	4636	497	200	4%	23,1
<b>2009</b>	200	8930	4575	474	200	4,2%	22,8
<b>2010</b>	250	7669	3469	574	250	7,2%	13,8
<b>Totaux</b>	4015	132123	75688	8633	4015	5,4%	20,7

Source : rapport jury 2011, sauf colonne "sélectivité".

Si l'année 2005 connaît une recrudescence des inscriptions, en même temps qu'une légère augmentation du nombre de postes, ce constat est nuancé par le nombre de candidats présents qui continue de diminuer.

Graphique 1 - Évolution nombre de postes/inscrits/présents 2000-2010  
(Établi par mes soins)



Dans cette période, et malgré la baisse constatée, le recrutement reste tendanciellement plus favorable en termes de sélectivité pour le concours de CPE, avec une moyenne de vingt candidats pour un admis. Cependant, la visibilité sur une période de vingt ans montre que le concours de CPE connaît la même tendance que l'ensemble des concours de catégorie A de la fonction publique d'État, c'est-à-dire à la fois un rétrécissement du vivier et une baisse du taux moyen de sélectivité qui passe à moins de neuf candidats pour un admis. Quelles évolutions pour la décennie suivante ?

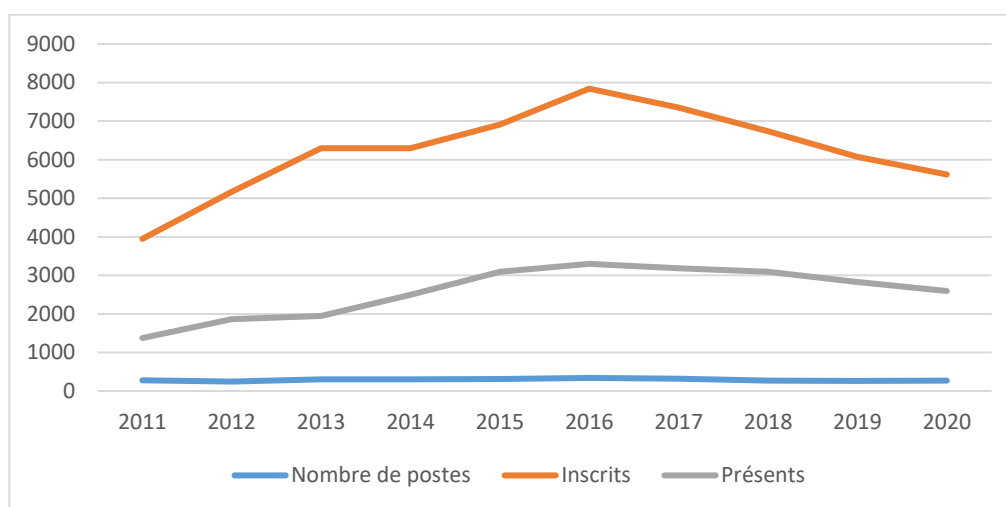
Tableau 5 - Statistiques du concours externe CPE 2011-2020  
(Établi par mes soins)

	Nombre de postes	Inscrits	Présents	admissibles	Admis	Admis/présents	Sélectivité
<b>2011</b>	275	3945	1374	552	275	20,0%	5
<b>2012</b>	245	5170	1865	542	245	13,1%	7,6
<b>2013</b>	300	6299	1948	660	300	15,4%	6,5
<b>2014</b>	300	6299	2497	615	300	12%	8,3
<b>2015</b>	310	6910	3088	625	310	10%	9,9
<b>2016</b>	340	7840	3297	720	340	10,3%	9,7
<b>2017</b>	320	7353	3183	657	320	10%	9,9
<b>2018</b>	270	6734	3088	553	270	8,7%	11,4
<b>2019</b>	260	6072	2826	544	260	9,2%	10,8
<b>2020</b>	270	5613	2597	544	270	10,3%	9,6
<b>Totaux</b>	<b>2890</b>	<b>62235</b>	<b>25763</b>	<b>6012</b>	<b>2890</b>	<b>11,9%</b>	<b>8,87</b>

Sources : site du Ministère de l'Éducation nationale, sauf colonne "sélectivité"

Nous pouvons observer une évolution similaire dans la décennie 2011-2020. Si l'on ne peut parler de pénurie de candidats pour le corps des CPE, on ne peut ignorer que le vivier s'est réduit de plus de 50% en vingt ans. Par ailleurs, l'écart s'est creusé entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de candidats effectivement présents. En 2000-2010, les présents représentaient plus de la moitié des inscrits (57,3%) ; en 2011-2020 ils représentent 41.4% des inscrits.

Graphique 2 - Évolution nombre de postes/inscrits/présents 2011-2020  
(Établi par mes soins)



Sur la décennie 2011-2020 la courbe des inscrits est encore nettement corrélée à celle du nombre de postes. La stabilité puis la hausse constatée des inscrits et présents de 2013 à 2017 coïncident avec la création des Espé et des Masters MEEF et peuvent être imputées à l'ouverture du concours aux étudiants de master 1, augmentant mécaniquement le nombre de candidats au concours (près de 60% d'inscrits en plus, et près de 40% de présents en plus, entre 2011 et 2013).

Le rapport que signaient Desforges et Chalvron en 2008 dressait déjà un bilan critique des recrutements par concours. Ils soulignaient leur lourdeur, une organisation trop complexe et coûteuse, des contenus inadaptés aux besoins professionnels et aux profils des candidats. Il pointait également une communication insuffisante et un taux de sélectivité trop élevé, éloignant les candidats de certains concours. La nature des épreuves est particulièrement sujette à débat, considérée comme trop académique et ne permettant pas de vérifier les compétences attendues. Ces critiques sont reprises dans le rapport

Silicani (2008), qui mentionne notamment des épreuves trop éloignées des besoins de recrutement et l'absence de formation des membres des jurys.

C'est tout le dispositif de recrutement qui est mis en question, en portant la critique sur un fonctionnement jugé archaïque et inégalitaire. Fraisse et Sellier (2014) ont par ailleurs évoqué une crise qui va au-delà des modalités de recrutement, car elle renvoie également au sens du métier, aux modalités de la professionnalisation, aux savoirs mis en avant dans la formation. Le concours ne joue plus son rôle d'ascenseur social car il favorise les candidats les plus diplômés, ceux dont le capital social prédispose à la réussite aux épreuves. Meurs et Audier (2004) ont montré l'impact du filtre scolaire sur les résultats aux concours, quel que soit le niveau du concours. Les probabilités de réussite augmentent en fonction du diplôme obtenu et plus particulièrement pour les diplômés des filières générales. Le caractère méritocratique du concours est ainsi mis en cause (Dreyfus, 2012), car il opère une sélection sur des critères très dépendants de l'appartenance socio-culturelle des candidats.

Il s'agit donc de réformer les concours pour les rendre plus attractifs, plus efficaces et plus justes. Mais il s'agit également d'en réduire le coût, processus déjà lancé dans le cadre de réformes structurelles de l'administration, initiées dans les années 1980. Une des principales pistes de la modernisation des concours concerne l'adéquation entre les compétences évaluées et les missions des différents corps de la fonction publique. Il faut donc s'assurer que les candidats sélectionnés possèdent les compétences nécessaires pour remplir les missions confiées. L'administration doit être en mesure de s'adapter aux changements et aux besoins de la société, tout en garantissant l'efficacité et la qualité de ses services. C'est ce que pointait déjà en 2008 le rapport du comité d'enquête de la Cour des comptes sur le coût et le rendement des services publics<sup>97</sup>, qui préconisait la refondation des concours et examens, par une rationalisation des méthodes de pilotage du recrutement<sup>98</sup>.

Les champs scolaire et universitaire n'échappent pas à ce vent de réformes, censé les rendre plus efficaces. Il s'agit donc de moderniser la fonction publique et ses modalités de recrutement.

---

<sup>97</sup> Ministère du budget, des comptes publics et de la fonction publique (2008). L'organisation et le pilotage des recrutements au sein de la fonction publique de l'État.

<sup>98</sup> Plusieurs pistes sont évoquées par le rapport dont une extension des concours communs à plusieurs ministères et de la territorialisation des recrutements.

## 4.2 Professionnaliser le concours

Le processus de modernisation de la fonction publique se traduit en 2001 par l'adoption de la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) et en 2007 par la « révision générale des politiques publiques » (RGPP), qui « s'assigne très clairement pour ambition la production d'un « Etat allégé » (Chevallier, 2010a, p. 3). La Révision générale des politiques publiques adopte une approche de gestion de l'administration publique qui met l'accent sur l'efficacité, l'efficience et la responsabilité et a été influencée par le *New Public Management* (NPM) (Bezès, 2005 ; Chevallier, 2010b).

En France, la « modernisation de l'action publique », portée par la création en 2012 du Comité interministériel pour la modernisation de l'action publique, passe notamment par une refonte des modalités de recrutement des fonctionnaires. Les voies d'accès se diversifient, soit par le nombre et la nature des épreuves, soit par l'assouplissement des conditions d'entrée (niveau de diplôme requis, expérience professionnelle). Ainsi dans les années 2000 se sont ajoutés aux concours externes et internes la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP), les « concours réservés », les « troisième concours », et le PACTE<sup>99</sup>, afin que la fonction publique de l'État soit plus représentative de l'ensemble des composantes de la société française (Delamare et Renaud, 2020).

À l'évidence, malgré les critiques formulées à l'encontre du concours, il reste le dispositif de recrutement privilégié par les pouvoirs publics. En effet, ce sont les alternatives aux modalités d'accès aux concours<sup>100</sup> qui se sont multipliées et les logiques de la professionnalisation qui ont été redéfinies. Celles-ci ont conduit à la création des masters MEEF en 2013 et à la publication des référentiels de compétences professionnelles, qui participent de l'universitarisation de la formation.

Bourdoncle (2000) distingue quatre « objets » affectés par la professionnalisation : l'activité, le groupe professionnel exerçant cette activité, les savoirs, les individus et enfin la formation. Cette distinction n'ignore pas le caractère processuel de la

---

<sup>99</sup> PACTE : parcours d'accès aux carrières de la fonction publique, créé en 2015 et qui ouvre l'accès aux emplois de catégorie C aux personnes peu diplômées.

<sup>100</sup> À noter également une augmentation significative des recrutements sans concours, notamment par la voie de la contractualisation, élargie par la Loi de transformation de la fonction publique du 6 août 2019. En 2020, près de 20% des employés de la fonction publique de l'État sont contractuels.

professionnalisation, mais souligne le fait que chacun de ces « objets » active des dispositifs distincts. La professionnalisation de l'activité s'incarne dans l'universitarisation de la formation professionnelle, que Bourdoncle désigne comme le dispositif principal du processus, car elle offre une garantie d'élévation du niveau professionnel de l'activité.

Pour les CPE, cet enjeu a été particulièrement prégnant pour faire évoluer le regard sur le métier ; la professionnalisation de l'activité et celle du groupe professionnel sont étroitement liées. La revue professionnelle de L'ANCpE s'emploie depuis sa création à construire et à conforter les assises théoriques de la profession, notamment lors des colloques annuels qu'elle organise, en invitant régulièrement des universitaires. L'universitarisation du concours est salué par Christian Vitali<sup>101</sup>, lors de la réforme du concours externe opérée par Jean-Pierre Obin en 1995, alors président du jury.

*Conseiller d'éducation n°120, octobre 1995*

Même si l'on désire que ce concours soit ouvert à tous, **les prérequis universitaires** ne sont pas indifférents. Cette nouvelle formule prend le risque d'identifier [...] les références universitaires qui constituent l'ancrage de la pratique professionnelle. (Vitali, p. 3)<sup>102</sup>

En 1988, un conseiller d'éducation partageait déjà cette préoccupation sur l'ancrage théorique de la fonction, en soulignant « l'urgence de conquérir le champ théorique de la fonction ».

*Conseiller d'éducation, n°93, juin 1988*

Il nous appartient, en tant qu'acteurs, d'assumer et de penser au plan théorique l'empirisme de notre pratique quotidienne afin de nous hisser à la hauteur de ce que l'on pourrait appeler une théorie de notre fonction. Seul un cadre théorique permettrait de donner sens et unité à l'éclatement et parfois à la dérive de nos tâches. (Vauthier, p. 14)<sup>103</sup>

Ce conseiller d'éducation invite les CE/CPE à « ne pas se laisser penser par d'autres ». La question de l'autonomie professionnelle se lit en filigrane dans ses lignes

---

<sup>101</sup> Christian Vitali, CPE aujourd'hui à la retraite, est co-fondateur de la revue. En 1995 il était membre du comité directeur de la revue.

<sup>102</sup> Vitali, C. (1995, octobre). Le parcours croisé des générations. *Conseiller d'éducation*, 120, 3.

<sup>103</sup> Vauthier, M. (1988, juin). Du terrain à la théorie. *Conseiller d'éducation*, 93, 14.

et la lecture de la revue montre que les conditions de la reconnaissance du groupe professionnel résident dans sa capacité à investir la formation des futurs CPE, et à créer les conditions de l'appropriation et de la transmission de savoirs légitimes. Le concours est pour le corps un moyen de professionnaliser les savoirs :

*Conseiller d'éducation, n°120, octobre 1995*

Plus que par le passé les CPE sont parties prenantes de la préparation au concours. Ils interviennent dans les IUFM. [...] Avec ce concours, l'accompagnement des CPE [...] devient un passage institutionnalisé de la formation. [...] En s'inscrivant dans un nouvel espace institutionnel, elle contribue, à sa manière, de façon décisive, à l'édification professionnelle du corps des CPE. (Vitali, p. 3)

La professionnalisation de la formation se conjugue à celle du concours. Elles placent les candidats au concours dans « la même situation de construction identitaire » (Bourdoncle, 2000, p. 129), dans un processus qui articule

- des enjeux pédagogiques, par la mise en place de dispositifs de formation visant l'acquisition des savoirs et des compétences ;
- des enjeux politiques, par la mise en œuvre des prescriptions et le contrôle de l'adéquation des profils aux postes visés ;
- des enjeux sociaux, par les interactions avec le milieu professionnel et les pairs, qui ont des effets à la fois individuels (socialisation professionnelle) et collectifs (cohésion du groupe professionnel) ;
- des enjeux éthiques, par l'appropriation des valeurs et des responsabilités professionnelles attachées à la fonction ;
- des enjeux institutionnels, par la diffusion des normes et des règles de l'institution ;
- des enjeux idéologiques, par la confrontation et la négociation des orientations qui sous-tendent l'organisation et le fonctionnement de l'institution de formation.

Les référentiels sont désormais incontournables dans la construction des maquettes de formation des Master MEEF, dans la mise œuvre du tutorat des stagiaires, et dans leur évaluation. Les CPE partagent avec les enseignants un référentiel de dix compétences

professionnelles communes, complété par un référentiel de compétences spécifiques<sup>104</sup> à chaque groupe professionnel.

Dans la logique de professionnalisation de la formation, un autre référentiel, qui s'appuie sur le premier, décline les objectifs, les axes et les attendus en fin de formation initiale et à l'entrée dans le métier.<sup>105</sup> La préparation du concours dans le cadre du Master MEEF « encadrement éducatif » est partie prenante du dispositif de formation. Si le concours n'est jamais évoqué explicitement dans le référentiel de formation, le site internet de l'Éducation nationale mentionne que « les étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement et de l'éducation sont à considérer comme des professionnels en devenir dès leur entrée dans le cursus. »<sup>106</sup>

Ce statut de « professionnel en devenir », pris dans un sens littéral, indique un mouvement, un aller-vers, des changements potentiels, le glissement du statut d'étudiant en formation (déjà placé en situation professionnelle) à celui du professionnel. Nous verrons que ce statut ambigu, qui affecte les étudiants d'un statut à trois dimensions, celui « d'étudiant-candidat-stagiaire », génère des tensions dans le processus de professionnalisation. Ceux-ci mettront à jour, au cours des entretiens collectifs, les dynamiques contradictoires dans lesquels ils sont pris (celles de l'université, celle du concours et celle de l'établissement de stage).

Les concours doivent se « professionnaliser », comme l'indique la circulaire<sup>107</sup> qui fait suite au rapport de Desforges et Dorne-Corraze. C'est-à-dire qu'il faut privilégier « la sélection sur les compétences, les potentiels et l'éventuelle expérience professionnelle acquise précédemment plutôt que de sélectionner sur les critères académiques ou centrés sur les connaissances ». A ce titre, ce sont également les jurys qui sont invités à se professionnaliser, dans le but « de valoriser le parcours professionnel du candidat dans

---

<sup>104</sup> Arrêté du 1er juillet 2013. Référentiel des compétences professionnels des métiers du professorat et de l'éducation. NOR : MENE1315928A. Journal Officiel du 18 juillet 2013

<sup>105</sup> Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». NOR : MENH1910289A. Journal Officiel n°0156 du 7 juillet 2018.

<sup>106</sup> Référentiel de formation : former aux métiers du professorat et de l'éducation au XXIème siècle. <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/referentiel-de-formation-former-aux-metiers-du-professorat-et-de-l-education-au-xxieme-siecle-1277>

<sup>107</sup> Circulaire du 20 juin 2008 relative à la mise en œuvre des préconisations des rapports de Mmes Desforges et Dorne-Corraze sur le réexamen général du contenu des concours et l'organisation et le pilotage des recrutements au sein de la fonction publique.

une logique d'adéquation entre son profil et les compétences recherchées (et non plus exclusivement de procéder à une évaluation des connaissances) »<sup>108</sup>.

La professionnalisation peut être réduite à l'application d'une rationalité technique (Bourdoncle, 1993), c'est-à-dire à dire rendre opérationnel, spécialiser les compétences dans une logique pragmatique et instrumentale. Cela implique de considérer le poste de travail comme un objet statique et la professionnalisation comme une opération d'ajustement fonctionnelle à un besoin immédiat. Cela revient à en masquer toute la dimension processuelle, c'est-à-dire son caractère évolutif et dynamique, qui nécessite de prendre en compte les enjeux sociaux, politiques et éthiques qu'implique l'entrée dans le métier. La professionnalisation est un processus inscrit « dans une histoire longue rythmée par divers affrontements idéologiques mais aussi par des compromis et des transformations organisationnelles » (Monceau, 2006, p. 60).

Pour les CPE, ce processus de professionnalisation est toujours marqué par les tensions inscrites dans l'histoire du surveillant général. Les nouveaux CPE qui arrivent dans un établissement font l'expérience d'une division du travail qui n'apparaît pas dans les prescriptions officielles. En ce sens, ils doivent composer avec un héritage qui participe du processus de professionnalisation, dans sa dimension socialisatrice. Par exemple les pratiques disciplinaires et de contrôle dévolues aux surveillants généraux n'ont pas disparu avec eux, mais ont pris d'autres formes, que les stagiaires CPE mettent en œuvre en partie parce qu'ils facilitent le processus de légitimation de leur fonction dans l'établissement. De même, les surveillants généraux ont été les instigateurs d'une « vie scolaire » libérée des formes les plus coercitives de la discipline ; ils sont donc aussi des figures de résistance à l'institué, qui ont contribué à redéfinir les relations entre les élèves et les adultes.

Ces tensions entre des dynamiques conservatrices et des dynamiques transformatrices sont constitutives de la « vie scolaire » et donc du métier de CPE. Elles s'expriment dans les remarques des stagiaires lorsqu'ils évoquent l'écart entre le prescrit

---

<sup>108</sup> En janvier 2009, un « Référentiel interministériel de président et membres de jurys de concours ou examens professionnels » définissait les savoir-faire et connaissances attendus des jurys. En janvier 2010, est publié un « guide pratique des concours administratifs à l'usage des présidents et membres des jurys ». <https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction-publique.gouv.fr/guide-pratique-des-concours-administratifs-a-lusage-des-presidents-et-membres-de-jury.html>

et le réel, ce qu'ils désignent en général par l'écart entre la théorie et la pratique. Les étudiants sont donc d'autant plus critiques avec la formation lorsqu'il s'agit de les préparer au métier.

Julia, stagiaire contractuelle CPE, entretien collectif du 23 janvier 2023 :

*Moi je trouve que c'est toujours très loin de la réalité et qu'on aborde quelques petites thématiques, mais vraiment en surface [...]. Enfin moi je trouve que ça nous prépare à avoir le master mais ça nous prépare pas du tout à notre métier, excepté le cours d'analyse de pratiques de stage où là on est... On parle chacune de nos expériences et du coup on peut s'aider les unes les autres.*

Les étudiants opèrent une distinction entre la préparation du master et le stage. Le processus de professionnalisation est finalement mis en tension par plusieurs commandes qu'ils distinguent, celle liée à l'acquisition de compétences professionnelles (le stage) et celle liée aux savoirs théoriques (le master), cette dernière étant davantage associée à la préparation du concours. L'analyse de pratiques est bien associée au stage car elle fait appel à l'expérience, cette « *réalité* » évoquée par Julia. L'utilisation d'un même référentiel de compétences professionnelles comme support pour l'organisation pédagogique des enseignements, des stages et de leur évaluation ne modifie en rien cette vision compartimentée de la formation. Au contraire, car les textes de cadrage du concours, en particulier les descriptifs des épreuves, et surtout les rapports de jurys, recèlent implicitement un autre type de référentiel.

C'est une contradiction inhérente à la formation, à savoir former de futurs professionnels opérationnels et former des candidats maîtrisant des techniques spécifiquement dédiées à la réussite d'épreuves de concours, tels que les techniques de la dissertation ou celles de la note synthèse.

Pour exemple, voici les compétences professionnelles des CPE, sur lesquels s'appuient à la fois la validation du stage et celle des enseignements, puis le référentiel que j'ai construit à partir des observations du jury du concours de la session 2022, pour l'épreuve de composition.

Tableau 6 - Compétences spécifiques des CPE

C1	Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps
C2	Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement
C3	Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement
C4	Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire
C5	Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif
C6	Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative
C7	Participer à la construction des parcours des élèves
C8	Travailler dans une équipe pédagogique

Tableau 7 - Compétences attendues épreuve de composition - Rapport du jury 2022

Attentes des correcteurs	Compétences Requises
Respect de la forme attendue de la dissertation (introduction, développement, conclusion)	Structuration et organisation du discours écrit
Bonne maîtrise de l'expression écrite (orthographe, syntaxe)	Respect des règles de la communication écrite
Utilisation efficace des citations et références scientifiques	Recherche et utilisation de sources
Capacité à contextualiser le sujet et définir les termes	Problématisation du sujet
Réflexion nuancée et argumentation solide	Analyse critique et argumentation
Proposition d'une analyse spécifique au sujet	Adaptation et réflexion ciblée
Intégration des expériences professionnelles ou personnelles pertinentes	Réflexivité, exploitation de l'expérience
Lien entre le sujet et les missions du CPE	Contextualisation
Capacité à démontrer une compréhension approfondie des enjeux	Analyse critique, restitution de connaissances
Projection dans les fonctions futures de CPE	Anticipation des responsabilités professionnelles
Proposition d'une conclusion soignée mettant en relief le raisonnement	Synthèse

S'il est évident que les compétences requises pour des épreuves de concours sont transférables dans l'exercice du métier (capacité d'analyse, d'adaptation, réflexivité etc.), leur acquisition et leur mise en œuvre n'engagent pas les mêmes processus et ne soulèvent pas les mêmes enjeux pour les candidats. Les attentes du concours sur les épreuves écrites, qui peuvent correspondre à celles relatives au mémoire du master, activent parfois des résistances liées à l'histoire scolaire des étudiants, à leur rapport à l'écrit mais aussi à la

difficulté à opérer les liens entre la forme du concours et le métier auquel il donne accès. Les exigences du concours leur paraissent excéder les exigences du métier, ignorant parfois que le niveau du concours répondait aussi à une attente du corps naissant des CPE, afin d'améliorer sa position statutaire.

Le processus de professionnalisation est finalement mis en tension par plusieurs commandes, celle relative au référentiel de compétences professionnelles et celle relative au concours, commandes distinctes mais nécessairement liées par leur charge symbolique (référence au métier et au statut désirés) et leur place dans la réalisation très concrète de leur projet professionnel.

Les référentiels de compétences, considérés comme de nouveaux instruments d'action publique (Maroy et Voisin, 2014), peuvent constituer de puissants leviers de la professionnalisation (Lessard, 2009) s'ils sont partagés, discutés et négociés par tous les acteurs engagés dans la formation. En ce sens, un référentiel doit être un objet dynamique. Or, Jorro (2022) souligne les risques d'un usage instrumental des référentiels de compétences, leur mise en œuvre pouvant conduire à éluder la complexité du réel, ou à un usage purement évaluatif de l'acquisition des compétences. En effet, les référentiels de compétences s'inscrivent aussi dans une logique de standardisation des normes de la professionnalisation.

La professionnalisation des concours relève d'une stratégie globale de modernisation de la fonction publique et de l'École, dont les conséquences sur la formation et l'emploi sont diversement appréciées au sein de la communauté scientifique. Dans les métiers de l'éducation et de la formation, l'introduction des référentiels de compétences fait l'objet de nombreuses critiques. Celles-ci soulignent notamment les risques d'une dérive instrumentale et techniciste des processus d'apprentissage, davantage axée sur « la démonstration du savoir que sur le savoir lui-même » (Boutin, 2004, p. 29).

Clément (2017) procède à une critique du processus politique, « ayant toutes les apparences de la démocratie » (p. 27), qui a conduit à l'introduction de l'approche par compétences à l'école, via la commission du débat national sur l'avenir de l'école en 2005. L'école (ou plus exactement le Ministère de l'Éducation nationale) s'est mise « à l'heure des compétences » (Clément, 2017, p. 23), notamment en réponse aux résultats

jugés médiocres des élèves français aux évaluations internationales. Clément montre comment l'enquête Pisa (Programme international pour le suivi des enquêtes des élèves), s'est érigée en instrument de l'action publique sur les politiques scolaires et a conduit à définir l'approche par compétences comme la clé de voûte des réformes scolaires. Selon Borot (2001), la modernisation est souvent présentée comme urgente et ne laisse pas de place pour le débat démocratique ou la prise en compte des valeurs publiques. Le terme « modernisation » peut être utilisé pour masquer des agendas technocratiques et « subvertir les finalités de l'institution visée » (p. 185).

La rationalisation des méthodes de pilotage du recrutement engagée dans l'Éducation nationale, contraint les acteurs à s'adapter à de nouvelles logiques institutionnelles, qui peuvent interférer avec les valeurs et cultures professionnelles. Paradoxalement, se développe en parallèle tout un discours autour du bien-être, de la bienveillance, de la responsabilisation et de l'autonomie des acteurs, qui relèvent selon Le Goff (2003) d'un discours et de pratiques « typiques de la barbarie douce<sup>109</sup> ».

Selon Wittorski (2008), le référentiel de compétences, et la logique de professionnalisation qu'il suppose en termes de décloisonnement des milieux professionnels et universitaires, peut également être appréhendé comme « un élément de légitimation des activités qui contribue à structurer le réel » (Kittel, 2014, p. 43). Le référentiel rend plus lisibles pour les acteurs les compétences attendues et offre un espace potentiellement fécond de collaboration entre les différents espaces de la professionnalisation (formation, recherche et emploi). Wittorski (2008) évoque également l'opportunité qu'offre la professionnalisation de la formation

qui conduit les milieux de la formation à s'intéresser, pour la première fois, à la dimension formative de l'activité et à ne plus séparer (en lien avec une épistémè classique) espace et lieu de formation et espace et lieu de travail (mais les penser dans le cadre d'un continuum d'ensemble). (p. 110)

C'est en particulier via l'alternance dite intégrative que peut s'opérer la co-construction des parcours professionnels. Cette approche vise la formation d'un

---

<sup>109</sup> Dans son ouvrage l'auteur décrit une forme insidieuse de contrôle social et de transformation des normes culturelles et sociales, qui exercent une pression sur les individus et les poussent à s'adapter continuellement pour répondre aux attentes et assumer des responsabilités accrues.

« praticien réflexif » (Schön, 1994) et se combine avec une approche dite intégrative, à travers les stages dans les établissements scolaires. Les allers retours entre le lieu de stage et la formation à l'université doit permettre de développer la professionnalité des étudiants-stagiaires, notamment par leur aptitude à analyser leurs pratiques et à réinvestir dans leur contexte professionnel les savoirs acquis en formation.

Encadré 10 - Arrêté du 22 mai 2019 fixant le cadre des masters MEEF (extrait)<sup>110</sup>

Art. 11- Le cursus de master MEEF intègre des stages d'observation et de pratique accompagnée, des périodes d'alternance et des temps d'analyses de pratiques diversifiées en milieu scolaire et dans le champ de l'éducation et de la formation. Les écoles et établissements scolaires d'accueil constituent des lieux de formation permettant aux stagiaires d'ancrer leur formation dans des pratiques professionnelles, plus particulièrement durant le stage en alternance.

La formation dite en alternance n'est pas nouvelle dans l'accompagnement des stagiaires. Fourdrignier (2015) inscrit ses fondements dans le champ du travail social, rappelant que « le programme de formation de l'Ecole normale sociale, datant de 1927, fait état de la place de la formation pratique et technique, prenant notamment appui sur les « stages pratiques. » (p. 100). La mise en œuvre de l'alternance intégrative est un enjeu pour les candidats au concours, notamment pour les épreuves orales. L'épreuve d'entretien par exemple fait explicitement appel à l'expérience des candidats<sup>111</sup>.

Encadré 11 - L'épreuve d'entretien du concours externe (extrait)

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans son futur métier au sein du service public de l'éducation. L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

---

<sup>110</sup> Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. NOR : MENH1910289A. Journal Officiel n°0156 du 7 juillet 2019.

<sup>111</sup> Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation. NOR : MENH2033189A. Journal Officiel du 29 janvier 2021.

L'alternance ne se fait pas sans tension ni résistance, dans un contexte où les stagiaires sont soumis, comme évoqué plus haut, à plusieurs commandes institutionnelles dont celles du mémoire de master, celles issues de leur terrain de stage et celles du concours.

## Conclusion de la première partie

Cette recherche est imprégnée de mon expérience de formatrice dans un master préparant au concours, expérience confrontée à des défis considérables lorsqu'il s'agit non pas seulement de transmettre des méthodes et des contenus mais également d'aider à décrypter les prescriptions sibyllines de l'institution. J'ai tenté de montrer, à travers le récit d'une expérience personnelle, les contradictions des commandes institutionnelles et leurs effets sur la dynamique globale de la formation des candidats dans les Inspé. Le concours est la source d'interférences institutionnelles directement liées à ces contradictions, confrontant les temporalités politiques, inscrites dans les commandes, à celles de la formation et de la professionnalisation.

Ancrer la recherche sur le terrain de la pratique professionnelle est une façon de mettre mon expérience au service de la recherche, d'en faire une ressource pour débusquer les non-dits et interroger les routines de l'institution (de Saint Martin, 2019 ; Monceau 2013). Il s'agissait ici de rendre compte de la manière dont une question professionnelle s'est transformée en question de recherche, dans un contexte institutionnel instable qui a contribué à la problématiser. Principe organisateur de la formation, le concours superpose sa temporalité, ses finalités et ses normes à celles des apprentissages. À ce titre, il soulève des questions sur le plan épistémologique, en termes de méthodes, de contenus, de finalités, et des questions anthropologiques, mettant en lumière les enjeux identitaires des apprentissages, enjeux que soulève le concours.

Pour travailler sur la conception des concours de la fonction publique en France j'ai tenté de définir les contours de l'objet. En effet, les enjeux qu'il soulève convoquent, nous l'avons vu, des cadres épistémologiques et des disciplines différents. Le concours suscite des questions liées à la sélection et au recrutement, qui renvoient aux problématiques de l'évaluation, avec ses corollaires en termes d'égalité et d'équité. Il invite également à une réflexion sur ce qui fait sa spécificité dans le champ de la fonction publique en France, la manière dont il compose avec les exigences du service public et les attentes du public, comment il résiste ou plie face aux évolutions des pratiques managériales.

Le tour d'horizon des concours à l'étranger montre que le concours, en dépit des différences socio-culturelles, reflète toujours une certaine conception de la méritocratie, que ce soit en Chine, aux États-Unis, en Angleterre ou dans l'Union européenne. En outre,

les concours sont aussi mis en œuvre à d'autres niveaux que celui du recrutement des « agents publics », l'accès aux universités par exemple. Mais nous retrouvons les mêmes mécanismes de sélection, qui font aussi l'objet de critiques. Bien que les politiques européennes d'éducation et de formation aient contribué à une certaine convergence des systèmes éducatifs en Europe, elles n'ont pas conduit à une homogénéisation des processus de recrutement des agents publics, en raison notamment des agendas politiques, des divergences idéologiques entre les pays membres de l'Union européenne.

La construction de l'espace européen d'enseignement supérieur, initiée par la Déclaration de Bologne et amplifiée par le sommet de Lisbonne de 2000, a entraîné des changements significatifs dans les politiques éducatives et de formation en Europe. Ces changements ont été impulsés par l'objectif de rendre l'Union européenne plus compétitive sur le plan économique, en mettant l'accent sur la connaissance et la compétitivité. Nous avons pu voir que le concours est encore largement utilisé comme mode de sélection des agents publics dans de nombreux pays européens, en particulier pour les postes au sein de la fonction publique. Le concours est perçu comme un moyen d'assurer l'impartialité, l'équité et la transparence dans le recrutement. Le concept traditionnel de concours, basé principalement sur des critères académiques, a évolué vers une approche axée sur les compétences, avec une attention appuyée sur l'opérationnalité de ces pratiques. Les réformes dans le recrutement des agents publics en Europe ont introduit des référentiels de compétences qui décrivent les compétences attendues pour chaque poste.

En m'intéressant au concours des CPE et à ceux qui le font, j'investi deux univers, celui de l'Éducation nationale et celui de la fonction publique d'État. Car passer un concours c'est espérer devenir un professionnel de l'éducation ET un fonctionnaire. Les incidences ne sont pas neutres sur le « dispositif concours », sur ce qui motive les acteurs du recrutement et les candidats. De plus, le concours est en France un des marqueurs de la distinction public/privé, distinction qui ne se traduit pas seulement dans les modalités d'emploi et de carrière, mais également dans un certain rapport au monde (Hugrée, Penissat et Spire, 2015).

Avant d'aborder plus avant la conception du concours en France, je présente dans la deuxième partie de ce mémoire, le cadre théorique de ma recherche et la méthodologie adoptée pour la mettre en œuvre. Les deux chapitres qui suivent sont consacrés à

l'approche socio-historique et à l'approche socio-clinique institutionnelle. Je clarifie également les choix opérés pour la périodisation de la recherche et les méthodes d'analyse des corpus et des entretiens.

## **DEUXIEME PARTIE**

# **CADRE THÉORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

## Introduction

Il convient ici de justifier la désignation de mon dispositif de recherche comme socio-clinique institutionnelle, ce terme renvoyant à une méthode, des techniques, des objectifs, un cadre théorique bien précis, dans celui plus large des approches cliniques en sociologie. Je préciserai donc dans un premier temps les concepts qui constituent ce cadre théorique et qui ont soutenu ma recherche.

En outre, comme je l'ai indiqué en introduction de ce mémoire, ma recherche a également utilisé une démarche socio-historique pour éclairer la question du concours et de l'évolution du groupe professionnel des CPE. Savoye (2003) a montré la potentielle fécondité heuristique des liens entre analyse institutionnelle et socio-histoire, en montrant comment ces deux approches combinées peuvent aider à rendre compte des conditions historiques et sociales d'émergence de la réalité contemporaine étudiée. Savoye évoque notamment la méthode « régressive-progressive » d'Henri Lefebvre (1953), qui consiste à prendre en compte l'épaisseur historique des faits étudiés pour comprendre le présent.

La constitution et l'analyse de mes corpus ainsi que l'exploitation des entretiens individuels et collectifs, ont pris appui sur ces deux approches. C'est en m'appuyant sur le cadre théorique de l'analyse institutionnelle que je propose d'analyser le discours des acteurs sur le concours, sur les traces écrites qu'il produit et les effets qu'il a sur leurs pratiques.

# Chapitre 1 - L'approche socio-historique

Savoie (2003) dégage plusieurs voies pour une articulation fructueuse de l'histoire et de l'analyse institutionnelle, dont celle d'une « clinique socio-historique » (p. 144). Celle-ci consiste à introduire la recherche historique dans le processus d'analyse du présent en suivant les principes et les pratiques de la socio-clinique. L'approche clinique, visant la compréhension ici et maintenant du vécu des personnes impliquées dans la situation étudiée, est ainsi enrichie d'une perspective rétrospective offrant une nouvelle intelligibilité de la situation. L'approche socio-historique dont il est question ici s'appuie sur la « méthode régressive-progressive » (Lefèbvre, 1953), que je précise dans les lignes qui suivent (1) avant de développer la méthodologie adoptée pour la constitution de mes corpus d'étude (2).

## 1. La méthode « régressive-progressive »

Lefèbvre présente cette méthode, dont il attribue la paternité à Marx, dans un article de 1953 consacré à la sociologie rurale. Il montre que la question rurale (et les problèmes agraires) ne peut se comprendre sans entreprendre une enquête, sur un temps long, sur les conditions sociales, économiques, techniques et culturels qui ont conduit à la réalité paysanne actuelle. Celle-ci est la conséquence d'un processus dont le sociologue doit rendre compte, armé d'une connaissance historique des phénomènes sociaux (Savoie, 2009).

L'historien lui dira quelles actions, quels événements, quels régimes politiques ont accéléré, freiné, ou arrêté ce développement. Le sociologue devra et pourra à la fin décrire le résultat actuel, en cherchera l'explication et déterminera l'ensemble du processus ayant abouti à ce résultat actuel. (Lefèbvre, 1953, p. 131)

Dans cette perspective, il ne s'agit pas tant de rechercher l'origine de la problématique contemporaine, mais d'en reconstituer la genèse par des allers-retours permanents entre le passé et le présent (Hess et Savoie, 1993). Cette approche vise à

expliquer en quoi les phénomènes actuels sont les produits de développements historiques, permettant ainsi de comprendre le présent de manière plus approfondie.

Ce processus implique trois moments que Lefèbvre désigne comme descriptif, analytico-régressif et historico-génétique (1953, p. 134-135).

Encadré 12 - Les trois moments de la méthode "régressive-progressive" décrite par Henri Lefebvre (1953)

a) *Descriptif*. Observation, mais avec un regard informé par l'expérience et par une théorie générale. Au premier plan : l'observation participante sur le terrain. Usage prudent des techniques d'enquête (interviews, questionnaires, statistiques).

b) *Analytico-régressif*. Analyse de la réalité décrite. Effort pour la dater exactement (pour ne pas se contenter d'un constat portant sur des « archaïsmes » non datés, non comparés les uns aux autres).

c) *Historico-génétique*. Étude des modifications apportées à telle ou telle structure précédemment datée, par le développement ultérieur (interne ou externe) et par sa subordination à des structures d'ensemble. Effort vers une classification génétique des formations et structures, dans le cadre du processus d'ensemble. Effort donc pour revenir à l'actuel précédemment décrit, pour retrouver le présent, mais élucidé, compris : expliqué.

Les travaux de Patricia Bessaoud-Alonso (2020) sur la famille se situent dans cette approche. Elle a mené une enquête en territoire limousin (sous la forme d'une recherche action) en réponse à une commande institutionnelle sur le soutien à la parentalité, ainsi qu'une enquête au Brésil auprès des équipes de « santé de la famille » dans des territoires ruraux. Elle montre comment la notion de famille, en lien avec celle de parentalité et travaillée dans des entretiens collectifs avec des groupes de parents et des travailleurs sociaux, s'inscrit dans une généalogie historique qui redéfinit sans cesse les formes de parentalité et les manières de « faire famille » (paragr. 5). Au Brésil, le rôle et la place des familles dans la « santé communautaire » sont analysés au prisme du vécu des acteurs, mais l'histoire coloniale du pays et le processus historique de construction du système de santé permet de saisir les logiques institutionnelles, politiques et sociales à l'œuvre dans les relations entre les familles et les institutions de santé.

D'autres travaux de chercheurs se situant dans le cadre théorique de l'analyse institutionnelle ont montré comment l'approche socio-historique pouvait aider à rendre compte des processus institutionnelles à l'œuvre dans la conception des politiques publiques. Virginie Dufournet (2017) a tenté de comprendre comment s'est construite la

catégorie des « Enfants issus de Familles Itinérantes et de Voyageurs » dans l'institution scolaire, en retraçant « l'histoire sémantique » (Dufournet, 2009, p. 30) de la catégorie à travers les textes officiels de l'Éducation nationale. Elle montre l'interdépendance historiquement ancrée des politiques de scolarisation des « enfants du voyage » et des politiques sociales de contrôle des populations itinérantes en France. Comprendre la genèse historique de la catégorie des enfants du voyage permet de problématiser la question actuelle de leur scolarisation.

Adopter cette démarche nécessite de définir les limites temporelles de mon champ de recherche, c'est-à-dire d'établir une périodisation. Il s'agit d'un découpage qui n'est pas neutre car fondé sur une perception contemporaine des faits sociaux. Il procède d'une construction toujours subjective de l'histoire, en prise avec le présent du chercheur (Gaudreault et Marion, 2007).

Pour établir cette périodisation je suis passée par de nombreuses hésitations, car mon objet nécessitait un éclairage socio-historique à la fois sur le concours, tel qu'il s'est construit dans le système éducatif français, et sur le groupe professionnel des CPE. Il m'est apparu assez rapidement que cette double entrée nécessitait d'abord de retracer le processus de construction du concours enseignant, car il pose non seulement les fondements du modèle de recrutement qui servira de base à celui des futurs CPE, mais il est également producteur d'un ordre socio-scolaire dont les effets se lisent encore dans le fonctionnement actuel des établissements scolaires. Par conséquent, les évolutions contemporaines du concours de CPE depuis la date de création du corps (1970) ne suffisent pas à rendre compte des logiques institutionnelles qui les ont générées. Celles-ci sont nécessairement le produit d'un ensemble de facteurs politiques et sociaux dont il faut rendre compte, d'une part pour comprendre comment le concours s'est imposé comme dispositif de recrutement dans la fonction publique, d'autre part pour tenter d'identifier les effets, réels ou supposés, du concours sur la construction du groupe professionnel des CPE.

Mes premières investigations se sont portées parallèlement sur le concours et sur le métier de CPE à partir de 1970. L'élaboration de la revue de littérature a fait émerger un élément récurrent dans les écrits scientifiques consacrés aux CPE, qui est l'interrogation permanente sur le lien (la rupture ?) éducation/instruction avec pour corollaires d'une part la question de la division du travail dans les établissements scolaires, d'autre part celle de

la quête permanente de reconnaissance des surveillants généraux puis des CPE. La création d'une revue professionnelle est l'expression d'un besoin et la lecture des numéros a permis d'identifier la manière dont le corps s'est construit autour de ces questions.

Ces éléments m'ont conduite à interroger la notion de « vie scolaire », pour laquelle j'ai pu constater qu'elle donne lieu à des définitions très variées, parfois contradictoires. En l'occurrence, elle renvoie à la manière dont se sont historiquement construits, de façon quasi indépendante l'un de l'autre (et néanmoins liée), deux « mondes » coexistant dans les établissements de la France du XIX<sup>ème</sup> siècle, celui des enseignants (la vie dans la classe) et celui des surveillants généraux (la vie hors de la classe). Il fallait donc que je puisse saisir le processus socio-historique ayant mené à cette bipolarisation de la vie scolaire. Pour cela, j'ai progressivement constitué un ensemble de trois corpus documentaires, que je décris dans les lignes qui suivent.

## **2. La constitution et l'analyse des corpus**

L'analyse documentaire, qui concerne ces trois corpus de documents (textes normatifs, rapports de jurys et revue professionnelle), peut aider à inscrire le vécu des sujets dans une perspective plus large et à dégager des catégories de significations, des profils de candidats et de jurys. Cette analyse est effectuée tout au long de la recherche. Les données collectées font donc l'objet d'un traitement régulier, au fur et à mesure de l'avancée et de l'écriture de la recherche.

La constitution d'un corpus requiert certaines conditions préalables, notamment sa signifiante et son exploitabilité (Bommier-Pincemin, 1999). Ces conditions impliquent que le corpus soit en mesure de refléter de manière adéquate une problématique ainsi que des objectifs d'analyse précis. Pour cette recherche, je distingue

- le corpus d'ordre normatif<sup>112</sup>, au sens du guide de légistique, comprenant les textes prescriptifs de l'institution, ce que je désigne comme la commande de l'État,

---

<sup>112</sup> Le guide de légistique désigne les textes relatifs aux lois et règlements comme des « textes normatifs »

- le corpus d'ordre évaluatif ou interprétatif, comprenant exclusivement des rapports de jury,

- le corpus de textes issus d'une revue<sup>113</sup>, sorte de « corpus mémoriel » (Charaudeau, 2009, p. 42) que je qualifie de « professionnelle », notamment parce que son nom a toujours désigné un groupe professionnel, celui des surveillants généraux au départ, puis des conseillers d'éducation (CE) et conseillers principaux d'éducation (CPE).

Ce sont mes « corpus d'étude », c'est-à-dire « l'ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l'analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats. » (Bommier-Pincemin, 1999, p. 6). Plusieurs étapes ont précédé la constitution de ces « corpus d'étude » : la recherche des textes, la sélection, puis la périodisation.

## 2.1 La recherche des textes

L'accès à la base de données des textes réglementaires est relativement aisée grâce aux moteurs de recherche spécialisés disponibles sur internet, tels que Légifrance ou le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale. Ces outils m'ont permis de localiser et de stocker sous forme numérique tous les textes encore en vigueur et/ou modifiés en lien avec mon sujet. Cependant, les modifications fréquentes de certains textes engendrent une accumulation de sources, qu'il est difficile d'écarter s'il s'agit d'identifier, dans une temporalité longue, les changements, les inflexions ou les occurrences. Mes questions étaient celles que pose Bommier-Pincemin : « faut-il considérer tout ce qui est disponible ou en extraire un sous-ensemble plus significatif et équilibré ; comment tirer parti du codage disponible, comment éventuellement l'adapter au traitement envisagé ? » (p. 415).

Il ne s'agissait pas pour moi de faire une analyse linguistique du discours écrit, mais de repérer dans les textes ce qui, par comparaison, pouvait refléter une rupture ou une continuité, ou encore des contradictions. Par exemple, les quatre textes définissant le rôle des CE/CPE qui, s'échelonnent de 1970 à 2015<sup>114</sup>, font évoluer le métier en donnant progressivement une épaisseur à ce que l'on appelle « vie scolaire », mais font également

---

<sup>113</sup> Dans la suite j'utiliserai les termes « la revue » pour désigner « la revue de l'association ANCPe », qui a connu plusieurs appellations.

<sup>114</sup> Décret du 12 août 1970, circulaire du 31 mai 1972, circulaire du 28 octobre 1982, circulaire du 10 août 2015.

perdurer le cloisonnement évoqué plus haut en restant très ambigu sur les missions des CPE.

Concernant les prescriptions encadrant la mise en œuvre des concours, j'ai choisi les textes qui me paraissaient refléter les orientations nationales politiques sur le recrutement par concours et sur la formation des candidats. Pour le concours de CPE, j'ai conservé uniquement les textes qui introduisent de nouvelles prescriptions (profil des candidats, nature des épreuves, coefficients etc.). Tous les textes utilisés n'apparaissent pas dans le corpus (dont je précise le contenu plus loin). Ils ont un caractère informatif et me permettent d'alimenter la recherche. Ce sont par exemple tous les arrêtés fixant le nombre de place aux concours de CE/CPE, les arrêtés de nomination des présidents de jurys, les arrêtés annuels d'ouverture du concours. Ces textes ont été réunis à un moment précis de la recherche, lorsque s'est imposée la nécessité d'avoir une vision globale du dispositif concours, au-delà du temps spécifique consacré à la passation des épreuves. Ils ont également permis de constituer, dans un ordre chronologique et sous forme de tableaux, un corpus de données exploitables et utiles à la compréhension des logiques politiques qui traversent le dispositif.

Pour mieux saisir les évolutions contemporaines du concours externe de CE/CPE, il fallait remonter à une période antérieure à sa création. Les visites aux Archives Nationales<sup>115</sup> ont permis l'accès à un ensemble de documents issus de l'inspection générale ou de la Division des personnels enseignants (lettres, comptes-rendus, instructions, listes de candidats, procès-verbaux, rapports de jurys etc.). Bien que ces documents ne fassent pas l'objet d'une analyse directe ici, ils jouent un rôle essentiel en contribuant à la contextualisation historique et sociale de l'objet d'étude.

Enfin, en ce qui concerne la revue j'ai tout d'abord pu emprunter de nombreux numéros au Comité universitaire d'information pédagogique (Cuip)<sup>116</sup>, en particulier pour les années 1980 et 2000. Mais la collection étant incomplète, avec des exemplaires manquants pour certaines années, je les ai consultés à la Bibliothèque Nationale à Paris. J'ai pu ainsi constituer un corpus comptant la quasi-totalité des numéros de 1967 à 2015.

---

<sup>115</sup> Il s'agit du site de Pierrefitte-sur-Seine, en Seine-Saint-Denis, où sont conservées toutes les pièces administratives relatives à l'histoire du métier et au concours de CE/CPE.

<sup>116</sup> Le Cuip est une association régie par la loi de 1901. Fondée par Louis Cros (IGEAN) en 1949, elle « a pour objet de participer au débat public sur les questions de pédagogie, d'éducation et de formation. ». Son siège se situe à Paris. <https://association-cuip.org/le-cuip/>

Certains ont été également acquis auprès de l'ANCpE. Cette revue est en quelque sorte la mémoire vivante du groupe professionnel des CPE. Elle permet d'accéder à des analyses, des témoignages, des réflexions professionnelles qui reflètent les préoccupations de la catégorie.

## **2.2 Les corpus : périodisation et méthodes d'analyse**

La périodisation consiste à définir des limites temporelles qui paraissent pertinentes au regard de mes objectifs. Le choix « n'est jamais neutre ou innocent mais toujours artificiel et provisoire » (Tournay, 2014, parag. 3) car fondé sur une perception contemporaine des faits socio-historiques. Il procède d'une construction toujours subjective de l'histoire, en ceci que je choisis de porter mon regard et mon discours sur tels textes à l'exclusion des autres :

Toute périodisation est un discours sur l'histoire, proféré par une instance « périodisatrice ». Et puisque le périodisé résulte d'un acte discursif, on peut en conclure que la périodisation est, en tant que construction, plus en lien avec le présent de l'historien qu'avec le passé de l'histoire. (Gaudreault et Marion, 2007, p. 217).

Ma recherche sur la conception des concours s'appuie sur le cas particulier des CPE et plus précisément sur le concours externe. Je n'avais pas de prime abord décidé de me focaliser sur le concours externe, mais au fil de la lecture des textes officiels et de la revue j'ai pu constater que la mise en place du concours externe en 1986 avait constitué une date charnière pour la fonction. Sans discipline scolaire de référence, les CPE trouvent avec le nouveau dispositif de recrutement l'occasion de formaliser, de diffuser et d'officialiser des savoirs théoriques propres à leur groupe professionnel, qu'ils puisent dans les sciences de l'éducation. La sélection n'est plus seulement fondée sur des savoirs professionnels, tel qu'elle l'était jusqu'alors en recrutant dans le vivier de l'institution. Elle se pare d'une nouvelle dignité, celle qu'octroient les « savoirs savants » et elle répond à un enjeu important pour le corps, celui de l'accès à une égale dignité de la fonction avec celle des enseignants. Choisir le concours externe me permettait également de faire le lien avec mon terrain professionnel, dans lequel je suis impliquée en tant que formatrice dans la préparation des épreuves de ce concours.

### 2.2.1 Le corpus « normatif »

J'ai défini dans un premier temps la période 1970-2015 comme période dans laquelle s'inscrirait le corpus « normatif », 2015 correspondant à la publication de la dernière circulaire de missions.

Le corpus comprend trente-cinq textes, réparties dans trois sous-ensembles. Le premier rassemble des textes de cadrage national des concours de l'Éducation nationale, le deuxième concerne le concours de CPE, et le dernier concerne le statut des CPE (créé en 1970). Ces documents ont une portée juridique, quel que soit le niveau hiérarchique du texte dans le système juridique interne (décrets, arrêtés, circulaires). Un texte fait exception car il s'agit d'une note interne, que j'ai choisi d'intégrer dans le corpus car cette note, rédigée par Jean-Pierre Obin<sup>117</sup>, a conduit à une profonde modification du concours externe.

Tableau 8 - Répartition des textes du corpus normatif

Textes de cadrage national des concours et de la formation	5
Textes relatifs aux concours de CPE	17
Textes relatifs au statut des CPE	9

Je n'ai pas forcément tenu compte de l'intitulé des textes pour les affecter dans tel ou tel sous-ensemble<sup>118</sup>. En effet certaines circulaires relatives au concours de CPE mentionnent en titre le statut, mais le contenu est orienté sur le concours, en tant qu'il suppose une modification du statut. Dans ce cas le texte est affecté dans la catégorie des textes relatifs au concours de CPE. Un tableau en annexe reprend tous ces textes, qui ont servi l'analyse des transformations du concours. Il a été réduit à plusieurs reprises, ne cherchant pas l'exhaustivité mais plutôt à rendre compte d'une vision globale. En effet, j'ai tout d'abord constitué un document de travail très fourni en informations, sur la base suivante :

---

<sup>117</sup> Jean-Pierre Obin est inspecteur générale honoraire. Il a présidé plusieurs sessions des concours des CPE. Il m'a remis en mains propres cette note interne lors d'un entretien conduit dans le cadre de ma recherche.

<sup>118</sup> La catégorie serait ici fondée sur l'objet du texte.

Dates	Nature du texte	Contenu	Dispositions particulières	Informations contextuelles <sup>119</sup>
-------	-----------------	---------	----------------------------	---

Si j'ai opéré dans un premier temps un regroupement des textes par catégorie, pour des raisons pratiques, le tableau ne les présente pas par catégorie, mais dans un ordre chronologique, sans tenir compte de leur nature. L'idée est de pouvoir cerner, dans cette chronologie, les logiques institutionnelles de la fabrication du recrutement par concours, articulée à celle de la fonction. Pour des raisons de lisibilité j'ai conservé dans la présentation finale, déposée en annexe, un tableau plus synthétique dans lequel apparaît un découpage par périodes en fonction des dates qui ont marqué le dispositif concours jusqu'en 2015, que ce soit pour les CPE ou pour le cadrage des concours de manière générale.

Tableau 9 - Périodisation du corpus normatif : logiques institutionnelles et concours des CE/CPE  
(Établi par mes soins)

Périodes	Catégorie	Nombre et objet des textes		
		Cadrage national des concours	Concours Cpe	Statut Cpe
Période 1 (1970 - 1985)	La logique distinctive : deux corps, deux concours		10	5
Période 2 (1986 - 1994)	La logique intégrative : un corps, un concours		1	3
Période 3 (1995 - 2015)	La logique sélective : un concours "nouvelle formule"	5	6	1

J'ai distingué trois périodes entre 1970 et 2015, qui correspondent à des changements et font émerger, ou plutôt accentuent certaines logiques institutionnelles. Ce découpage tend à masquer la dimension dynamique de ces logiques et pourrait laisser croire à des ruptures et au basculement d'un état à un autre. Mais l'institutionnalisation du concours de CPE est traversée de façon continue par ces logiques, qui s'inscrivent

<sup>119</sup> Cette rubrique précise les noms des ministres de l'Éducation nationale, les rapports ayant été publiés pendant chaque période définie et les modifications survenues dans les concours.

dans le mouvement général de réforme des politiques publiques de recrutement des fonctionnaires.

Les dates de début de période correspondent à la publication de nouvelles prescriptions relatives aux concours. Le choix des dates et des textes sélectionnés n'est pas neutre car je l'ai fait en prenant en compte leur incidence sur le concours externe des CPE. Le corpus n'est donc pas exhaustif, mais illustre les choix opérés à des fins d'analyse.

À ce titre, si le regroupement des textes a pu donner lieu à des hésitations, leur décryptage s'est aussi parfois révélé d'une grande difficulté. En effet, l'écriture des textes normatifs obéit à des règles avec lesquelles il faut se familiariser pour en apprivoiser la forme et le sens. La date de leur publication sont des repères temporels, mais ne coïncident pas toujours avec l'année de leur prise d'effet, celle-ci pouvant aller jusqu'à deux ans de délai<sup>120</sup>. Les investigations dans les textes de l'administration doivent prendre en compte deux temporalités, celle de leur publication et celle de leur mise en œuvre. Nous verrons comment les acteurs du concours sont mis en tension par ces temporalités, qui affectent à la fois les organismes de formation et les candidats. En effet, cela suppose des ajustements permanents des agendas mais également des contenus de formation et des modalités d'organisation du parcours de professionnalisation des candidats.

Le dispositif concours organise ainsi les pratiques de conception et de mise en œuvre des formations, qui doivent faire coexister la logique gestionnaire de l'administration et la logique de développement professionnel des candidats. Par ailleurs, dans une socio-histoire du concours témoignant de cette instabilité des politiques publiques de recrutement, nous pouvons relever que le dispositif concours a singulièrement maintenu sa place comme modèle de sélection.

L'élaboration et l'étude de ce « corpus normatif » a permis une lecture contextualisée des rapports de jurys, qui constitue mon deuxième corpus d'étude.

---

<sup>120</sup> Par exemple, les modifications apportées aux épreuves du concours externe de CPE par l'arrêté du 28 décembre 2009 n'entrent en vigueur qu'en 2011 avec un nouvel arrêté, qui sera d'ailleurs abrogé huit mois plus tard.

### 2.2.2 Les rapports de jury

Ce corpus comprend dix-sept rapports de jurys du concours externe de CPE s'échelonnant de 2007 à 2022<sup>121</sup>. Les rapports sont accessibles sur le site internet du Ministère de l'Éducation nationale à partir de la session 2011, mais j'ai pu exploiter mes propres archives professionnelles pour les sessions de 2007 à 2010.

Ces rapports ont été exploités dans le cadre de l'étude sur la conception des concours et ont fait l'objet d'une analyse thématique dans le sens défini par Paillé et Mucchielli (2012), c'est-à-dire par le repérage, l'assemblage et l'exploration systématiques des thèmes présents dans les documents. Ce travail est particulièrement approprié avec des documents de même nature, car cela permet d'identifier les points de convergences, les similitudes ou les contradictions. L'usage fréquent des rapports de jurys dans ma pratique professionnelle a généré des habitudes dont il fallait se défaire, tel que le fait de passer rapidement sur tout ce qui n'est pas en lien direct avec la méthodologie des épreuves (avant-propos, statistiques, membres de jurys etc.). Mais la pratique inscrite dans une temporalité longue est aussi un atout, car elle réduit considérablement le temps passé à s'approprier le « jargon » institutionnelle (les sigles, les libellés d'épreuves etc.).

L'élaboration de la revue de littérature et les premiers entretiens effectués dans le cadre de la recherche m'avaient donné quelques pistes qui ont permis de commencer la lecture des rapports avec quelques questions en tête :

Comment sont-ils structurés ?

Ont-ils tous des listes nominatives de jurys ?

Proposent-ils des grilles d'évaluation ?

Les premières questions sont donc davantage orientées sur la forme que sur le fond, car l'apprenti-chercheuse que je suis est encore en plein tâtonnement, soupèse le matériau, ne sait pas trop par où commencer dans les 993 pages du corpus...et abandonne quelques mois le projet de lecture des rapports. Un moment analyseur de mes implications.

---

<sup>121</sup> L'année 2014 a connu deux sessions, la session dite « renouvelée », faisant suite à la réforme des concours et à la création des masters Meef, et la session dite « exceptionnelle », qui s'est tenue de manière anticipée et correspondait à la dernière session avant la refondation des épreuves.

### Encadré 13 : Éclaircir ses implications

La praticienne-chercheuse qui enquête sur son terrain professionnel est contrainte à des allers-retours permanents entre distanciation et familiarisation (de Saint Martin, Pilotti et Valentim, 2014). En tant que praticienne je suis confrontée à un matériau familier, à partir duquel j'ai construit une part de mon expertise (l'analyse des rapports dans une perspective de formation) et en tant que chercheuse je m'efforce, dans ce matériau, d'« analyser ce que [la praticienne] ne voit pas » (p. 12).

Cette double posture crée des tensions qui peuvent entraver l'avancée de la recherche, sans une analyse des implications. Le journal de recherche a aidé à cette analyse pendant la période « d'abandon ». J'écrivais dans mon journal de recherche : « *J'ai du mal avec les rapports, je n'arrive pas à les faire parler. Et je ne peux pas m'empêcher de faire des liens avec ce que je fais en cours ! La lecture est pénible. Bref, comme me l'a dit Gilles, « CPE, sors de ce corps ! ».*

Il s'agissait bien d'accepter de composer avec cette « situation de liminalité » (de Saint Martin et al., 2014, p. 3) en assumant d'endosser la posture du chercheur.

Ces mois ont été salutaires, car le questionnement s'est affiné au fil de la recherche, notamment grâce aux données issues des entretiens avec les présidents et membres de jury. Par exemple l'évocation du « directoire », terme que je lis régulièrement dans les rapports sans y prendre garde, a suscité ma curiosité, en particulier lorsque j'ai constaté lors de mes entretiens qu'un président de jury antérieur à 2013 n'usait pas de ce vocable. La recherche de ses origines dans le vocabulaire du concours m'a conduite à un examen plus attentif de ce dispositif :

Comment se construit-il ?

Quels en sont les membres ?

Quelle est sa fonction ?

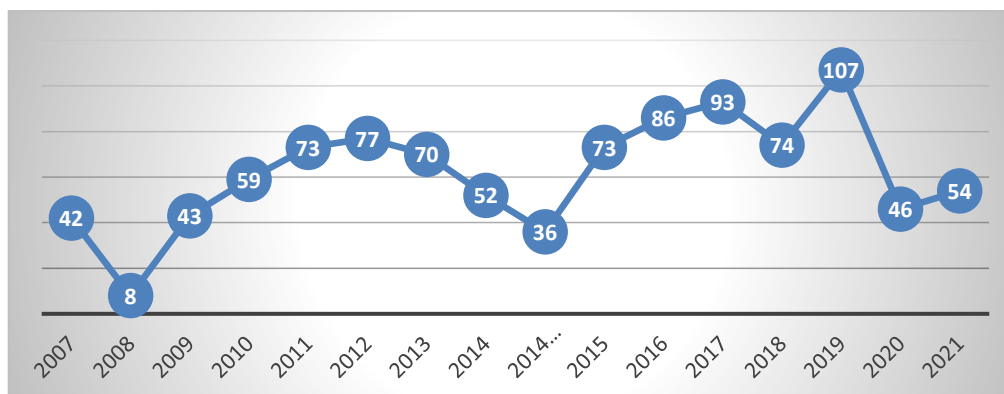
Est-il utilisé dans tous les concours de la fonction publique ?

Le travail sur la composition des directoires a ouvert d'autres questions en lien avec la place des femmes dans le processus de recrutement et je me suis alors penchée sur un examen plus attentif de la composition des jurys dans l'ensemble des rapports du corpus. J'avais trouvé là un axe d'analyse qui me permettait de reprendre la lecture des rapports avec un objectif précis.

La forme et le fond des rapports peuvent considérablement changer d'une session à l'autre. Pouvant aller d'une quarantaine à une centaine de pages, le volume des rapports

s'est sensiblement étoffé au fil des sessions, avec une moyenne de soixante pages sur l'ensemble des sessions.

Graphique 3 - Évolution du volume des rapports de jurys



Les pastilles bleues indiquent le nombre de pages.

Ces variations s'expliquent par le choix des présidents de jurys de faire apparaître certaines données telles que des éléments statistiques plus ou moins développés ou les textes de cadrage des épreuves. Ces informations peuvent donc varier d'un rapport à l'autre.

Le contenu est structuré autour des deux étapes de la sélection que sont la phase dite d'admissibilité<sup>122</sup> et la phase dite d'admission, que précèdent systématiquement des « considérations générales ». Des documents annexes s'ajoutent comme la bibliographie, le programme, et la liste des membres des jurys. Les présidents reprennent globalement la même structure, mais y ajoutent parfois des éléments qui ne figuraient pas chez leurs prédécesseurs, ou suppriment certaines informations. L'on remarque par exemple que les

Considération générales ou avant-propos
Statistiques
Épreuves d'admissibilité
Épreuves d'admission
Annexes

noms des membres du Directoire apparaissent à partir de 2012, tout comme d'ailleurs le terme de directoire, qui désigne en quelque sorte le groupe de pilotage du concours (je développe cela dans la quatrième partie). En 2010 les remerciements au Directoire sont réintroduits et donnent lieu à une page dédiée dès 2018.

<sup>122</sup> La phase d'admissibilité doit permettre de distinguer, au terme d'épreuves définies et du délai fixé pour l'évaluation, les candidats (admissibles) dont les jurys pourront dresser une liste. Ces candidats sont donc autorisés à se présenter à la phase d'admission qui comprend d'autres épreuves. Une liste définitive des candidats admis est dressée en fonction du nombre de postes prévus par l'État.

L'usage régulier de ces documents dans l'exercice de mon métier en ont fait des outils de travail à des fins de formation. Dans cet optique, ils sont devenus des supports pédagogiques destinés à orienter ma pratique. Avec l'expérience, en dehors d'une période de réforme, la lecture est devenue transversale, allant à ce qui m'apparaît comme essentiel, c'est-à-dire les commentaires sur les points positifs, les points négatifs et les conseils aux candidats. Mon regard de formatrice a tendance à gommer la dimension politique des rapports et ne cherche pas les significations des choix opérés par les présidents de jurys. Or les rapports de jurys sont aussi le reflet des orientations politiques et des enjeux sociétaux du moment.

Les sujets, les modalités d'évaluation, la composition des jurys, les « conseils aux candidats » donnent à voir le profil du candidat attendu ainsi que les questions éducatives qui occupent le débat public et la répartition sexuée des responsabilités dans le processus de sélection-recrutement. La relecture des rapports et les entretiens avec les « recruteurs, avec le regard de l'apprenti-chercheuse, m'a conduite à les explorer sous plusieurs angles dans le cadre d'une analyse thématique et statistique. Une attention est donc portée aux éléments statistiques et aux commentaires du jury sur les productions des candidats.

La progression sur la transcription et l'analyse des entretiens a permis de croiser les données et de faire émerger des thèmes, pour lesquels j'ai dégagé des axes d'analyse :

Thème 1 : la gouvernance du jury

Thème 2 : la diversité du jury

Thème 3 : la diversité des candidats

Thème 4 : l'évaluation-contrôle des candidats

Thème 5 : les résultats du concours

Je propose ci-dessous un tableau déclinant les axes d'analyse pour chacune de ces thématiques. J'explique ensuite la manière dont je les ai exploités dans le cadre de ma recherche.

Tableau 10 - Axes d'analyse des rapports de jurys

Axes d'analyse	La gouvernance des jurys	La diversité du jury	Les résultats du concours
Thèmes	Présidence des jurys	Composition du jury	Les taux de sélectivité
	Composition du directoire	Répartition hommes/femmes	Les taux d'amissibilité
	Répartition homme/femmes	Corps d'origine	Les taux d'admission
	Corps d'origine		
Axes d'analyse	L'évaluation-contrôle des candidats	La diversité des candidats	
Thèmes	Les grilles critériés, le barème	Statut d'étudiant	
	La maîtrise des techniques d'épreuve	Statut de candidat	
	La question du temps	Statut de stagiaire	

- L'axe de la gouvernance du jury : les entretiens avec les présidents de jurys permettent de donner du relief au contenu des rapports, en apportant des éléments qui viennent éclairer leurs pratiques (dans le choix des sujets par exemple). Ils permettent notamment de contextualiser et de mettre au jour leurs motivations et leurs convictions. Si les noms des membres du directoire sont présents dès 2012, il n'y a pas dans les rapports de traitement statistique de la répartition homme/femme. Il fallait donc s'appuyer sur les informations présentes pour constituer une base de données et générer des statistiques.

- L'axe de la diversité du jury : la liste des jurys est présente dans tous les rapports (sauf en 2008). Mais sur le plan statistique, l'effectif n'est jamais donné et la répartition par sexe et par corps apparaît relativement tard, à partir de la session 2018. Pour les rapports qui précèdent il fallait donc compter et reporter sur un fichier excel pour ensuite traiter les informations selon les objectifs poursuivis.

- L'axe de la diversité des candidats : de 2007 à 2012 les rapports font état de la répartition des candidats selon le sexe, l'âge, la profession, le diplôme et l'académie. Ces informations sont présentées sous forme de tableaux chiffrés et de graphiques montrant l'évolution sur une trentaine d'année. Puis elles deviennent plus succinctes lors des sessions suivantes, en réduisant les données comparatives à deux sessions. Les rapports suppriment les tableaux et conservent quelques graphiques et certains indicateurs tels que

le sexe et le diplôme des admis<sup>123</sup>. Les éléments relatifs à la moyenne d'âge disparaissent sur trois sessions (de 2015 à 2017).

J'emploie le terme de « diversité » parce que c'est celui utilisé par les pouvoirs publics pour désigner, dans une formule « fourre-tout », des groupes sociaux potentiellement victimes de discriminations à l'embauche du fait de leur genre ou de leur origine socio-ethnique. Naït-Bouda (2023) a montré dans une enquête sur le concours « Talents des Cités », fortement médiatisé, comment l'usage de ce vocable contribue à masquer et à dépolitiser les débats sur les quartiers populaires et les discriminations. Elle souligne notamment comment les discours politiques et médiatiques usent de termes euphémiques tels que « mosaïque », « couleurs » ou « différences » pour en neutraliser la conflictualité. Ici les statistiques donnent un aperçu très relatif de la « diversité » des candidats, si l'on souhaite donner un peu de profondeur à cette question, par exemple pour connaître le contexte social, familial et géographique des candidats. Il s'agit donc de croiser ces données avec les résultats de recherches qui se sont penchées sur la question des recrutements dans la fonction publique d'état, et plus particulièrement sur celle des discriminations (Petit, Bunel et L'Horty, 2020).

Pour ma recherche, je n'ai pas exploité les informations relatives à l'âge et à la profession sur un plan macrosocial. Cet axe a été particulièrement travaillé dans le cadre du dispositif socio-clinique mis en place avec les étudiants, à partir de leur expérience et de ce qu'ils disent du concours, ce qui explique les thèmes de cet axe dans le tableau. Dans ce contexte, la diversité ne s'analyse plus en termes statistiques mais dans l'expression du vécu des étudiants, ce qui permet d'entrevoir les rapports idéologiques, organisationnels et affectifs qu'ils entretiennent avec l'institution. La diversité est ici transversalité, c'est-à-dire l'ensemble des références et appartenances respectives à des groupes sociaux, institutionnels et/ou professionnels distincts. En ce sens, ce n'est pas un fait objectif relatif à la naissance ou à la condition sociale, mais une donnée reconstruite à partir de leurs propres perceptions du concours et de l'analyse de leurs implications. Celles-ci se dévoilent dans ce qu'ils disent de leur(s) statut(s), de la formation et de la vie étudiante. C'est l'objet de la dernière partie de ce mémoire.

---

<sup>123</sup> Lors de l'entretien avec les membres de la sous-direction du recrutement, il a été précisé que ces informations se basaient sur du « déclaratif », c'est-à-dire qu'elles ne sont pas vérifiées.

- L'axe de l'évaluation-contrôle des candidats : il s'est agi de repérer la présence (ou l'absence) de grilles critériées et/ou de barème ainsi que les éléments récurrents relatifs aux « qualités » et « défauts » des copies et des prestations orales des candidats. L'évaluation se lit surtout à travers les commentaires que proposent les rapports pour chaque épreuve, sur le fond et la forme des copies et qui s'ordonnent autour du rappel des attendus du concours. À ce sujet, le rapport 2018 ajoute aux attendus d'un concours de CPE, ceux « d'un recrutement de cadre A de l'Éducation nationale », contextualisant ainsi le concours et rappelant au lecteur la finalité principale du processus, et en filigrane le rôle de contrôle de conformité que joue le concours. Selon Ardoino et Berger (1986), « le contrôle repose sur des dispositifs construits, et les plus transparents possibles, alors que l'évaluation représente un processus et une démarche comportant toujours et nécessairement des zones d'opacité irréductibles » (p. 1).

Dans les rapports, les critères de notation ne sont pas directement lisibles via une grille, mais sont disséminés dans l'ensemble du rapport, et réparties dans les rubriques consacrées à chaque épreuve. Ils sont d'ailleurs essentiellement désignés par le terme d'« attente » que de critère, ce qui renvoie à un champ lexical tout à fait différent. Les attentes relèvent davantage d'une dimension subjective de l'évaluation. Les attentes peuvent varier d'un jury à l'autre. Le critère renvoie plutôt à ce qui est mesurable, qui relève d'une norme partagée, qui tend à objectiver et à homogénéiser les pratiques, à les rationaliser. D'après les entretiens effectués avec les membres des jurys, des grilles critériées sont bien remises aux membres des jurys, mais elles ne concernent parfois qu'un seul type d'épreuve (écrite ou orale).

Entretien avec J2 (CPE), jury des sessions 2009, 2010 (19 février 2022)

*« Et les attendus du...Vous avez un barème ? Enfin, vous avez une grille de correction ? »*

*« A l'oral ? Du tout. [...]sur l'écrit on a une grille de correction [...] »*

Entretien avec J4 (CPE), jury des sessions 2012 à 2015 (31 mars 2023)

*« On avait une sorte de petit tableau dans lequel on mettait des points, avec des items. »*

*« Une grille ? »*

*« Oui, oui, c'était une grille, une grille d'évaluation pour l'oral. Oui, oui, on avait des grilles comme ça. »*

Les « attentes » des jurys doivent bien composer avec des critères définis en amont. J'ai pu avoir accès à une grille d'évaluation de l'épreuve intitulée « Analyse d'une situation éducative » (deuxième épreuve écrite).

Dans les rapports, ces critères s'articulent autour de deux axes principaux, que sont les connaissances académiques et la maîtrise de techniques et de méthodes, qui s'incarnent plus particulièrement dans les capacités d'analyse, de problématisation, de structuration et dans la maîtrise de la langue. La lecture des rapports permet de relever l'accent mis sur la gestion du temps, qui occupe une place centrale dans les commentaires et dans les conseils des jurys. Elle apparaît comme une compétence transversale, qui conditionne toutes les autres, à l'écrit comme à l'oral. La maîtrise du temps, qui traverse le dispositif concours, renvoie à une certaine rhétorique, celle de l'efficacité, de la productivité, de la planification stratégique et de la performance. Je reviendrai plus précisément sur cette question, qui illustre les contradictions auxquelles sont confrontés les candidats à un concours d'éducateur. Ils doivent en effet démontrer leurs capacités à assumer des fonctions éducatives, en prise avec les temporalités que suppose la démarche éducative, tout en déployant leur aptitude à inscrire leurs pratiques futures dans une logique d'efficacité et de performance.

- L'axe des résultats du concours : les statistiques que proposent les rapports sont des ressources importantes pour donner une idée de l'attractivité du concours. Le nombre de présents, d'admissibles et d'admis ont été relevés et répertoriés dans un tableur, pour obtenir des graphiques qui permettent une interprétation plus rapide des données chiffrées. Les taux de sélectivité ne sont pas toujours présents dans les rapports, et le tableur est outil précieux pour s'assurer de la précision des résultats. Les moyennes chiffrées par épreuves sont récurrentes, mais ne font pas l'objet d'un traitement particulier dans ce mémoire. Ces éléments permettent de collecter des données quantitatives qui enrichissent la recherche qualitative.

Les rapports de jurys ont été parfois commentés dans la revue de l'ANCpE, ce qui permet de mesurer la manière dont ont été perçus les premiers concours de recrutement de CE et CPE.

### 2.2.3 La revue

La revue dont il est question est celle de l'ANCpE, Association nationale des conseillers principaux d'éducation. L'association aussi bien que la revue ont changé plusieurs fois de dénomination, illustrant d'une certaine façon la quête d'identité dont elles témoignaient. Sur le site internet de l'ANCpE, nous pouvons trouver un bref résumé de l'historique de l'association, qui fait remonter sa naissance à 1960, lorsqu'un groupe de SG de Reims créent l' « Amicale des Anciens stagiaires de l'enseignement technique de Reims » et son bulletin, « le Surveillant général ».

Mais le mouvement associatif des surveillants généraux remonte en réalité plus loin, puisqu'on retrouve à la Bibliothèque Nationale des bulletins de l'Association amicale des surveillants généraux des lycées datés de 1906 et de l'amicale des surveillants généraux de collège et de jeunes filles datés de 1911 (Tschirhart, 2013). Ces groupements professionnels (Siwek-Pouydesseau, 2006) et les revues qu'ils publient sont des outils militants, à une période où les syndicats sont interdits dans la fonction publique et où se multiplient associations et amicales, qui restent largement contrôlées par le pouvoir central.

Une des caractéristiques de la création de l'Amicale des surveillants généraux est qu'elle est impulsée par des inspecteurs généraux lors d'une session de formation où ils font venir les surveillants généraux des Centres d'enseignement technique (CET) et des lycées. D'ailleurs les surveillants généraux des CET ont longtemps refusé de s'associer au mouvement des surveillants généraux des lycées, qu'ils estimaient trop inféodés à l'administration. En 1958 ce sont les organisations syndicales des surveillants généraux des CET qui obtiennent l'accord du ministère pour l'ouverture de négociations concernant une évolution de leur statut.

Pour la constitution du corpus, j'ai tout d'abord pris connaissance des quelques travaux déjà effectués par des étudiants de master sur la revue. Il s'agit notamment de deux mémoires pour lesquels ont été réalisés un gros travail de recensement des numéros de la revue sur certaines périodes (Biardeau, 2014). Mes recherches à la Bibliothèque Nationale m'ont permis de compléter la collection du Cuip, puis de reprendre, vérifier, préciser et compléter certaines informations répertoriées dans les tables thématiques des mémoires, concernant notamment la chronologie de la création de l'Amicale et les auteurs des articles. J'ai pu constituer ma propre base de données avec les exemplaires que j'ai

trouvés et qui manquaient dans les travaux précédemment cités, en particulier pour les années 1960, et pour celles qui n’avaient pas été traitées (années 2000 à 2020).

Pour constituer cette base de données j’ai choisi de classer les numéros par ordre chronologique, en reprenant le nom du président de la revue, des membres du comité directeur, le titre du numéro, le sommaire, les auteurs des articles. Toutes les données ont été saisies au format numérique. Mon corpus d’études comprend 153 numéros. Le premier numéro du corpus d’étude date de février 1967 et le dernier de 2015, cette dernière étant cohérente avec la dernière date de mon étude socio-historique du concours (période 4 de 2009 à 2015).

Tableau 11 - Nombre de numéros par période

(Établi par mes soins)

Périodes de publication	Nombre de numéro publiés	Périodes représentées dans le corpus d'étude	Nombre de numéros du corpus d'étude
Octobre 1960 - Décembre 1969	39	<b>Février 1967 - Décembre 1969</b>	<b>10</b>
Mars 1970- Décembre 1979	39	<b>Juin 1970 - Décembre 1979</b>	<b>38</b>
Mars 1980 - Octobre 1989	39	<b>Mars 1980 - Octobre 1989</b>	<b>39</b>
Janvier 1990 à Octobre 1999	37	<b>Janvier 1990 - Octobre 1999</b>	<b>37</b>
Janvier 2000 - Décembre 2009	36	<b>Décembre 2001 - Juin 2009</b>	<b>10</b>
Mars 2010 - Décembre 2015	24	<b>Septembre 2010 - Juin 2015</b>	<b>19</b>
Total	214	Total	<b>153</b>

Le 29 juin 1960 est la date de naissance de l’Amicale, qui publie son premier bulletin en octobre avec en sous-titre « Surveillants généraux de l’enseignement technique ». Le bulletin est trimestriel et conserve cet intitulé jusqu’en 1965, lorsque les surveillants généraux représentés par René Schmitt<sup>124</sup>, surveillant général et président de l’Amicale, décident d’ouvrir le mouvement amicaliste à tous. L’année 1965 est aussi celle où l’Amicale doit revoir ses statuts pour se « conformer (...) à certaines règles

<sup>124</sup> Co-fondateur de l’Amicale, René Schmitt (1922-1986) était licencié ès lettres en Allemand. Il entre à l’éducation nationale comme répétiteur puis assure les fonctions de professeur-adjoint. Il devient surveillant général en 1951 et en 1960 il exerce comme surveillant général stagiaire au collège technique de Saint-Louis. Cf l’article « Salut Président » dans *Le Conseiller d’éducation* (janvier 1986), 83, 1.

administratives régissant les publications et leur diffusion » (n°25, mars 1971). La nouvelle formule les oblige à reprendre la numérotation à partir de mars 1965 :

### Le Surveillant général, 1971, n°25

Chers amis lecteurs ! La revue que vous venez de feuilleter porte le numéro 25. Sachez pourtant qu'il s'agit, en réalité, de la 44<sup>ème</sup> édition du « Surveillant Général », qui, tout comme l'Amicale elle-même, a été fondée en 1960. (p. 25)

Photo 1 - Le Surveillant général, n°25, 1971



Source : BNF

L'amicale est dotée d'un comité directeur élu pour deux ans par l'Assemblée générale (adhérents actifs) et d'un comité d'honneur composé essentiellement d'inspecteurs généraux. Le Comité organise un congrès national tous les deux ans. Les années 1960 voient se multiplier le nombre de délégués académiques et de correspondants départementaux œuvrant pour faire connaître l'Amicale et la revue et pour organiser des réunions dont les comptes-rendus sont publiés. En 1967, dix-sept académies disposent de délégués de l'Amicale, puis vingt-trois académies l'année suivante, le nombre continuant d'augmenter chaque année. Ces délégués sont essentiellement des surveillants généraux de lycée. Dans le numéro 12 de décembre 1967 la liste des délégués académiques compte cinq surveillants généraux de CET et vingt et un surveillants généraux de lycée.

La revue connaît un engouement certain, du moins dans la première décennie. En effet, le nombre d'adhérents passe de cinquante et un en juin 1960 à cinq cents en 1965 et le congrès d'avril 1969 a réuni environ cent cinquante surveillants généraux<sup>125</sup>. Il est cependant très difficile d'obtenir un état du nombre exact d'adhérents de l'Amicale et d'abonnés de la revue (les deux étant distingués dans les comptes-rendus). Les comptes-rendus des assemblées générales sont pour le moins discrets sur la question. Pour le sixième Congrès de l'Amicale, nous pouvons lire dans le compte-rendu les propos du président, Félix Prost :

*Le Conseiller d'éducation, juin 1971, n°26*

Nos effectifs ? ...Vous savez, fidèles amicalistes, ils sont substantiels ! Vous savez aussi qu'une association comme la nôtre ne se mesure pas par des chiffres, mais par la foi et la persévérance de ses militants à tous les niveaux. (Pasquet et Méchin, p. 6)<sup>126</sup>

La plupart du temps est évoquée « la stabilité du nombre d'adhérents et d'abonnés », sans plus de précisions. Les numéros des années 1990 comprennent parfois une page intitulée « l'ANCpE en chiffres », avec une carte de France présentant un chiffre sur chaque département ; mais rien n'indique ce que représentent ces chiffres. Par ailleurs les trésoriers de la revue font des appels réguliers aux adhérents pour le renouvellement de leur cotisation. Il semble que le nombre d'adhérents actifs ait commencé à décroître à partir des années 1980, d'autant que les articles sont en grande partie signés par les membres du comité directeur et/ou ceux du comité de rédaction, mis en place en 1985 par Christian Vitali<sup>127</sup>.

Le nom de la revue s'est stabilisé vers la fin des années 1990, adoptant le titre de Conseiller d'éducation. Il semble cependant qu'un certain flou persiste quelques temps sur le nom de l'Amicale.

---

<sup>125</sup> Il est très difficile de trouver des statistiques recensant le nombre de surveillants généraux, quel que soit la période. Focquenoy Simmonet (2021) mentionne qu'ils sont inexistant dans les annuaires de l'Éducation nationale de 1949, 1968 et 1970. Tschirhart (2013) a relevé dans la Statistique nationale de 1900 le chiffre de 128 surveillants généraux.

<sup>126</sup> Reims 1971 – Congrès anniversaire de l'Amicale. Compte-rendu.

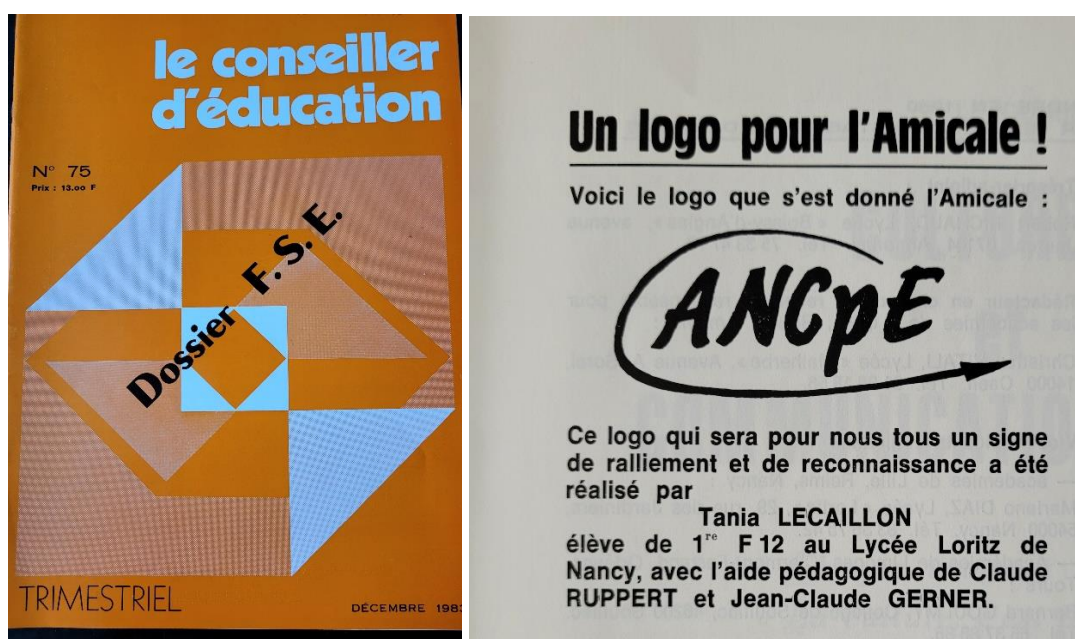
<sup>127</sup> Christian Vitali, CPE, publie son premier article dans le numéro 59 de décembre 1979. Il est à l'origine de la rubrique « Un Conseiller d'éducation a lu pour vous » à partir de décembre 1980, dans laquelle il propose de manière très régulière des synthèses d'ouvrage relatifs à l'éducation. Longtemps rédacteur en chef de la revue, il en est sans doute l'auteur le plus prolifique, en particulier pour la rédaction des éditoriaux et l'actualité de la recherche en éducation.

Tableau 12 - Évolution du nom de l'Amicale de 1960 à 2015  
(Établi par mes soins)

	1960-1970	Juin 1971-1980	1980-1990	1990-1995	1996-2015
<b>Nom de l'Amicale</b>	Amicale nationale des Anciens stagiaires de Reims	Amicale Nationale des conseillers et conseillers principaux d'éducation	Amicale Nationale des conseillers et conseillers principaux d'éducation	Association Nouvelle des Conseillers pour l'éducation	Association Nationale des Conseillers principaux d'éducation
<b>Nom de la revue</b>	Surveillant général	Le conseiller d'éducation	Le Conseiller d'éducation	Conseiller d'éducation	Conseiller d'éducation
<b>Sous-titre de la revue</b>		Revue pédagogique et d'informations	Revue pédagogique et d'informations	La Revue de la vie scolaire	La Revue de la vie scolaire

C'est en septembre 1971, avec le numéro 28, que la revue change de nom, après une période pendant laquelle la couverture affiche la mention de « surveillant général » barré de la nouvelle appellation. Dans les années 1980 la revue perfectionne sa présentation et l'Amicale se dote d'un logo (numéro 86). En 1983 apparaît également le premier titre en couverture. La revue se professionnalise et prend les allures d'une véritable petite entreprise.

Photo 2 - Décembre 1983 et octobre 1986, la revue se modernise !



La revue a désormais un « signe de ralliement et de reconnaissance », qui manifeste la volonté de faire corps. Le logo est d'abord placé sur la deuxième page, au-dessus de sommaire, puis elle glisse sur la couverture dès octobre 1989. Il ne s'agit pas seulement d'échanger sur le métier, mais de constituer un groupe identifié autour d'un projet commun. Je propose ci-dessous une illustration de l'évolution de la couverture de la revue :

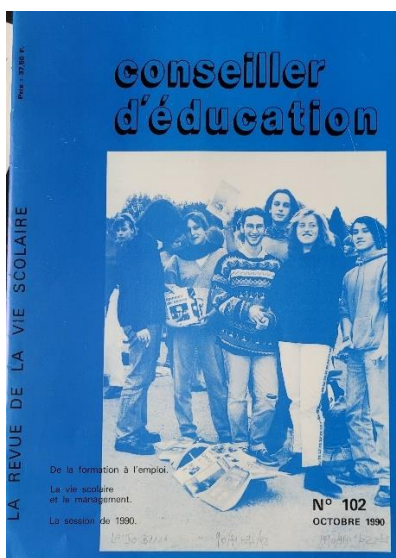
Photo 3 - Couvertures de la revue de l'Amicale de 1970 à 1995



Source : BNF.

Le sous-titre de la revue affiche en couverture l'expression « vie scolaire » à partir du numéro d'octobre 1990.

Photo 4 - *Conseiller d'éducation. La revue de la vie scolaire*, n°102, Octobre 1990



Ces changements peuvent relever de choix esthétiques, mais illustrent également un positionnement qui évolue. La revue n'est plus seulement celle d'un groupe professionnel, elle incarne la « vie scolaire ». Christian Vitali dirige la Rédaction de 1981 à 2005 et contribue à la modernisation de la revue. Ses articles commentent l'actualité de l'éducation, introduisent des questionnements qui donnent une coloration politique et critique à la revue.

La revue compte entre vingt et vingt-quatre pages en moyenne les deux premières décennies puis va s'étoffer progressivement, pouvant aller jusqu'à une quarantaine de pages dans les années 2000.

L'exploitation du corpus a consisté à répertorier les sommaires et à choisir en premier lieu les articles traitant du concours. La somme d'informations disponibles ne pouvait donner lieu à un traitement exhaustif du contenu de la revue, d'autant que mon intérêt était surtout orienté sur les moments clés de la construction du concours. Cependant, au fil de la recherche la lecture progressive de l'ensemble des articles du corpus a contribué à affiner ma compréhension des implications idéologiques et libidinales des auteurs. La revue est essentiellement un espace d'échanges sur le métier. Les contributeurs y relatent leurs expériences et témoignent aussi de leurs difficultés. De nombreux articles sont consacrés à la vie de l'Amicale, à travers les comptes-rendus des réunions, des congrès et des assemblées générales. Cependant la revue propose aussi des analyses de l'actualité de l'éducation, en effectuant une sorte de veille scientifique et en commentant les rapports ministériels relatifs au système éducatif.

La lecture des éditoriaux est une manière de percevoir les orientations et les prises de position du rédacteur. À mon sens c'est avec Vitali qu'est lancé le premier éditorial, dans le numéro 80 de mars 1985<sup>128</sup>. L'analyse des éditoriaux permet, à travers le point de vue de l'auteur, d'identifier les évolutions, les tendances et les préoccupations qui ont marqué la réflexion de l'Amicale au fil du temps.

---

<sup>128</sup> Vitali, C. (1985). Pour l'ignorance. *Le conseiller d'éducation*, 80, 1.

## Chapitre 2 - L'approche socio-clinique institutionnelle

Certains auteurs privilégiant l'approche institutionnelle (Chevallier, 1991 ; Monceau, 2009) situent les origines de ce courant dans les travaux de Jacob Moreno (1965), psychiatre et psychosociologue américain, initiateur d'une socianalyse qu'il définit comme une psychothérapie centrée sur les dynamiques sociales dans les groupes. Dans la lignée des travaux menés par Kurt Lewin<sup>129</sup> sur les interactions entre les individus d'un groupe au sein des organisations, il cherche à analyser la structure des groupes par l'observation des relations socio-affectives de leurs membres. En France, Monceau (2009) revient longuement sur les apports d'Alain Amar (1950), qui propose une socio-analyse mettant en avant « la dimension psychique des institutions » (Monceau, 2009, p. 73). Puis Maria et Jacques Van Bockstaele (1959) élaborent dans les années soixante une méthode d'intervention, la socianalyse, qui tente de concilier les apports de la sociologie clinique et de la psychothérapie institutionnelle, dans une perspective de transformation du comportement des groupes.

Ce sont en particulier les expériences de Tocquelles et Bonnafé à l'hôpital psychiatrique de Saint-Alban en Lozère, dans les années 1939-1945, qui interrogent et bousculent les pratiques psychiatriques traditionnelles en orientant les pratiques cliniques non pas seulement sur la maladie mentale et ses symptômes, mais également sur les conditions institutionnelles dans lesquelles ils sont traités. Ces expériences visent à dépasser les clivages traditionnels de statuts et de fonctions pour instaurer une nouvelle relation thérapeutique entre les malades et les soignants. Ils initient la mise en place d'« un appareil “d'analyse institutionnelle” permanente » (Tocquelles, 1967, p. 90), sous la forme de dispositifs collectifs de travail qui introduisent une nouvelle dynamique dans les rapports institués entre les sujets.

L'intervention socianalytique, que Lourau (1970) définit comme « un mode d'analyse institutionnelle en situation » (p. 266), est particulièrement sensible, dans ses premiers développements, au concept de contre-transfert institutionnel ainsi qu'à la

---

<sup>129</sup> Kurt Lewin (1890-1947) est un psychologue américain à l'origine du concept de « dynamique des groupes », selon laquelle les interactions entre les individus d'un groupe et leur environnement social a des effets sur leur comportement

dimension critique de la psychothérapie institutionnelle. Lourau (1983) établit clairement leur influence sur sa théorie de l'implication.

Les Van Bockstaele approfondissent la réflexion qu'avait déjà initiée Moreno sur le fait d'associer les sujets à la recherche, considérant que « le but de la socianalyse est de permettre aux membres d'un groupe de prendre conscience de la finalité propre du système dont ils sont les agents et d'améliorer leur capacité d'agir sur elle [...] » (1959, p. 284). L'intervention socianalytique s'appuie sur une théorie de l'institution dont Lourau pose les bases dans sa thèse d'état soutenue en 1969. Il développe parallèlement avec Lapassade des méthodes d'intervention qui se mettent en œuvre dans des collectifs, essentiellement in situ, c'est-à-dire sur le lieu même de l'institution visitée, avec les acteurs concernés par la recherche. Ils énoncent dès 1971 six caractéristiques propres à la socianalyse : l'analyse de la demande, l'autogestion de l'intervention, la règle du « tout dire » ou de libre expression, l'élucidation de la transversalité, l'analyse des implications du chercheur-praticien, la construction ou l'élucidation des analyseurs.

Le courant socianalytique a été régulièrement actualisé par les praticiens de cette méthode d'intervention. Celle-ci se caractérise par la conception de dispositifs de recherche-intervention répondant à une commande et incluant les acteurs sociaux (groupe client) dans l'analyse de cette commande (Monceau, 2003). Le dispositif n'est pas figé dans une structure préétablie par les chercheurs, car il est amené à évoluer au fur et à mesure de l'analyse collective et de l'émergence des demandes implicites des clients. Cela ne dispense pas de la nécessité d'un cadre d'intervention, au moins assujetti aux objectifs analytiques des chercheurs et aux diverses contraintes temporelles, financières, logistiques, qui peuvent s'imposer. En l'occurrence, ces contraintes ne s'imposent pas de la même manière selon que la commande émane du groupe destinataire de l'intervention - staff-analytique-, ou d'une « institution-cliente » - staff-client (Gavarini et Savoye, 1973, pp. 242-244)). Se refusant à toute posture surplombante vis-à-vis des clients, les socioanalystes ne nient pas les rapports de pouvoir qui se jouent dans le dispositif, que ce soit entre eux et les clients, ou au sein même du groupe-client :

Le dispositif d'intervention socianalytique est conçu pour **rendre le quotidien étrange**<sup>130</sup>, les habitudes interrogeables, les “ allant de soi ” bizarres (principe de

---

<sup>130</sup> Surligné par les auteurs

dérangement). Il trouble les fonctionnements normaux et admis, les met en crise sciemment pour les rendre questionnables, critiquables, modulables, destructibles, c'est-à-dire avant tout **visibles**. » (Gilon et Ville, 2015, p. 15)

Dans la filiation théorique de cette méthode d'intervention, Monceau (2009) fait évoluer cette approche vers une socio-clinique institutionnelle, c'est-à-dire « “au plus près” des situations étudiées [...] en les considérant dans leurs dynamiques. » (Monceau, 2013a, p. 91). La démarche de recherche s'articule autour de huit principes qui guident le travail : le travail de la commande et des demandes, la participation des sujets à la démarche, le travail des analyseurs, l'analyse des transformations au fur et à mesure de la recherche, les temps de restitutions aux partenaires de terrain, le travail des implications, la visée de production de connaissances et l'attention portée aux contextes et aux interférences institutionnelles. Ces principes constituent le cadre interprétatif de l'approche socio-clinique institutionnelle, essentiellement « orienté par le rapport que les sujets entretiennent avec les institutions » (Monceau, 2019, p. 596).

Ces principes montrent leur puissance opératoire dans la mise au jour des enjeux individuels et collectifs. Ils permettent d'appréhender les pratiques en les soumettant à la réflexion des acteurs, en provoquant l'analyse collective sans préjuger des effets de cette analyse. C'est dans ce cadre théorique que je puise les ressources conceptuelles et la méthodologie de ma recherche.

## **1. La dynamique institutionnelle**

Dans le langage usuel, l'institution désigne souvent une forme plus ou moins stable et visible d'organisation, matérialisée par ses règles de fonctionnements, ses normes, ses bâtiments, les groupes sociaux qui en assurent la cohésion et la pérennité. L'institution est ainsi assimilée à son institué. Cette conception de l'institution est travaillée par la pédagogie institutionnelle et la psychosociologie, qui la font évoluer vers une vision plus dynamique. Castoriadis (1999) développe ainsi une théorie de l'institution dans laquelle l'institué est la résultante d'un processus conflictuel qui la transforme, l'instituant.

Selon Lapassade (1973), la dynamique instituant/institué introduite par Castoriadis dès les années 1960 constitue le terreau de la théorie politique de l'institution développée

par l'analyse institutionnelle. Lourau (1969) s'appuie sur la dialectique hégélienne pour introduire un troisième terme à cette dynamique, celui de l'institutionnalisation. Selon cette dialectique, Lourau définit trois *moments* de l'institution, celui de l'universalité (l'institué), celui de la particularité (l'instituant) et celui de la singularité (l'institutionnalisation).

Le moment de l'universalité est le moment positif de l'institution, qui représente une affirmation ou une idée initiale, sorte de « prophétie » (Lourau, 1973, p. 23) qui mobilise et fédère les volontés pour créer les moyens de la mettre en œuvre. Cette prophétie contient en elle-même des contradictions internes. Par exemple, le modèle méritocratique en France, que veut incarner le concours, est fondée sur une contradiction, à la fois sur les valeurs universalistes issues notamment de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, mais également sur le clivage entre la grande masse des fonctionnaires et une « noblesse d'Etat » (Bourdieu, 1989) qui veille à perpétuer ses modes de reproduction.

La particularité est le moment de l'instituant, celui de la négation de l'institué, c'est-à-dire de la contestation de l'ordre établi. C'est la force qui permet aux acteurs d'une organisation de remettre en question, de négocier, et de transformer les normes imposées. L'instituant représente aussi le potentiel créatif de l'institution, lui insuffle son dynamisme et sa vitalité et lui permet d'assurer sa pérennité, « l'ordre transformant les gestes dispersés en actions collectives, cohérentes et articulées, le mouvement permettant de faire bouger les formes établies. » (Chevallier, 1981, p. 45).

La singularité est le moment de l'institutionnalisation, c'est-à-dire du dépassement de la contradiction par un effet d'absorption et de normalisation de l'instituant, ce que Monceau décrit comme « un processus de production, de consolidation et de stabilisation des formes sociales » (Monceau, 2013d, paragr. 42).

Ces moments ne peuvent pas être appréhendés isolément, dans une perception que l'on pourrait dire chronologique d'un phénomène, d'un événement ou d'une structure, pour lesquels nous pourrions rendre compte de trois moments inscrits dans trois séquences temporelles distinctes. L'institution se spécifie d'être toujours traversée par les forces contradictoires qui participent des trois moments de l'institution. Elle est rythmée par des mouvements incessants de construction, déconstruction et reconstruction. Ainsi

on parlera davantage de « tissu institutionnel » (Chevallier, 1981, p. 18) ou de « tissu de contradictions institutionnelles » (Monceau, 2003, p. 15) pour tenter de mieux percevoir le caractère entrelacé de la dynamique institutionnelle.

En ce sens, si je définis le concours comme une institution, ce n'est pas seulement pour désigner un acte réglementaire de sélection-recrutement, mais également pour en souligner le caractère mouvant et contradictoire. En effet, l'institué du concours (les règles et les normes qui en garantissent la stabilité) est en même temps le motif permanent de mouvements de contestation (de ses principes, de sa mise en œuvre et de ses effets). Ces contradictions sont constitutives de la dynamique institutionnelle, c'est-à-dire du mouvement des forces instituanes qui viennent contredire l'institué, le déjà-là de l'institution.

## **2. Le travail de la commande et des demandes**

La commande et la demande sont des concepts clés de l'analyse institutionnelle. Particulièrement développée dans les démarches d'intervention socianalytiques, elles permettent de comprendre la dynamique des institutions.

Dans le dispositif socio-clinique institutionnelle la commande se distingue d'un cahier des charges que l'analyste devrait suivre pour aboutir aux résultats escomptés par le commanditaire. Il s'agit souvent de directives, de règles explicites ou implicites imposées aux individus. Elles définissent les rôles, les responsabilités et les comportements attendus des membres d'une organisation. Les commandes peuvent provenir de diverses sources telles que les hiérarchies, les politiques institutionnelles, les « instances » investies d'un pouvoir (l'État, l'Université, le chef de service...). Elles sont évolutives car elle se nourrissent des demandes souvent dissimulées du commanditaire et de ceux qui la reçoivent, demandes apparaissant au fur et à mesure du travail analytique. Les demandes sont les expressions individuelles ou collectives des aspirations, des besoins ou des attentes des membres d'un groupe social.

L'analyse se concentre sur la manière dont commandes et demandes interagissent et se confrontent. Elles peuvent donner lieu à des situations complexes, souvent porteuses de déséquilibre, de frustrations, voire de « pathologies institutionnelles » (Monceau,

2010, p. 14). Celles-ci se manifestent lorsque les tensions, les conflits, les contradictions et les déséquilibres<sup>131</sup> au sein d'une organisation deviennent tellement prédominants qu'ils entravent ou compromettent son efficacité, sa cohésion et son objectif premier. L'analyse de la commande et des demandes est donc partie prenante du dispositif socio-clinique et donne accès aux dynamiques institutionnelles. En effet, c'est l'analyse de cette commande qui permet de repérer ce qui fait tension dans la situation étudiée et donne accès à des enjeux qui ne s'expriment pas ordinairement (Monceau, 2009).

Dans la question qui nous occupe la commande réside pour une large part dans les textes officiels qui encadrent l'organisation des concours. Elle est écrite, formalisée dans un registre spécifique qui est celui des textes réglementaires (arrêté, décrets, circulaires). Aux textes législatifs et réglementaires s'ajoutent les productions d'un ensemble d'acteurs (notes de service, rapports de jurys, fiches d'évaluation, corrigés etc.) qui s'articulent dans un vaste corpus de textes, constitutif de la commande institutionnelle du concours et représentant un élément du dispositif de recrutement des fonctionnaires. Ce corpus pourrait s'inscrire dans ce que Claire Oger (2003) désigne comme un « système de prescriptions hiérarchisées et emboîtées, et déployant sur des registres aussi variés que le vocabulaire, l'*éthos* de l'énonciateur, les thèmes à aborder. ...), l'image de l'institution à produire. » (Oger, 2003, p.79). Il s'agit d'une commande officielle, au sens où elle émane d'une autorité constituée et s'impose par la nature même du commanditaire. Elle recèle l'idée de « travail exécuté sur ordre, de hiérarchie, de rapport de force, d'acceptation ou de soumission à des contraintes. » (Samson et al., 2017, p. 145).

Dans le travail socio-clinique institutionnel l'analyse collective de la commande permet d'en nuancer le caractère figé, « gravé dans le marbre », car elle fait apparaître des interprétations, des compréhensions et des pratiques différentes, liées aux demandes souvent implicites des acteurs.

L'élaboration collective, la place donnée à la parole des acteurs dans la recherche en train de se faire, sont corrélées à l'idée selon laquelle l'institution est une production collective. A ce titre, ce ne sont pas les institutions, au sens d'organisations, qui sont analysées mais la manière dont les individus sont pris dans la dynamique de l'institution.

---

<sup>131</sup> Il peut s'agir d'une bureaucratisation excessive, de pratiques discriminatoires, de l'absence de communication, d'une centralisation excessive du pouvoir ou de la culture du silence.

L'institution n'est pas une entité figée et extérieure à l'individu ; elle agit sur nous mais nous agissons aussi sur elle.

### **3. La participation des sujets**

Les sujets concernés sont invités à partager leurs expériences, leurs points de vue et leurs réflexions. Le caractère collectif de la recherche est un élément essentiel de la méthodologie mise en avant par l'analyse institutionnelle, il enrichit la compréhension globale. La confrontation des idées, la contradiction poussent chacun à se positionner, y compris le chercheur, et peuvent générer des tensions propices à l'analyse des implications. A ce titre, le groupe permet l'analyse de nos rapports à l'institution. J'ai pu l'éprouver dans une première recherche consacrée aux pratiques d'écriture des étudiants à l'université et menée avec un groupe d'étudiantes (voir la première partie).

Ainsi, pour mener à bien ma recherche consacrée aux pratiques de recrutement par concours, j'ai considéré les candidats aux concours non pas uniquement comme des sujets subissant les épreuves, mais également comme des sujets parties prenantes du dispositif de recrutement, celui-ci débutant dès l'entrée dans les masters préparant aux concours. L'analyse institutionnelle reconnaît le pouvoir des sujets dans les institutions, sans nier les déterminismes institutionnels (Monceau et Fortuna, 2020). Les sujets sont alors considérés comme co-expert de l'objet analysé et contribuent à la production de savoirs. Ce choix est survenu en cours de route, alors que j'avais déjà rencontré un certain nombre de professionnels investis dans la conception et la mise en œuvre du concours. Mon intérêt était focalisé sur ceux que je pensais les mieux placés pour me donner des clefs de compréhension du processus de recrutement par concours, c'est-à-dire ceux ayant une place de décideur et d'évaluateur. Mais l'entretien collectif avec quatre membres de la direction des ressources humaines du Ministère de l'Éducation nationale, tout comme les entretiens avec des présidents de jurys de concours, ont montré comment une partie de leur activité étaient orientée par la manière dont les candidats allaient comprendre la commande. De même, les entretiens effectués, collectifs ou individuels, mentionnent de façon récurrente la question du profil des candidats. Les « recruteurs » ont ainsi une vision du candidat et il m'a paru intéressant de soumettre aux étudiants les discours de ces praticiens du recrutement et de croiser leurs points de vue, afin de mieux saisir comment ces différents protagonistes se positionnent face à la commande du concours.

### 3.1 La mise en œuvre des entretiens

Les entretiens se sont déroulés de manière espacée entre le 21 décembre 2018 et le 27 mai 2023. Il y a eu treize entretiens en tout, dont quatre entretiens collectifs et neuf entretiens individuels. Parmi les neuf entretiens individuels deux sont des entretiens exploratoires. Onze entretiens ont été enregistrés et intégralement retranscrits. Les deux entretiens exploratoires ont fait l'objet d'une prise de notes.

L'entretien est une méthode classique dans la recherche qualitative, quelle que soit la forme qu'il prend ou la place qu'il tient dans la recherche. Pourtant, « entre portes qui se referment et premières réponses sèches, les prises de contact et les débuts d'entretien ne sont pas toujours faciles » (Kaufmann, 2016, p. 63) et nécessitent un minimum de préparation.

C'est pourquoi j'avais prévu pour mes premiers entretiens individuels un guide à partir de quelques questions à poser, respectant en cela les recommandations issues de la littérature scientifique. Mais il me semble que l'écueil dans lequel peut tomber le chercheur débutant, est celui d'une préparation trop importante des entretiens, qui le rassurent et lui donne le sentiment de contrôler la situation. Entre le « trop et le pas assez », il y a sans doute un espace pour la confiance, la créativité, et la spontanéité. Je me suis donc séparée de ces guides au fur et à mesure de la recherche, reprenant une posture que j'adoptais dans mon métier de CPE lors des entretiens, posture ouverte aux imprévus et aux aléas du quotidien de l'éducateur face à des adolescents. Cependant, je disposais pendant chaque entretien des retranscriptions des entretiens précédents, dans lesquels j'avais surligné quelques éléments que je souhaitais soumettre à mes interlocuteurs.

Cette manière d'appréhender les entretiens est cohérente avec la démarche socio-clinique institutionnelle. Au cours de l'entretien je pratique des « restitutions perlées » (Monceau, 2003) ainsi que la « restitution croisée ». Fabiana Ribeiro Santana a soutenue en 2016 une thèse en cotutelle concernant la place de la promotion de la santé et de la prévention des maladies dans la formation des infirmières au Brésil et en France. Dans

un article publié en 2017 avec sa directrice et son directeur de thèse<sup>132</sup>, l'expression « restitution croisée » apparait et est définie de la manière suivante :

La "restitution croisée" des données françaises aux participants brésiliens et inversement contribue à ce que chaque participant prenne davantage de distance avec ses propres implications professionnelles et institutionnelles. Cette technique favorise d'autant plus le travail de dénaturalisation du vécu des participants que les deux situations nationales sont très contrastées. (Ribeiro Santana, Fortuna et Monceau, 2017, p. 125).

Dans la recherche en train de se faire les hypothèses se construisent dans les interactions avec les sujets et tout au long du processus. Les entretiens ont été la plupart du temps semi-directifs, laissant la « conversation » se dérouler en fonction des sujets qui apparaissaient. Je suis consciente des biais qui peuvent parasiter le déroulement ou l'analyse des entretiens, notamment lorsque ceux-ci ont lieu entre le praticien-chercheur et des personnes connues ou exerçant la même fonction. Mais « plutôt que de nier sa subjectivité, c'est en la reconnaissant et en l'analysant que le praticien-chercheur peut distinguer les deux postures et construire un champ épistémologique » (de Saint Martin, 2019, paragr. 6).

Les entretiens se sont déroulés dans des conditions très différentes, entre autres parce que l'épidémie de Covid et les périodes successives de confinement décrétées par l'État en 2020 et 2021 ont eu un impact sur les agendas et les possibilités de déplacement. Ces temps de confinement ont eu des effets sur le cours de la recherche, avec par exemple un accès aux archives rendu plus difficile compte tenu de la réorganisation de l'accueil des usagers. Mais d'un autre côté cela m'a obligé à faire des choix sur ce que j'allais consulter et conserver pour la recherche.

Les participants sont sollicités à plusieurs titres, soit parce qu'ils jouent ou ont joué un rôle actif dans la conception des concours externes de CPE, soit parce qu'ils ont occupé la place de jury de concours, soit parce qu'ils sont étudiants-candidats dans un parcours de formation préparant au concours externe de CPE.

---

<sup>132</sup> Cinira Fortuna et Gilles Monceau

### 3.1.1 Les concepteurs et opérateurs du « dispositif concours »

Je présente ci-dessous la répartition des différents participants selon leur fonction et le caractère de l'entretien. Pour chacune de ces personnes j'ai choisi d'attribuer un code de désignation composé d'une lettre et d'un chiffre. Plutôt qu'un pseudonyme, la lettre permet de repérer, lorsque je les cite, la fonction qu'elles occupent dans le dispositif concours et au titre de laquelle je les ai sollicitées. La lettre « P » désigne les présidents de jurys, la lettre « J » les membres des jurys et « Rh » les personnes exerçant leur fonction à la Direction des Ressources Humaines du ministère. Le chiffre complète ce code et renvoie à la position de la personne dans la chronologie des entretiens dans le groupe considéré (président, jury, ou Direction des ressources humaines).

Tableau 13 - Entretiens : fonction des acteurs du concours externe

		Fonction	Code de désignation des participants
Personnels Dgrh	Entretien collectif	Sous-directeur du recrutement	Rh1
		Chef du bureau des moyens et marchés	Rh2
		Chef du Bureau des affaires générales, réglementaires et des systèmes d'information	Rh3
Présidents de jurys	Entretiens individuels	Inspecteur général	P1
		Inspectrice générale	P2
		Inspecteur général	P3
Membres des jurys		Ia-Dasen	J1
		Ia-Ipr-Evs	J2
		Conseillère principale d'éducation	J3
		Conseillère principale d'éducation	J4
	Conseiller principal d'éducation	J5	

Rh : ressources humaines  
P : président  
J : jury

Le groupe rencontré à la sous-direction du recrutement<sup>133</sup> comptait le sous-directeur accompagné de deux collaborateurs. La sous-direction emploie soixante-cinq personnes réparties dans cinq bureaux consacrés au recrutement de tous les fonctionnaires de

<sup>133</sup> Il s'agit d'une des cinq sous-directions de la direction générale des ressources humaines du Ministère de l'Éducation nationale (DGRH). Celle-ci est elle-même composée de cinq services chargés notamment de l'organisation et de la mise en œuvre des concours.

l'Éducation nationale. Trois bureaux sont spécifiquement chargés de préparer les concours des premier et second degré. Les deux collaborateurs représentent le bureau des moyens et marchés (Rh2) et le bureau des affaires générales, réglementaires et des systèmes d'information (Rh3). La rencontre, fixée sur un créneau d'une heure, a duré une heure vingt.

Au moment des entretiens, cinq corps de la fonction publique d'État sont représentés<sup>134</sup> :

- le corps des administrateurs civils : Rh1 est issu du concours de L'École nationale d'administration ;
- le corps des attachés d'administration de l'État : J2 et J3 sont passés par le concours des Instituts régionaux d'administration ;
- le corps des inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR)<sup>135</sup> : P1 est issu de l'École Centrale, P2 est agrégée et P3 est certifié, issu du concours des anciens Instituts de préparation à l'enseignement du second degré (Ipès) ;
- le corps des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux- « établissement et vie scolaire (IA-IPR-EVS) : J1 a été CPE par la voie du concours, puis chef d'établissement ; J2 a été lauréat d'un concours enseignant puis chef d'établissement. (L'IA-Dasen<sup>136</sup>, inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'Éducation nationale, J2, fait partie du corps des IA-IPR).
- le corps des CPE : J3, J4 et J5 sont issus du concours externe de CPE. J3 est titulaire d'une licence en sociologie et d'une maîtrise en Sciences de l'éducation. J4 a une licence d'arts plastiques. J5 est licencié en philosophie et titulaire d'un Diplôme d'état d'un métier du secteur paramédical. Après avoir exercé pendant deux ans ce métier il a

---

<sup>134</sup> Je précise qu'au moment de la finalisation de ce travail, un processus d'extinction des corps de l'inspection générale est entamé, relayée par une inspection générale interministérielle unifiée, le corps des administrateurs de l'État. Elle « a pour but de constituer un gage de cohérence dans le contrôle, l'évaluation et le suivi de politiques publiques. » (Pissaloux, 2015). <https://observatoire-asap.org/index.php/2022/01/03/reforme-de-la-haute-fonction-publique-vers-la-fin-des-corps-dinspection/>

<sup>135</sup> Ce corps est issu de la fusion en 2019 de trois corps : l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), l'inspection générale des bibliothèques et l'inspection générale des sports.

<sup>136</sup> Les Dasen « mettent en œuvre la stratégie académique organisant l'action éducatrice dans les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale de leur département. ». Ils sont nommés par le ministre mis en position de détachement de leur corps d'origine pendant une durée de quatre ans renouvelables une fois. <https://www.education.gouv.fr/etre-directeur-academique-des-services-de-l-education-nationale-dasen-6917>

repris des études, puis a occupé un poste de surveillant d'externat et a passé le concours de conseiller principal d'éducation.

Ils sont donc tous lauréats d'un ou plusieurs concours de catégorie A de la fonction publique. Les trois inspecteurs généraux ont assuré la présidence des jurys des concours de personnel de direction, de professeur documentaliste et/ou d'enseignant (selon leur discipline d'origine). Sur cet échantillon réduit de présidents de jurys il ne manque pas d'apparaître une diversité de parcours, dont on peut aussi tirer des éléments communs. Ils ont tous occupé la fonction d'enseignant (primaire ou secondaire) et majoritairement (deux sur trois) celle de chef d'établissement<sup>137</sup>. Le titre de Maître de conférences de l'un des inspecteurs a sans doute contribué à sa nomination sans passer par la direction d'établissement.

Deux inspecteurs généraux du panel sont aujourd'hui retraités (P1 et P2) et ont assuré la présidence de jurys en tant qu'inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN) avant la fusion des corps de l'inspection. Pour des raisons de clarté ils sont tous désignés dans le tableau par le même titre, d'autant que les catégories de ce corps sont amenées à disparaître.

#### Encadré 14 - Le corps de L'inspection Générale de l'Éducation Nationale

Anciennement connue sous le nom d'Inspection générale de l'Instruction publique, le corps est créé par la loi générale sur l'Instruction publique du 1<sup>er</sup> mai 1802. En 1964, une réforme a réorganisé l'Inspection générale en quatorze groupes spécialisés, comprenant douze groupes disciplinaires et deux groupes de spécialité, dont le groupe « Établissements et vie scolaire » (EVS). Puis un décret du 9/11/1989 a modifié le statut des IGEN. S'ils continuent d'assurer un rôle de conseil et d'accompagnement, leur mission principale est désormais l'évaluation globale du fonctionnement et des résultats du système éducatif français.

Pour le concours de CPE, dans la période 2007-2021 qui correspond au corpus des rapports de jurys, tous les présidents de jurys appartiennent à ce corps, devenue IGESR.

Dans les années 1990, plusieurs sessions de concours ont fait exception à la règle, puisque de 1999 à 2002, deux IGAEN se sont succédé à la présidence.

---

<sup>137</sup> Selon les statistiques présentes dans le rapport de jury du concours des personnels de direction (session 2021) les enseignants (premier et second degré) représentent plus de 80% des admis, les CPE 15.3%. Ces chiffres sont stables depuis l'enquête de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) de 2010, avec une augmentation sensible de la part des personnels du premier degré (de 4 à 6%).

Les personnes rencontrées au titre de leur expérience en tant que membres de jury de concours sont les quatre CPE et les deux IA-IPR-EVS (dont l'IA-Dasen), interviewés entre décembre 2020 et mars 2023.

Les entretiens se sont déroulés soit en face à face, soit par téléphone ou visio-conférence pendant les périodes de confinement. Le déroulé est le suivant, complété par les modalités de prise de contact :

Tableau 14 - Chronologie des entretiens avec les recruteurs

Dates des entretiens	Participants	Prise de contact
11/12/2018	P1	Contact direct
12/04/2019	P2	Par courriel
14/11/2019	Rh1, Rh2, Rh3	via le réseau social LinkedIn
18/12/2020	J1	par téléphone
24/02/2021	J2	via le réseau social LinkedIn
19/02/2022	J3	Contact direct
13/05/2022	P3	Par courriel
13/03/2023	J4	Par courriel
27/05/2023	J5	Contact direct

Comme on peut le voir les entretiens sont répartis sur une longue durée, car les temps de restitution « perlée » (Monceau, 2003) tout au long de l'enquête ne se déroulent pas forcément avec les mêmes participants (Monceau, 2009). La démarche de restitution est transversale, faisant circuler les informations et les données produites et permet de créer des liens entre les différents panels. Il s'agit d'approfondir mais aussi de faire émerger des questionnements, de susciter des réactions aux discours ou aux hypothèses soumis, qu'ils soient contradictoires ou au contraire qu'ils viennent les confirmer. Selon Monceau la restitution est un élément méthodologique à considérer dans toute la durée du travail socio-clinique institutionnel.

Le temps des échanges a été très variable, compte tenu des conditions de l'entretien. En effet, nous pouvons constater dans le tableau ci-dessous que la durée des échanges a été beaucoup moins longue lorsque l'entretien se déroulait par téléphone. Il semble que les conditions de l'entretien aient un impact sur sa durée, en particulier lorsqu'elles ne

permettent pas un contact visuel. Par exemple, la visio-conférence représente le plus long temps d'échange. L'entretien téléphonique<sup>138</sup> masque des éléments non-verbaux utiles au décryptage du ressenti des sujets. La posture clinique s'accommode mal de ce contexte.

Tableau 15 - Durée et lieux des entretiens avec les recruteurs

Participants	Prise de contact	Temps d'échange enregistré	Lieux des entretiens
Président 1	Contact direct	57 minutes	Son domicile
Président 2	Par courriel	1 heure	Salle de réunion
Rh1, Rh2, Rh3	via le réseau social LinkedIn	53 minutes	Bureau du sous-directeur
Jury 1	Par téléphone	28 minutes	Par téléphone
Jury 2	via le réseau social LinkedIn	25 minutes	Par téléphone
Jury 3	Contact direct	52 minutes	Bureau de l'Inspé
Président 3	Par courriel	1 h 18 minutes	Visio-conférence
Jury 4	Par courriel	40 minutes	Son bureau au lycée
Jury 5	Contact direct	48 minutes	Son bureau au lycée

De plus, le téléphone réduit ces temps d'échanges informelles qui peuvent suivre l'arrêt de l'enregistrement. En l'occurrence, les durées indiquées dans le tableau ne correspondent pas toujours au temps réel de l'entretien. Dans le cas du « groupe Rh », vingt minutes se sont ajoutées, sur un ton plus libre. J'ai mentionné cela dans mon journal :

J'ai éteint mon enregistreur un peu (environ 20 minutes) avant la fin de l'entretien. Mes interlocuteurs ont pu donner un avis plus personnel notamment sur la place du concours dans le recrutement de la fonction publique. Lorsque j'ai évoqué les rapports de certains IGEN mentionnant la lourdeur et la cherté du concours ils ont manifesté leur désaccord et un certain agacement. J1 m'a même dit que j'avais bien fait d'éteindre mon magnétophone. Pour eux si l'on veut recruter « les meilleurs » cela a un coût. Ils ne voient pas bien comment recruter les meilleurs sans passer par ce type de recrutement. Ou alors il faut repenser toute la philosophie du recrutement et on n'est pas sûr (J2) que l'égalité de traitement soit garantie. (5 novembre 2019)

Kaufmann (2016) écrit que

quand l'enquêteur appuie sur le bouton pour arrêter l'enregistrement, il n'est pas rare que ce geste déclenche une nouvelle envie de parler chez l'informateur. Parce

<sup>138</sup> Les deux entretiens téléphoniques ont eu lieu en période de confinement.

qu'il se sent plus libre, et parce qu'il regrette de ne pas être parvenu à exprimer tout ce qu'il aurait encore pu dire. (p. 50)

En l'occurrence, l'arrêt du magnétophone et l'évocation d'un point de crispation (le coût du concours) a un eu effet de dévoilement du rapport que mes interlocuteurs entretiennent avec le concours, rapport traversé par l'idéologie du mérite et par l'attachement au principe d'égalité, dont ils sont les garants.

Le choix des réseaux sociaux pour la prise de contact s'avère fructueuse, car il donne à chaque fois lieu à des réponses le jour-même de la demande. Le passage par LinkedIn s'explique par le fait que je ne disposais pas de coordonnées pour joindre directement la personne que je souhaitais rencontrer, c'est-à-dire le Sous-directeur du recrutement et l'IA-Dasen. Je disposais pour le premier d'une adresse mail du secrétariat or je souhaitais que mon interlocuteur ait directement accès à ma demande, que j'ai tenté de rédiger de la manière la plus claire et la plus explicite possible, en lui donnant tous les gages de sérieux.

*Courriel au sous-directeur du recrutement (09/10/2019)*

*Cher Monsieur,*

*Je suis actuellement doctorante en deuxième année à l'Université de Cergy-Pontoise, au laboratoire EMA (Ecole Mutations Apprentissages), sous la direction de Gilles Monceau, PU en Sciences de l'éducation. J'effectue une recherche sur les concours externes de l'Éducation nationale pour le second degré (leur conception et leur mise en œuvre).*

*Au titre de ma recherche, je souhaiterais pouvoir rencontrer des acteurs clés de la mise en œuvre du recrutement des personnels enseignants et d'éducation du second degré.*

*Aussi je me permets de vous solliciter pour un entretien qui pourrait me donner un éclairage sur certains aspects de la mise en œuvre des concours. Outre les différentes informations que je peux obtenir dans les documents officiels, le point de vue et l'expertise des acteurs me paraissent essentiels. Je précise que les entretiens, dans le cadre de la recherche, conservent le caractère confidentiel d'une recherche à visée scientifique. Je reste à votre disposition pour toute information complémentaire dont vous pourriez avoir besoin si vous donnez une suite favorable à ma requête.*

Une réponse m'est parvenue le lendemain sur ma messagerie professionnelle, via le secrétariat de la sous-direction, avec des propositions de dates. Lors du rendez-vous,

j'ai demandé l'autorisation d'enregistrer et de pouvoir utiliser l'enregistrement dans le cadre de ma thèse et un formulaire a été soumis à signature (annexe 5).

Parallèlement à ces rencontres j'ai mené des entretiens collectifs avec des groupes d'étudiants.

### **3.1.2. Les groupes d'étudiants : les sujets co-experts**

En désignant les étudiants comme co-expert, je m'inscris dans une réflexion épistémologique du réseau *Recherche avec*<sup>139</sup> dont je suis membre. Ce réseau vise particulièrement au « développement démocratique des savoirs et des pratiques en sciences humaines et sociales » (Monceau et Soulière, 2017, p. 2). Ses membres privilégient la recherche en contexte, c'est-à-dire au cœur des réalités sociales, économiques et politiques des sujets concernés par la recherche. Il s'agit de reconnaître l'importance de la place des acteurs sociaux dans les processus de recherche (Monceau et Soulière, 2016). C'est le statut des savoirs « profanes » dans la recherche scientifique qui est interrogé, savoirs issus de l'expérience des sujets. Cette question n'est pas nouvelle au sein de la communauté scientifique. La chercheuse britannique Dorothy E. Smith (2018), dont les travaux ont participé au développement du courant de l'ethnométhodologie institutionnelle (Lacharité, 2017), met radicalement en question les modes d'enquête traditionnels qui ne prennent pas comme point d'appui l'expression subjective des acteurs sociaux. Selon la perspective ethnométhodologique, les connaissances que produit la recherche « servent principalement à redonner du pouvoir à des personnes assujetties à des régulations sociales qui façonnent leur vie quotidienne en rendant ces dernières visibles à leurs propres yeux. » (Lacharité, 2009, p. 9).

Les travaux de Foucault (1969, 1975) ont également montré comment s'organisent dans la société les mécanismes de disqualification des « savoirs ordinaires » (Blais, 2007, p. 152) par les discours scientifiques dominants, reléguant la parole des sujets à un « statut d'insignifiance ». Cependant, les individus sont aussi capables d'exercer leur pouvoir et de résister aux formes de domination instituées.

---

<sup>139</sup> Il s'agit d'un réseau internationale interdisciplinaire francophone, créé en 2014 à l'occasion de son premier symposium international à l'Université d'Ottawa. Il est coprésidé par Marguerite Soulière (anthropologue canadienne) et Gilles Monceau.

Entendre ce que les étudiants ont à dire de leur expérience du concours dans un dispositif socio-clinique institutionnel, est sans doute une manière de restituer une part de ce pouvoir, dans un espace où nos relations sont d’abord déterminées par les positions que chacun d’entre nous occupe. Si je les reconnais « comme des acteurs sociaux à part entière, capables de réfléchir, identifier leurs difficultés et de parler en leur nom » (Monceau et Soulière, 2017, p. 9), je dois être également vigilante aux enjeux de pouvoir qui traversent le dispositif, compte tenu de ma place dans l’institution de formation.

Il y a eu en tout trois entretiens collectifs, qui ont concerné deux groupes d’étudiants, l’un de Master 1 et l’autre de Master 2. Le premier groupe a été réuni à deux reprises, à plusieurs mois d’intervalle et lors de notre seconde rencontre les étudiants étaient passés en deuxième année. Le deuxième groupe concerne des étudiants qui poursuivent leur formation dans le cadre de l’enseignement à distance. La réunion a eu lieu en visio-conférence. Tous les prénoms ont été modifiés.

	17/02/2022	23/01/2023	29/03/2023	Lieux
<b>Groupe étudiants M1 (enseignement en présentiel)</b>	Julia, Hélène, Leïla, Line	Julia, Leïla		Inspé
<b>Groupe étudiants M2 (enseignement à distance - EAD)</b>			Alexandra, Cathy, Fatou, Lilian, Lydia, Maëlle, Nadia, Rokaya	Site de l'EAD (visio-conférence)

Le panel est majoritairement féminin, à l’image du corps des CPE qui comptait 74,4% de femmes en 2019-2020<sup>140</sup>. En 2021, notre promotion d’étudiants en master 1 est elle-même constituée de 92% de femmes. Les rapports de jurys de la session 2021 annonce 71,77% de femmes parmi les inscrits.

<sup>140</sup> Ministère de l’Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Rapport de situation comparée 2019-2020 relatif à l’égalité professionnelle entre les femmes et les hommes.

Les entretiens avec le premier groupe ont eu lieu à l’Inspé dans lequel j’exerce, situé sur le site universitaire d’une commune de la banlieue ouest de Paris. Plusieurs autres étudiants étaient volontaires pour participer à l’entretien. Ils étaient informés de ma recherche et j’avais expliqué en quoi consistait la réunion. Mais le jour de la réunion une séance de tutorat de mémoire s’était ajoutée à leur planning. Certains sont passés dans la salle pour s’excuser de leur absence. À mon sens, une certaine curiosité les avait également motivés.

Le parcours de formation de ces étudiants présente des similarités mais aussi des divergences lorsque l’on regarde ce qui distingue les étudiants de la formation en présentiel et ceux de la formation à distance.

Tableau 16 - Formation initiale et statut des étudiants - Master présentiel  
(Établi par mes soins)

	Étudiant(e)s	Âge	Série du baccalauréat	Diplôme(s) et/ou titres post-bac	Statut	Emploi occupé
Groupe master présentiel	Hélène	21	Économique et sociale	Licence Histoire	Étudiante et salariée à mi-temps	Assistante d'éducation
	Julia	21	Économique et sociale	Licence Sciences de l'éducation	Étudiante et salariée à temps partiel	Animation périscolaire
	Leïla	22	Littéraire	Licence Administration économique et sociale	Étudiante et salariée à temps partiel	Garde enfant
	Line	23	Littéraire	Licence Sciences de l'éducation	Étudiante et salariée à mi-temps	Assistante d'éducation

Tableau 17 - Formation initiale et statut des étudiants - Master EAD  
(Établi par mes soins)

Groupe master EAD	Étudiant(e)s	Âge	Série du baccalauréat	Diplôme(s) et/ou titres post-bac		Statut	Emploi occupé
	Alexandra	26	Professionnel (commerce)	BTS management		Étudiante et salariée à plein temps	Assistante d'éducation
	Cathy	30	Économique et sociale	Titre de Conseillère en Insertion Sociale et Professionnelle	Licence Sciences de l'éducation	Étudiante et salariée à temps partiel	Conseillère en Mission Locale
	Fatou	28	Technologique (management et gestion)	Diplôme d'état d'Éducateur Spécialisé	Licence Sciences de l'éducation	Étudiante et salariée à temps partiel	Éducatrice dans une Maison d'Enfant à Caractère Social (MECS)
	Lilian	22	Littéraire	Licence Langues, littératures et civilisations étrangères		Étudiant / salariée à temps partiel	Enseignant contractuel
	Lydia	25	Littéraire	Licence Sciences de l'éducation		Étudiante et salariée à temps partiel	Assistante d'éducation
	Maëlle	24	Économique et sociale	Licence Langues, littératures et civilisations étrangères		Étudiante et salariée à temps partiel	Animatrice périscolaire
	Nadia	23	Littéraire	BTS Communication	Licence pluridisciplinaire Éducation et Formation	Étudiante	
	Rokaya	23	Technologique	Licence Sciences de l'éducation		Étudiante	

Les étudiants ont majoritairement obtenu un baccalauréat général (neuf sur douze) et la moitié est titulaire d'une licence en Sciences de l'éducation et de la formation. En effet, la tendance actuelle, avec les masters MEEF<sup>141</sup>, va dans le sens d'une standardisation des profils d'étudiants, issus pour la plupart de cursus en sciences de l'éducation et de la formation. Cependant, nous pouvons également constater que le cursus des étudiants de l'enseignement à distance comporte des différences en matière de formation et d'expérience professionnelle.

<sup>141</sup> Constat que je fais au regard des promotions étudiantes de l'Inspé dans laquelle j'exerce.

Parmi les huit étudiants concernés, trois exercent un métier correspondant à un projet professionnel initial (enseignant, conseillère en insertion sociale et éducatrice spécialisée). Trois étudiants ont d'abord obtenu un baccalauréat professionnel ou technologique avant de bifurquer vers une licence en sciences de l'éducation et de la formation. Les changements dans les parcours et les processus de reconversions expliquent une moyenne d'âge un peu plus élevée dans la formation à distance (un peu plus de vingt et un ans dans le premier groupe pour vingt-huit ans dans le deuxième groupe). Le profil sociologique des étudiants se distingue aussi dans les situations familiales, car les étudiants du premier groupe ne déclarent pas de charges familiales, au contraire de ceux du groupe de l'EAD qui pour cinq d'entre eux ont des enfants où sont soutiens de famille.

Enfin, un dernier entretien s'ajoute à ceux déjà présentés. Il s'agit d'un entretien avec une stagiaire lauréate du concours externe, Sabrina. Il s'est déroulé dans l'établissement où elle était affectée pour un an, à l'occasion d'une visite prévue dans le cahier des charges des stages. Sabrina est titulaire d'une licence de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Après un baccalauréat professionnel suite à ce qu'elle a appelé « *une orientation subie* » pendant laquelle elle s'est « *ennuyée pendant ces trois années* », et a perdu confiance en elle. Elle n'a repris ses études que deux ans plus tard, en STAPS en étant parallèlement assistante d'éducation dans un collège. Son choix s'est porté sur le métier de CPE lorsqu'elle a découvert, écrit-elle « *l'influence que pouvaient avoir les CPE de [son] établissement sur la motivation et la confiance en soi des élèves.* »<sup>142</sup>

Il m'a semblé opportun d'inclure dans mes entretiens celui d'une fonctionnaire-stagiaire ayant vécu l'expérience du concours. Les discours des étudiants peuvent être très contrastés entre la période où ils préparent les épreuves et celle où ils sont admis. La réussite au concours et l'intégration dans le groupe professionnel changent la perspective et le concours, conçu au départ comme un obstacle à la réalisation du projet professionnel, devient un « allant de soi », auquel certains anciens étudiants souhaitent d'ailleurs participer.

---

<sup>142</sup> Ces informations sont issues du Travail scientifique de nature réflexive que les étudiants doivent produire dans le cadre de la validation de leur année de stage. Sabrina (dont le prénom a été modifié) m'a autorisée à exploiter cet écrit ainsi que l'enregistrement de notre entretien.

### 3.2 L'analyse des entretiens

L'analyse a connu plusieurs étapes, que j'ai d'abord eu du mal à organiser compte tenu de la quantité d'informations en présence. Paillé et Mucchielli (2012) soulignent la nécessité d'aborder l'analyse après avoir éclairci l'objet d'étude, les questions de recherche et les résultats. J'avais effectivement défini les contours de mon objet et développé des questions relatives à la conception du concours et aux motivations des acteurs. Mais certaines questions sont apparues au fil de la recherche, par exemple celles relatives à ce que j'ai appelé, en reprenant Monceau (2013b), le « budget-temps » du concours, qui affecte l'ensemble des acteurs. Concernant les résultats, ce sont des effets, parfois inattendus, du dispositif socio-clinique institutionnel mis en place pour la recherche. Ils émergent au fur et à mesure de l'enquête.

Comme pour le corpus normatif j'ai privilégié dans un premier temps la méthode dite thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) qui consiste à identifier dans chaque entretien les thèmes qui semblent se détacher, du fait de la récurrence de certains termes par exemple. Cependant ce n'est pas ce qui a prédominé dans les choix que j'ai opérés. Parfois, une observation, un commentaire, une remarque prononcés une seule fois peuvent avoir des effets analyseurs, ils influent sur la dynamique des échanges. C'est ce que j'illustre et développe un peu plus loin lorsque je traite des analyseurs et que je montre comment le terme de « discours » (que je prononce en évoquant le « discours » des textes) a fait réagir mes interlocuteurs. J'ai donc également été attentive à la dynamique des échanges, c'est-à-dire à la manière dont les individus traitent le sujet sur lequel je les ai engagés, comment ils rebondissent où s'en détournent pour développer ce qui leur paraît essentiel, compte tenu de leurs préoccupations, de leurs représentations, de leurs valeurs ou de leur statut. Par exemple, les étudiants ont particulièrement insisté sur les stages et sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la formation. Ma présence et mon statut à l'Inspé ont sans doute contribué à orienter les échanges sur ces sujets. Mais ils ont également permis de mettre au jour leurs rapports à l'institution.

J'ai effectué une dizaine de transcriptions des entretiens pour commencer à consolider des axes d'analyse. Cela a pu se faire en adoptant une logique de triangulation (Denzin, 2009), c'est-à-dire d'une part en diversifiant les sources de données (observations, corpus d'études), d'autre part en confrontant mes premiers résultats à la communauté

scientifique<sup>143</sup>. En effet, la triangulation consiste aussi à faire circuler et partager ses résultats dans des lieux et auprès de publics variés (universitaires, doctorants, formateurs etc.) afin d'en tester la fiabilité, de susciter des questions et des pistes de réflexions.

J'ai tout d'abord réparti les entretiens en deux groupes, celui des « recruteurs » et celui des étudiants.

Ce sont les interactions dans les groupes qui permettent de rendre compte des dynamiques institutionnelles en dévoilant les rapports de forces, les enjeux de pouvoirs cachés, bref les non-dits de l'institution sous le consensus apparent. La confrontation des idées sur et autour de la commande, dans des dispositifs qui dérangent le fonctionnement habituel, pousse chacun à se positionner et peut générer des points de tensions propices à l'analyse des institutions. Ce sont les analyseurs.

#### **4. Analyseurs et interférences institutionnelles**

Dans le dispositif d'analyse socio-clinique institutionnelle c'est en utilisant des analyseurs que survient cette mise au jour de tensions ou conflits larvés. Il met en évidence les points de friction, les enjeux latents et les contradictions qui peuvent influencer les dynamiques de groupe. L'analyseur est « ce qui permet de révéler la structure de l'institution, de la *provoquer*, de la *forcer à parler* » (Lourau, 1970, p. 283). Les dynamiques sont produites par les interactions entre les participants, mais résultent aussi des interférences institutionnelles qui traversent le dispositif. Ces interférences, c'est-à-dire la rencontre entre des logiques professionnelles et/ou institutionnelles

---

<sup>143</sup> 20 octobre 2022 : communication au colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Université Rennes 2. « Les contradictions institutionnelles du statut d'étudiant-candidat-stagiaire ».

15 septembre 2022 : communication au Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (Aref). « Quelles expertises mobilisées dans une recherche doctorale ? Associer des étudiants à une recherche sur le concours. »

21 septembre 2020 : communication à la journée d'étude du séminaire « Socio-histoire des éducations différenciées » à Cergy Paris Université. « Socio-histoire du métier de CPE : questionnements sur une figure du contrôle social et de la mise en dispositif de la « déviance scolaire ».

28 août 2019 : communication au Congrès de l'Association française de sociologie (AFS). « CPE et enseignants dans les établissements difficiles : une redéfinition des places ? ». Communication en binôme avec Nathalie Oria, enseignante et chercheuse associée au laboratoire EMA.

divergentes (Monceau, 2009), produisent des tensions et ont des effets sur les pratiques professionnelles. Dans le dispositif d'enquête mis en place pour ma recherche, ces tensions peuvent apparaître lors des entretiens collectifs menés avec des professionnels ou des étudiants. Avec ces derniers les interférences institutionnelles sont particulièrement prégnantes, compte tenu des rôles qu'ils doivent assumer à la fois à l'université, sur leur lieu de stage et parfois sur leur lieu de travail. Cependant, le dispositif socio-clinique génère aussi des interférences entre ma place de responsable du master et celle de doctorante. Lors d'un entretien avec l'un des groupes d'étudiants (29 mars 2023), où nous devons travailler autour des pratiques d'étudiants (dans la perspective du concours), l'essentiel des échanges s'est focalisé sur l'organisation des enseignements, les évaluations et le stage, toutes choses dont j'incarne la mise en œuvre.

L'analyse institutionnelle distingue l'analyseur construit et l'analyseur naturel. Le premier est introduit par l'analyste pour susciter la réflexion collective, pour encourager les participants à explorer différents aspects de la situation en jeu. Il peut permettre d'identifier des tendances dans les réponses (ou non réponses) des participants.

L'analyseur construit est délibérément introduit par l'analyste pour susciter des réactions, des débats. C'est un outil méthodologique au service de l'analyse collective et qui peut être catalyseur de changement, inciter le groupe à remettre en question ses normes, et ses modes de fonctionnement. Dans un article de 2002, Monceau fait état par exemple de l'importance de l'analyseur temps comme « technique » de l'analyste pour mettre en évidence les implications organisationnelles et idéologiques. Il montre le lien avec l'analyseur argent, lien particulièrement prégnant dans la situation de recherche qu'il décrit, regroupant des professionnels des champ socio-éducatif et médico-psychologique issus de la même structure. Le choix qui fut fait de travailler sur la question des salaires a produit de fortes résistances mais a aussi provoqué une réflexion autour du temps de travail, des statuts, des activités des uns et des autres, révélant des éléments jusque-là ignorés sur le fonctionnement de la structure, sur la nature des activités propres à chaque catégorie, sur la division du travail. Dans la dynamique des échanges « Les sujets réélaborent, dans le dispositif de recherche socio-clinique, le sens qu'ils donnent à leurs actions. (Monceau, 2011).

Dans un entretien avec un des groupes d'étudiants, organisé pour travailler sur la commande du concours, les questions du temps et de l'argent sont intervenues sans

intention de ma part, lorsque les échanges ont porté sur leur stage. La problématique de la rémunération des stages, en lien avec le temps qu'ils lui consacrent, a recentré les échanges sur le fonctionnement de l'institution de formation. Il a fait surgir les disparités économiques entre étudiants et les conséquences de ces inégalités sur la dynamique de la classe. Il a également mis en lumière comment l'accès aux ressources (le logement par exemple) peut influencer les opportunités et les avantages dont bénéficient certains étudiants par rapport à d'autres. Ces questions n'auraient sans doute pas surgi dans ma recherche sans les entretiens collectifs avec des groupes d'étudiants, or elles permettent de saisir « le dispositif concours » dans ses effets sur le parcours de formation et la vie des étudiants-candidats.

L'analyseur argent (Guillier, 2001) est un puissant analyseur des implications idéologiques car il dévoile la manière dont les normes et les valeurs liées à l'argent sont construites et perçues, en termes de statut social et de reconnaissance. Il permet de comprendre comment les questions d'argent affectent les dynamiques sociales, les rapports de pouvoir et les interactions au sein d'une organisation, et comment ces enjeux peuvent être abordés pour promouvoir une plus grande équité et justice sociale.

L'analyseur naturel fait référence aux éléments informels, spontanés et non intentionnels qui émergent pendant le travail avec les participants à la recherche, « un révélateur imprévu (événement, rencontre, etc.) » (Authier et Hess, 1994, p. 62). Ce sont aussi des aspects organisationnels, des croyances partagées, des rituels, des habitudes, qui peuvent avoir un impact significatif sur la façon dont fonctionne l'institution concernée. Ils peuvent être analyseurs du fonctionnement de l'institution et traduisent les implications des acteurs. Par exemple lors des échanges avec trois membres de la Sous-direction du recrutement du ministère de l'Éducation nationale, lorsque j'évoque le discours porté par les guides du candidat, le terme « discours » semble problématique pour deux d'entre eux.

*Rh2 : [...] Enfin juste je rebondis sur un mot que vous venez d'utiliser, le mot discours. Je ne suis pas tellement sûr qu'on ait un discours*

*Rh3 : Nooon, on n'a pas de discours*

Cela suscite un échange sur la nature et le sens des textes produits, le troisième interlocuteur apportant la contradiction : « on met en pratique quand même un discours ».

Les premiers insistent sur la dimension « *technique* », « *pratique* », « *réglementaire* » de ces documents, faisant la différence avec des circulaires dans lesquelles « *on fixerait des orientations politiques* ». Rh1 exprime son opposition et souligne que ces guides traduisent bien une « *modernisation de l'Éducation nationale* ». Il ajoute qu'« *il y a bien une traduction très concrète d'un discours politique* ». Il évoque les cinq derniers guides qui traitent de « *dématérialisation du process* » avec « *un discours assez rude sur le passage d'une manière de faire à une autre* ». Rh2 et Rh3 ne reprennent pas le terme de « *modernisation* » employé par Rh1 : « *Effectivement [...] le fait qu'on soit passé d'une solution non dématérialisée à une solution dématérialisée de fait ça c'est une évolution* ». Rh1 insiste,

*Rh1 (en appuyant) : « Une modernisation »*

*Rh2 (dubitatif) : « Euh, on peut euh éventuellement... »*

*Rh3 : « Parce que la modernisation c'est la transcription d'un discours politique qui voulait que l'Éducation nationale se modernise, oui. »*

Le terme de « discours » a pris dans les échanges une connotation politique, suscitant des dissonances idéologiques remarquables. Celles-ci renvoient à des points de vue différents sur les pratiques administratives en matière de communication, sur la nature et sur le sens des textes produits. Il est fait une distinction entre les textes donnant « *une orientation politique* » et les documents dits « *techniques* » qui donnent des « *consignes pratiques* », supposés neutres. Les propos de Rh1, en introduisant le terme de modernisation, sort de ces distinctions formelles en les ramenant à l'idéologie qui soutient l'organisation administrative du processus de recrutement. La technique est bien rapportée comme un élément mis au service d'une idéologie, celle de la modernisation, terme qui n'est pas neutre dans le vocabulaire de l'administration. Il renvoie à de nouvelles logiques de la gestion publique, que ce soit en termes de méthodes ou de finalités assignées à l'administration (Borot, 2001 ; Chevallier, 2016, 2010 ; Trosa, 2010), notamment en matière de gestion des ressources humaines (Chevallier, 2010b).

La rédaction de textes réglementaires ou de type informatif, voire pédagogique - l'un de mes interlocuteurs participe à la réécriture de certaines consignes d'épreuves à destination de candidats - est une pratique régulière chez mes interlocuteurs. L'entretien permet de dévoiler des non-dits sur les conceptions individuelles de cette pratique. Pour Lourau (1970, 2011), « tout ce qui est silencieux, non-dit, parcimonieusement

communiqué, est symboliquement énoncé par la structure de l'appareil » (p. 282). Ici, le terme de « discours » a été un analyseur naturel des implications idéologiques et organisationnels de mes interlocuteurs.

Le travail des analyseurs suscite du trouble, des résistances et peut donner lieu à de réajustements, des modifications ou de transformations dans les relations et les pratiques des acteurs. La mise en réflexivité dans et par le collectif ouvre la voie à une analyse en profondeur des rapports que les sujets entretiennent avec l'institution.

## **5. Analyser ses implications**

Lourau (1983) a proposé des éléments de théorisation de l'implication qui distingue les implications primaires des implications secondaires. Il définit les premières comme ce qui relève du rapport avec notre objet, avec l'institution scientifique et avec l'ensemble de nos institutions de référence. Les implications secondaires relèvent du système de références théoriques, des « implications sociales, historiques, des modèles utilisés (implications épistémologiques) » (p. 17) Les implications renvoient à la manière dont les individus sont pris dans les dynamiques institutionnelles tout en étant actifs dans ces dynamiques.

Dans le dispositif de recherche, les pratiques des sujets autant que celles du praticien-chercheur (De Lavergne, 2007 ; de Saint Martin, 2019) sont mises à l'épreuve de la socio-clinique institutionnelle, qui tente de saisir les dynamiques dans lesquels ils sont pris. Pour Lourau (1983), le vécu des sujets, y compris celui du chercheur, est un matériau à prendre en compte dans l'analyse des implications. Façonnée par la culture de l'institution dans laquelle j'exerce, mes implications organisationnelles et libidinales ont pesé sur ces entretiens.

Le premier entretien exploratoire, qui a eu lieu avec une présidente de jury, s'est tenu sur le site de l'inspection générale à Paris, dans un imposant bâtiment de six étages. Il s'agissait des tout débuts de mon entrée en thèse et malgré la préparation de l'entretien et les conseils de mon directeur de thèse, je n'ai pas osé sortir mon magnétophone. Le second entretien exploratoire est survenu de manière inopinée, pendant une période de confinement. Je venais d'envoyer un message via LinkedIn à un inspecteur occupant le

poste de Directeur adjoint des services de l'Éducation nationale (Dasen)<sup>144</sup> que je souhaitais interviewer, en lui laissant mon numéro de téléphone et sans grand espoir qu'il me rappelle. Quelques minutes après l'envoi du message, et à ma grande surprise, il m'a appelée et je n'ai pas osé interrompre notre entretien pour lui demander d'enregistrer la conversation. J'ai considéré ces entretiens comme faisant partie de la phase exploratoire de ma recherche, c'est-à-dire comme des moyens de me familiariser avec le terrain d'enquête (Sauvayre, 2013) et de commencer à dégager des pistes de réflexion pour guider la suite de mon travail. (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017)

Sans qu'il n'y ait d'empêchement explicite, mon statut de CPE, marqué par le poids de la hiérarchie que symbolisaient le lieu et nos statuts respectifs, a pris le dessus sur celui de la chercheuse. Dénouer cet enchevêtrement des rapports à l'institution (Samson, 2012) s'est révélé difficile, et l'est encore. Non pas seulement du fait de la double posture, parfois conflictuelle, de la praticienne-chercheuse, mais aussi parce que la praticienne totalement immergée dans son terrain d'enquête qui est aussi son terrain d'exercice, est également immergée dans un réseau de relations de pouvoir avec lesquelles il faut négocier.

Le concours est un objet auquel je consacre une grande partie de mon activité, et les praticiens que je suis amenée à rencontrer me sont souvent familiers, par leur statut, leur cadre de travail, par les liens professionnels qui se sont parfois tissés du fait de notre place dans l'institution. Ce sont des inspecteurs, des chefs d'établissement, des jurys de concours, des étudiants etc. Les lieux et les espaces qu'ils occupent et que j'investis en tant que chercheuse, j'en maîtrise parfois les codes, le fonctionnement, l'organisation. Et en même temps, pour que la recherche puisse se faire, je dois justement en réinterroger le sens, en bousculant les allants-de-soi dans les pratiques, les discours, les valeurs, les postures, interroger ce qui constitue parfois le socle de ma professionnalité, interroger mon implication professionnelle, ce que Monceau (2012) définit comme « l'ensemble des relations que nous entretenons avec notre profession. » (p. 15)

J'ai exercé le métier de CPE pendant quinze ans, en collège et en lycée, avant de devenir formatrice et co-responsable du master Meef « Encadrement Éducatif » en Inspé.

---

<sup>144</sup> Les Dasen sont les représentants du Recteur dans le département dans lequel ils sont nommés.

J'ai repris des études il y a quelques années et je suis aujourd'hui doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, dans un laboratoire qui est aussi celui sur lequel est adossé le master que je co-dirige. La question du praticien-chercheur introduit plusieurs questions dont

- celle du statut de praticien-chercheur, qui met en tension deux termes, celui de praticien et celui de chercheur, réunis par un trait d'union ;
- la question des espaces qu'il occupe, l'espace de la recherche pouvant se confondre avec l'espace professionnelle,
- enfin la question des tensions qui semblent constitutives de la place du praticien-chercheur.

Pour interroger ma posture de praticienne—chercheuse et pour comprendre en quoi elle peut être problématique et en quoi elle est liée aux espaces dans lesquels j'interviens, je m'appuie sur l'expérience de deux anciennes doctorantes qui ont soutenu leur thèse. Toutes deux appartenaient aux institutions dans lesquelles elles ont effectué leur recherche. Cela me permet dans un deuxième temps d'aborder la question des espaces à partir de cette posture de praticien-chercheur et de ses effets sur le processus de recherche.

Dans sa thèse de doctorat sur les « masseurs-kinésithérapeutes salariés à l'ère du numérique » Anne Pilotti (2016), elle-même kinésithérapeute, rend compte des ambiguïtés de son statut de praticien-chercheur lorsque, se rendant sur son terrain de recherche, l'hôpital, qui est aussi son terrain professionnel. Elle explique ainsi comment elle est

Tantôt perçu comme un collègue tantôt comme un chercheur, mais aussi utilisé comme collègue ou comme chercheur par les acteurs de terrain (...). Les connaissances professionnelles de la praticienne-chercheuse font partie aussi des codes sur le terrain, de ces « allants de soi » qui aident à la complicité avec les acteurs. A l'Hôpital du Soleil, Bertille, au début de la journée, me considérait comme chercheuse, puis après quelques heures, m'a considérée comme une collègue.

Claire de Saint Martin (2014), enseignante spécialisée au moment de sa thèse, a fait sa recherche auprès de groupes d'élèves de Classe d'intégration scolaire (Clis) et de leurs enseignantes. Elle supprime le trait d'union entre les deux termes, considérant que tenir la double posture de façon simultanée ne favorise pas le travail socio-clinique dans lequel elle est engagée. Elle écrit :

Pour faire émerger une véritable réflexion collective avec les élèves, je devais me positionner exclusivement en tant que chercheuse. L'affirmation de ma posture d'enseignante nuisait à la conduite de la réflexion pour plusieurs raisons : je n'avais aucune légitimité à prétendre au titre d'enseignante auprès des enfants et ce titre les renvoyait à une situation d'apprentissage scolaire bloquant la réflexion. Si je m'appuyais sur mon expérience pour conduire le groupe, je devais avant tout adopter la seule position de chercheuse lors des séances de réflexion collective, pour obtenir une parole libre et détachée des enjeux scolaires.

Dans ces deux situations les chercheuses montrent comment elles doivent soit, pour l'une, entrer dans une forme de complicité avec les pairs professionnels, ce qui facilite finalement la création de liens, soit pour l'autre empêcher l'expérience professionnelle de prendre le dessus sur la chercheuse, afin de garantir la participation des enfants. Elles montrent également comment leurs réflexes professionnels s'enchevêtrent constamment à leur posture de chercheuse, mais aussi comment cette double posture nourrit leur réflexion et leurs pratiques de recherche. C'est donc cet enchevêtrement qui fait tension. Et ces tensions créent du trouble, du dérangement, mais un trouble et du dérangement qui recèlent des potentialités, qui ont pour effets de bousculer un certain ordre des choses, l'institué.

La place du praticien-chercheur est problématique ici au sens où il fait intrusion dans un espace où il n'a pas sa place, où cette place doit être négociée. La place du praticien-chercheur est donc problématique, mais pas au sens où elle pose un problème qu'il faudrait résoudre, mais au sens où elle oblige à questionner sa posture de praticien, qui est celle de l'expert, et sa posture de chercheur, qui est celle du novice. Donc il ne s'agit pas de faire un choix entre deux postures ou entre deux places, mais de tenter de comprendre comment l'articulation entre ces deux postures peut alimenter à la fois la recherche et la pratique, à quels enjeux individuels et collectifs elle renvoie.

C'est ce dont je fais l'expérience en tant que praticienne de l'éducation et de la formation et en tant que doctorante.

Il s'agit par cette démarche de faire émerger de nouvelles significations, que je dois saisir pour produire de nouvelles connaissances sur le champ que j'explore. Cela demande, pour reprendre les termes de Pilotti, une « gymnastique intellectuelle », une opération de la pensée qui m'oblige à faire un pas de côté. Et c'est bien, à mon sens, ce qui fait tension, c'est-à-dire la nécessité de clarifier ce qui relève de la recherche et ce qui

relève davantage de mes préoccupations professionnelles, même si ce sont bien des questionnements professionnels qui m'ont conduite en thèse. Or clarifier ses intentions n'est pas toujours chose simple, lorsque notre objet de recherche est en permanence en prise avec notre réalité professionnelle, lorsque l'espace de la recherche se confond avec celui de la pratique. Il faut donc tenter d'occuper l'espace (ou les espaces), voire d'exploiter l'espace, de telle manière qu'il puisse servir mes intentions. Cela suppose d'embrasser ce statut problématique, voire conflictuelle, pour en exploiter toutes les potentialités.

Cela a pris le temps sans doute nécessaire pour accepter l'idée qu'une part de mon identité professionnelle devait céder la place à celle de la chercheuse, fut-elle novice. En entamant mon parcours de doctorante, qui a commencé finalement dès mon inscription en master recherche, j'ai souhaité prendre de la distance avec ce terrain professionnel qui me semblait envahissant, et j'ai pensé très vite que faire des entretiens hors de mon lieu de travail allait me faciliter les choses. Or souvent les lieux auxquels j'accède me renvoient inexorablement à mon statut dans l'institution. J'ai ainsi rencontré une présidente de jury de concours, qui m'a reçue avec beaucoup de bienveillance et s'est volontiers prêtée aux échanges, mais elle m'a refusé l'accès aux réunions des membres du Directoire du concours, évoquant le conflit d'intérêt. Elle ne me voyait pas comme doctorante, bien que je lui aie apporté toutes les garanties en termes de confidentialité et de posture éthique auxquels sont soumis les chercheurs. Elle me voyait d'abord comme une professionnelle et certains espaces me sont donc interdits du fait de ma place dans l'institution. Il y a certes des avantages à être partie prenante du terrain, mais il y a aussi des inconvénients.

J'ai également été symboliquement déplacée de ma place de chercheur à celle de praticien expert après des entretiens effectués auprès d'autres acteurs du recrutement. En effet, j'ai été contacté par des personnes travaillant dans les services dirigés par ces fonctionnaires. Ces personnes étaient envoyées vers moi pour des conseils sur une éventuelle reconversion dans les métiers de l'éducation (quels concours ? les dispositifs de validation de compétences, quel parcours pour être recruté sans passer par le diplôme ? etc.). J'étais sollicitée dans le cadre de ma fonction de responsable de master mais aussi au titre d'une expertise supposée sur tout ce qui a trait à la formation et aux concours. Ce sont les effets collatéraux de la collusion entre les places de praticien et de chercheur.

Ce qui m'apparaissait comme des obstacles à la recherche, se sont finalement révélés comme des éléments porteurs de sens, des tensions susceptibles d'être analysées pour comprendre le fonctionnement de l'institution. Comment faire pour accéder à ces espaces interdits ou comment faire pour dépasser ces contradictions ? J'en ai pris conscience en investissant davantage justement d'autres espaces et plus particulièrement ceux de la recherche, au sens intellectuel ou universitaire du terme : ces espaces sont ceux que m'offrait l'écriture du journal de recherche, la lecture des textes relatifs à mon cadre conceptuel et ceux que m'offraient les entretiens avec mon directeur de thèse ou avec d'autres doctorants et d'autres chercheurs. Et de praticienne enfermée dans un espace et une temporalité dont je n'arrivais pas à me déprendre, je commençai à devenir chercheuse en essayant de transformer les « problèmes à résoudre » en « problèmes à comprendre ». Ma question n'était donc plus « comment résoudre mon problème » mais plutôt « que disent ces événements de mes rapports et des rapports des acteurs à l'institution ? que disent-ils des pratiques de recrutement ?

Ces espaces d'échanges évoqués précédemment sont essentiels pour faire évoluer ma posture de praticienne-chercheuse. Mais entre 2019 et 2021, avec la crise sanitaire, les espaces numériques ont été particulièrement convoqués pour être des temps d'échanges et de collaboration. Dans mon parcours de thèse et pendant la période de confinement ils se sont substitués pour un temps à mon terrain physique de recherche, puisque j'ai effectué des entretiens à distance, avec des acteurs de terrain que je ne pouvais pas rencontrer. Si le confinement a limité nos déplacements sur le plan géographique, exigeant de réajuster nos pratiques de recherche pour s'adapter aux nouvelles conditions imposées, il a également accentué les interférences entre espace professionnelle et espace de la recherche, ajoutant à ceux-là un autre espace qui est celui de la vie privée.

Qu'ils soient physiques ou virtuels, les espaces que nous occupons sont toujours porteurs de tensions plus ou moins visibles. Ce peuvent être la classe, l'établissement scolaire, l'hôpital, pour d'autres ce sera un lieu d'accueil des services sociaux, l'université, un centre d'hébergement etc. Ce sont des lieux emblématiques de la fonction. Nous occupons ces lieux d'une certaine manière, eu égard à notre statut, à nos missions, au cadre qui nous est imposé, aux modalités de travail, aux relations que nous entretenons avec nos collègues. Pour la praticienne-chercheuse que je suis ces lieux prennent une autre dimension, parce que le regard que je pose sur eux change, je les transforme en

espace potentiel de changement. « Les espaces deviennent eux-mêmes producteurs de savoirs au sein même de mon immersion dans l'institution » écrit Corinne Rougerie (2015, p. 191). Et c'est ce que permet l'approche que j'adopte pour ma recherche, celle de la socio-clinique institutionnelle.

Le dispositif de recherche que je mets en place me permet d'occuper et de transformer l'espace de la pratique en espace d'analyse, par exemple lorsque je réunis un groupe constitué d'étudiants pour travailler ensemble les questions relatives à un objet qui les concerne tout particulièrement, le concours. Le fait de réunir ce groupe sur le lieu de formation et ma place dans la formation a des effets sur le groupe : ils questionnent leur statut, l'organisation de la formation, les modalités d'évaluation. Ce sont là des effets du dispositif socio-clinique, qui participent des résultats de la recherche. (Monceau, 2013a)

## **6. La visée de production de connaissances**

La production de connaissances repose sur des données concrètes issues de l'observation, des entretiens, de l'analyse de documents et d'autres méthodes de recherche qualitatives telles que le journal de recherche. Il s'agit d'explorer les écarts entre les discours officiels et les pratiques réelles, ainsi que les conflits latents et les sources de résistance. Cela implique d'interroger les présupposés, d'explorer les biais et de s'engager dans un processus d'apprentissage collectif. Les connaissances produites sont donc évolutives et enrichies par ce processus.

Ce travail est soutenu par un journal de recherche, outil central de l'approche socio-clinique institutionnelle. L'écriture du journal, « par la mise à distance de l'objet qu'elle opère, amène à la conscience l'obligation d'organiser les éléments de réflexion et les données analysées pour la formulation écrite » (de Saint Martin, 2014, p. 124). Le travail réflexif auquel il m'a engagée sur mes propres implications a nourri la première étude présentée dans cette thèse.

Dans ma recherche, c'est l'institutionnalisation du concours qui est questionnée, dans sa matérialité mais aussi comme dispositif qui participe d'un récit collectif, historiquement construit sur la promesse républicaine d'égalité. Si le travail clinique, au

plus près du terrain et des acteurs, rend compte des enjeux individuels que soulève le dispositif concours, il donne également accès à ce récit collectif, que la méthode socio-historique contribue à documenter et à contextualiser. La recherche est donc orientée sur les pratiques et le vécu des acteurs, mais dans une perspective plus large de compréhension des processus de sélection-recrutement par concours.

## Conclusion de la deuxième partie

J'ai mené ma recherche en essayant de combiner deux approches, socio-historique et socio-clinique institutionnelle, pour tenter de saisir le processus d'institutionnalisation du « dispositif concours ». Il s'agissait de comprendre les conditions sociales et politiques de son émergence dans l'institution scolaire, afin de mieux saisir les dynamiques institutionnelles actuelles dans lesquelles sont pris les acteurs du dispositif.

Lourau (1970) a proposé une méthodologie particulièrement centrée sur l'analyse de ces dynamiques et sur l'élucidation des implications des acteurs. Les trois moments de la dynamique institutionnelle (institué-instituant-institutionnalisation), l'analyste, le commande et l'implication, sont des concepts qui constituent le cadre théorique de l'analyse institutionnelle. Présentés successivement pour en éclairer le sens, ils sont interdépendants et indissociables du dispositif socio-clinique institutionnelle (Monceau, 2009) mis en œuvre pour la recherche. Celui-ci vise à élucider les implications des sujets concernés par une attention particulière portée à l'expression subjective des participants et aux interférences institutionnelles.

L'approche socio-clinique institutionnelle est conçue comme interactions dans des collectifs, au plus près des situations professionnelles et sociales dans lesquels ils sont immergés. Dans une perspective socialanalytique, toutes ces commandes m'invitent à tenter d'élucider mes implications, c'est-à-dire cet enchevêtrement de mes rapports à l'institution (Samson, 2012). Ce faisant, j'inscris mon dispositif de recherche dans un contexte social et politique précis, ordonné par des règles, des habitus et des discours institués, mais également chahutés par des forces instituantes qui les contredisent.

## **TROISIEME PARTIE**

### **UNE SOCIO-HISTOIRE DU « DISPOSITIF CONCOURS » ET DU CONCOURS DE CPE**

## **Introduction**

Cette partie présente l'étude socio-historique du « dispositif concours ».

Dans le premier chapitre je tente de restituer les dynamiques qui ont marqué le glissement des surveillants généraux vers le statut de CPE. Pour comprendre comment s'est construit le concours de recrutement des CPE, il était nécessaire de connaître la genèse de la fonction et les évolutions qui ont contribué à constituer ce groupe professionnel comme corps de la fonction publique.

Le second chapitre est consacré à l'institutionnalisation du « dispositif concours dans l'Éducation nationale. Je soulève les enjeux du recrutement des enseignants et met en lumière le modèle clivant dont il découle et qu'il perpétue. Ce modèle est celui d'une organisation scolaire cloisonnée, avec une division du travail fortement dépendantes des hiérarchies instituées. Je développe par la suite les étapes de la construction du concours des CE/CPE et je montre en quoi le concours a constitué un enjeu dans le processus d'institutionnalisation du corps des CPE.

# Chapitre 1 – De la surveillance générale à la vie scolaire

## 1. De la surveillance générale à la vie scolaire

Le processus de recrutement a contribué à forger l'identité professionnelle des CPE. Cela nécessite un éclairage sur la fonction, le métier et sur l'héritage dont il est le dépositaire, à travers la figure du surveillant général, cet ancêtre parfois « encombrant » (S. Condette, Tschirhart, 2013 ; Focquenoy-Simmonet, 2020). La place du CPE dans l'organigramme des établissements scolaires a toujours été vécue comme problématique, compte tenu de l'écart entre les attentes que suscite la préparation du concours, et la confrontation à la réalité d'une fonction. En effet, le CPE doit œuvrer sur le terrain à la déconstruction des représentations historiquement ancrées dans la mémoire collective.

### 1.1 L'avènement des CPE et la logique du cloisonnement éducatif

*« Malgré des missions communes avec les enseignants, l'héritage du surveillant général semble persister dans certaines représentations des collègues. Que les attentes de la communauté éducative ne sont pas toujours en adéquation avec la dimension du conseil et des apports pédagogiques qui peuvent être apportés par les CPE. »  
(Annie, lauréate concours CPE, écrit mai 2020)*

La littérature scientifique consacrée aux conseillers principaux d'éducation souligne de façon récurrente le caractère méconnu, peu reconnu ou difficile à cerner de cette fonction (Barthélémy, 2000 ; Cadet et al, 2013 ; S. Condette, 2013, 2014). Cela s'explique par des raisons inhérentes à l'histoire de la fonction, marquée par des reconfigurations régulières de son champ d'intervention et de ses modalités de recrutement et de professionnalisation. En outre, les textes qui régissent la fonction entretiennent une forme de confusion, que génère le décalage entre les ambitions affichées par l'institution et la réalité du terrain vécue par les CPE. La fonction et le métier tels qu'ils sont définis aujourd'hui par les textes, s'inscrivent dans un champ d'action que la

circulaire de missions désigne par « vie scolaire ». Je reviendrai sur cette notion polysémique, qui a connu des évolutions en lien avec le contexte politique et social dans lequel elle s'énonçait.

Le statut est créé en 1970, mais il est ancré dans une histoire, celle de la surveillance générale, que retrace Focquenoy-Simonnet (2021) dans un ouvrage alimenté notamment par des sources archivistiques (dossiers de carrières, presse professionnelle) et les témoignages d'anciens surveillants généraux. Elle dévoile les facettes d'une fonction largement méconnue et dont les représentations restent figées dans une « image mythique » (2019, p. 29) que littérature et cinéma ont contribué à construire et à diffuser, celle d'un personnage haï et méprisé. Ces représentations traduisent une certaine réalité de la vie dans les établissements scolaires du XIX<sup>ème</sup> siècle, celle d'un régime disciplinaire implacable dont les surveillants généraux sont les garants et à laquelle ils sont également soumis à divers titres (célibat, sorties soumises à autorisation de la hiérarchie, volume horaire de travail sans limitation). Les missions qui leur sont confiées et la place qu'ils occupent dans l'ordre socio-scolaire assignent à cette fonction une image de geôlier aux ordres, factotum du panoptique scolaire et technicien du contrôle des élèves. Son activité s'inscrit dans un contexte social qui promeut une autorité coercitive, visant la soumission des corps et des esprits dans une organisation ritualisée, où le surveillant général est chargé de faire régner l'ordre et d'infliger les punitions selon les termes du règlement de l'établissement (J.-F Condette, 2013).

Verneuil et Savoie (2013) ont recensé les différentes dénominations utilisées depuis le XVI<sup>ème</sup> siècle pour désigner les personnels en charge de l'encadrement des élèves : « sous-maître » ou « préfet de chambres » dans les internats de l'Ancien Régime, devenus « Maître de quartier » au XVIII<sup>ème</sup> siècle, « préfet des études » dans les collèges jésuites, avec des activités extrêmement variables selon les établissements. Noguès (2013) montre que ces personnels se chargeaient à la fois de la surveillance et de la discipline mais assuraient également un encadrement pédagogique, pendant les heures d'étude. Ils pouvaient être amenés à remplacer les professeurs en cas d'absence. Au XVIII<sup>ème</sup> siècle on les appelle les sous-maîtres, qui évoluent, après la création de l'Université en 1808 vers un corps plus stabilisé, les maîtres d'études. Ceux-ci assurent à la fois des missions pédagogiques et de maintien de l'ordre, mais sont maintenus dans un statut très précaire, dans une organisation déjà très cloisonnée où l'on fait une nette distinction entre la noble mission d'enseigner et celle d'éduquer.

Dans un contexte politique conflictuel, qui est celui de la laïcisation progressive de l'enseignement, de la constitution d'un corps enseignant et des modalités de sa formation, les maîtres d'études se voient ouvrir l'accès à la licence et au concours de l'agrégation par une Ordonnance de 1845 et ceux qui ne se destinent pas à l'enseignement peuvent occuper les fonctions de surveillant général. Celles-ci sont enfin reconnues sur le plan institutionnel en 1847 dans le Règlement Général sur les maîtres d'étude des collèges (Savoie, 2000), dont deux articles fixent les règles d'accès à la fonction de surveillant général. Les maîtres d'étude conservent leurs missions d'encadrement en dehors de la classe, sous l'autorité du surveillant général, chargé de les diriger dans la mise en œuvre de la discipline et de toutes les tâches que les professeurs n'aiment pas car jugés indignes de leur statut. Une instruction du 20 décembre 1847 donnera quelques précisions sur les activités des surveillants généraux :

Les surveillants généraux sont les auxiliaires nécessaires du censeur ; ils sont chargés, sous les ordres de ce fonctionnaire, de diriger les maîtres d'étude, de les aider de leur autorité et de leur expérience. Il était convenable d'introduire légalement dans la hiérarchie universitaire des fonctionnaires éminemment utiles et qui existent de fait depuis la création de l'Université.

Ces quelques lignes sibyllines contribuent timidement à rendre visible une fonction trop longtemps ignorée par les textes de l'institution mais ne disent rien de la précarité de la fonction et des faibles perspectives de carrière (J.-F Condette, 2014). Tout au long des XVIIIème et XIXème siècle, les surveillants généraux continuent d'assurer « les tâches ingrates et matérielles dont les répétiteurs ont été déchargés » (Tschirhart, 2013, p. 94), ou qui sont délaissées par les enseignants. La surveillance fait l'objet de conflits, dont l'un des plus remarquables fait suite au décret du 31 décembre 1904 qui a modifié les temps de cours en les faisant passer de deux heures à une heure, augmentant la charge des personnels chargé de l'encadrement des interours.

L'un des traits marquants de l'histoire de ce personnage est son absence quasi totale des textes officiels qui organisent l'instruction publique tout au long du XIXème siècle. Il faut attendre 1874 pour que soit publié un premier texte consacré spécifiquement au surveillant général. Mais le décret en question ne décrit pas ses fonctions, laissant la place à l'arbitraire de la direction des établissements, qui lui délègue les tâches dont elle ne veut pas et qu'il doit prendre en charge sans minimum de service fixé. La longue invisibilité

des surveillants généraux dans la littérature institutionnelle est symptomatique d'une institution qui veille à occulter ce dont elle ne peut se glorifier, notamment les conditions de vie des élèves et de ceux qui les surveillent, particulièrement dans les internats. A ce titre, la critique virulente qu'en fera l'ouvrage de Victor de Laprade (1886) *L'éducation homicide. Plaidoyer pour l'enfance* a sans doute joué un rôle dans les évolutions qui ont suivi.

Caron (2005) s'est penché sur les pratiques disciplinaires des lycées au XIX<sup>ème</sup> siècle, à travers la « grande enquête disciplinaire de 1853-1854 ». Lancée par Hyppolite Fortoul en 1853 sur les punitions dans les internats des lycées, cette enquête visait à modifier certaines pratiques en décalage avec les attentes des familles et des élèves. Elle fait état d'une grande diversité des pratiques et donne lieu à un renforcement du pouvoir des proviseurs, seuls susceptibles d'infliger les punitions les plus sévères :

[...] l'exclusion momentanée de la classe ou de la salle d'étude avec renvoi au proviseur, la privation de sortie chez les parents, la mise à l'ordre du jour du lycée, les arrêts avec tâche extraordinaire dans un lieu isolé sous la surveillance d'un maître, l'exclusion. (Caron, 2005, p. 493)

Le régime disciplinaire, quelque peu adouci par une nouvelle nomenclature des punitions, ne connaît pas de véritable changement dans les pratiques de contrôle de la jeunesse. La création du corps des maîtres-répétiteurs au lycée vient au contraire renforcer le dispositif de surveillance systématique, en faisant de ces personnels les « relais efficaces du maintien de l'ordre par une surveillance continue et une délation encouragée [...] » (Caron, 2005, p. 394). Les violentes mutineries lycéennes des années 1870-1888 (Thiercé, 2001), auxquels se joignent également quelques collèges, témoignent des excès d'autorité et de pression disciplinaire que vivent les élèves. Ce contexte n'est sans doute pas étranger aux différentes réformes qui amélioreront progressivement la vie scolaire des élèves.

L'arrêté du 07 juillet 1890 relatif au régime disciplinaire des collèges et lycées supprime des punitions jugées excessives et officialise l'expression « vie scolaire » (Focquenoy-Simonnet, 2022, p. 444) pour désigner le temps hors la classe, consacré aux récréations et aux activités sportives. Ces changements sont insufflés par

quelques réformateurs tels que Ferdinand Buisson et Henri Marion<sup>145</sup>. Ce dernier, auteur d'un rapport sur la discipline au collège et au lycée, a contribué à l'évolution d'une éducation plus libérale. Son ouvrage sur *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870* (Marion, 1879) pose les premiers jalons d'une réforme en faveur d'une « éducation morale qui relève le ton des caractères en prenant pour moyen et pour fin, au lieu du mécanisme, la liberté. » (p. 61). Ardent défenseur d'une éducation plus libérale, Marion réprovoque les pratiques de « dressage » auxquels sont soumis les élèves et défend une éducation fondée sur le rapport librement consenti à l'autorité. Considéré par Terral (2007) comme le père spirituel de la notion de « vie scolaire », il publie un ouvrage sur *L'éducation dans l'Université* (1896) dans lequel il consacre un chapitre aux surveillants généraux, après le censeur et le proviseur. On peut y lire des propos sévères sur les premiers, « qui n'avaient pas tous, tant s'en faut [...], surtout au degré qu'il eût fallu, les dons, les goûts, les formes, les habitudes d'esprit que demandait la discipline nouvelle pour être finement comprise et très habilement appliquée » (Marion, 1896, p. 162).

La fin du siècle n'est guère indulgente avec ce fonctionnaire soumis à des demandes à la fois contradictoires et implicites.

En effet, s'il est régulièrement l'objet de vives critiques de sa hiérarchie, le surveillant général continue de répondre aux attentes de l'institution, que ce soit celles des enseignants qui infligent les pensums ou celle des proviseurs et censeurs qui tentent de maintenir l'équilibre entre les exigences des maîtres et celles des parents. Les surveillants généraux ne sont appréciés que s'ils peuvent garantir à tous la soumission des élèves à des règles strictes qui ne souffrent aucune discussion (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010).

La précarité du statut du surveillant général perdure jusque dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, période pendant laquelle la catégorie professionnelle tente de développer une identité de groupe, notamment par la création en 1906 d'une amicale des surveillants généraux de lycée, suivi en 1911 de celle des surveillants généraux de collège (Tschirhart, 2013). Ces associations portent des revendications en termes de salaires, de promotion et d'avancement mais aussi de conditions d'exercice. Si les deux textes

---

<sup>145</sup> Henri Marion (1846-1896) était pédagogue et philosophe, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique et engagé dans la construction de l'enseignement secondaire des filles.

officiels publiés en 1920 et 1956 apportent quelques ouvertures à l'univers cloisonné des surveillants généraux, ils le maintiennent essentiellement dans un rôle de contrôle.

#### Encadré 15 - Missions des surveillants généraux

Article 4 du décret du 28 juillet 1920 : les surveillants généraux participent sous l'autorité du proviseur, au service du censure. A ce titre ils sont chargés notamment du contrôle du service des professeurs adjoints et des répétiteurs.

Circulaire du 9 octobre 1956<sup>146</sup> (extrait) : Les surveillants généraux [...] sont chargés, sous l'autorité du chef d'établissement, du maintien de l'ordre et de la discipline. [...] :

- de l'application du règlement intérieur
- de l'ordre matériel et de la discipline dans toutes les parties d'établissement et notamment dans les salles d'étude, le réfectoire et les dortoirs.

Les évolutions que connaît la fonction, jusqu'à la transformation des surveillants généraux en conseillers d'éducation, résultent selon Clavier et Rémy (2019) d'un long processus débuté en 1945. La période d'après-guerre a vu se développer l'enseignement technique (lycée techniques, centres d'apprentissage qui deviendront collèges d'enseignement technique ou CET), avec des surveillant généraux licenciés pour le lycée et au minimum bachelier pour les CET. Le corps est donc scindé en deux catégories, pour lesquelles les conditions d'accès sont distinctes. Outre le diplôme, les surveillants généraux de CET doivent avoir exercé cinq ans, période réduite à trois ans d'enseignement pour les surveillants généraux des lycées. La titularisation survient au bout d'un an, sans formation proposée durant l'année de « stage ».

Les maîtres d'internat et les surveillants d'externat, créés par décret en 1937-1938, assurent le service de surveillance sous l'autorité des surveillant généraux. Ces nouveaux personnels, qui se destinent à l'enseignement, ont souvent une expérience dans l'animation socio-éducative (centres de vacances, scoutisme...) et bénéficient de temps de formation assurés par des associations de l'« éducation nouvelle » tels que les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Céméa), ou par celles de l'éducation populaire telle que la Ligue de l'enseignement<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup> Circulaire n°2950/2 du 9 octobre 1956 relative aux attributions et libertés de service des surveillants généraux des établissements d'enseignement technique.

<sup>147</sup> La ligue de l'enseignement est un mouvement laïc d'éducation populaire créé en 1868.

#### Encadré – Les Céméa

Ils sont créés en 1937 et appartiennent au mouvement d'éducation nouvelle. Ils militent pour des méthodes pédagogiques alternatives à l'enseignement traditionnel, notamment via leur revue « Vers l'éducation nouvelle » dont le premier numéro paraît en 1946. Un rapport d'étude, dirigé par Laurent Gutierrez (2021), sur l'histoire de cette revue montre comment les stages contribuent à construire des liens ténus avec l'institution scolaire. On trouvera également des conseillers d'éducation dans la liste des contributeurs de la revue.

Le passage du « surgé » au conseiller d'éducation est réclamé par des éducateurs désireux de rompre avec les méthodes d'éducation traditionnelles, en particulier dans les internats où la vie des élèves doit aussi s'organiser pendant les temps libres et les week-ends. Les surveillants généraux s'intéressent à leurs conditions de travail et à leur bien-être, questions qui ne sont pas nouvelles dans l'espace scolaire, perméable aux nouvelles approches éducatives. Dans les années 1920 la question du surmenage et de la surcharge de travail des élèves (Tschirhart, 2013, Verneuil, 2013), déplorés par les parents et les maîtres répétiteurs, avait donné lieu à la mise en place d'une commission ad hoc. En 1950, le premier stage réunissant censeurs et surveillants généraux tentait ainsi de redéfinir des modalités d'encadrement plus soucieuses du bien-être des élèves. Selon Tschirhart (2013) « le Ministère [...] est persuadé de la nécessité de faire évoluer un certain nombre de pratiques, qu'elles soient administratives ou pédagogiques. » (p. 97).

De nombreux surveillants généraux sont donc sensibles aux méthodes éducatives et pédagogiques déployées dans les associations de loisirs et les mouvements d'éducation populaire (Tschirhart, 2013) et d'éducation nouvelle. Les CET et les lycées techniques sont le creuset de pratiques d'encadrement orientées vers l'autonomie, la participation et la responsabilisation des élèves.

Ces mouvements partagent certains objectifs relatifs à l'amélioration de l'éducation et de la société, même s'ils peuvent différer dans leurs approches, les publics ciblés ou les priorités qu'ils se donnent. L'éducation nouvelle est sans doute davantage tournée sur la réforme des approches pédagogiques dans les contextes éducatifs formels, tandis que le mouvement d'éducation populaire vise davantage à éduquer les adultes dans un cadre plus social, notamment en favorisant leur engagement civique dans une perspective de changement social.

Dans la période d'après-guerre (1945), ces mouvements connaissent un développement important, et jouissent d'un accueil favorable chez certains enseignants réformateurs. L'expérience des « classes nouvelles » (Savoie, 2010 ; Gutierrez, 2018) est révélatrice d'une « dynamique collective » (Savoie, 2010, p.58) initiée dès les années trente par des enseignants. Ceux-ci favorisent les méthodes actives d'apprentissages en développant des activités artistiques, manuels et sportives. Les conceptions éducatives portées par ces classes seront soutenues par l'administration de l'Éducation nationale, qui laissera une relative autonomie aux chefs d'établissement et enseignants volontaires. Mais l'expérience fera long feu, étouffée par « des impératifs scolaires traditionnels qui reprendront leurs droits, passés les espoirs d'une école nouvelle à la Libération ». (Gutierrez, 2018, p. 277)

La force instituante de ces nouvelles pratiques dérange l'organisation habituelle de la vie scolaire. Elle participe de la résistance des surveillants généraux et des enseignants à l'institué. Je prends ici le terme de résistance au sens de Monceau (1997, 2003, 2009), qui a théorisé le concept de résistance et en a fait un concept opératoire de l'analyse institutionnelle, combinant un moment défensif, un moment offensif et un moment intégratif. Les résistances sont considérées comme des analyseurs des contradictions institutionnelles, c'est-à-dire comme ce qui permet d'identifier les logiques à l'œuvre et la manière dont elles interfèrent avec les cultures et les identités professionnelles.

La résistance intégrative s'est manifestée par l'imposition progressive et à bas bruit d'une nouvelle approche de la « vie scolaire », qui s'est traduite par l'importation dans l'espace scolaire, que ce soit dans les enseignements ou « hors temps de classe », de valeurs et pratiques novatrices. Les foyers sociaux-éducatifs, créés par des militants de la Fédération des Œuvres éducatives et de vacances de l'enseignement techniques (Foévet), sont largement investis par les surveillants généraux et ouvrent de nouveaux espaces d'apprentissages. Ceux-ci s'étendent au-delà des murs de l'établissement, via les séjours de vacances, les loisirs et les stages que proposent les associations et auxquels participent les surveillants généraux, les maîtres d'internat et les surveillants d'externat (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010). En 1967, un groupe « vie scolaire » est créé au sein de l'Association régionale des œuvres éducatives et de vacances de l'Éducation nationale (Aroéven) de Nancy, auquel participent des surveillants généraux, des chefs d'établissement et des enseignants. Son rapport d'activité, paru dans le numéro 87 de la

revue de la Foéven<sup>148</sup>, souligne la pérennité du groupe, avec un nombre croissant de participants (vingt-deux personnes en 1980, dont quinze CE/CPE).

En outre, des liens se forment avec le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP)<sup>149</sup>, qui accueille des formations de surveillants généraux dès 1965. Ces liens se fondent sur des convictions éducatives que certains surveillants généraux expriment par une implication militante dans les mouvements associatifs. Ils initient la création d'un groupe « vie scolaire » au sein du « Groupe de Réflexion et d'Etudes pédagogiques » (GREPS)<sup>150</sup> de Sèvres, soutenus par des inspecteurs généraux tels qu'Edmée Hatinguais<sup>151</sup> ou Robert Bréchon, et qui se réunira à six reprises en 1977. Les réunions donnent lieu à des comptes-rendus qui paraissent dans la revue *Le conseiller d'éducation*, mais également dès 1977 dans la revue trimestrielle *Les Amis de Sèvres* fondée par Edmée Hatinguais. La revue consacre son quatre-vingt dixième numéro (juin 1978) au conseiller d'éducation.

La résistance offensive s'est traduite par leurs revendications d'un nouveau statut répondant davantage aux réalités scolaires auxquelles ils étaient confrontés et s'étaient adaptés. Elle s'est également manifestée par l'appel à la grève lancé en septembre 1969 par le syndicat national des surveillants généraux, en lien avec d'autres syndicats<sup>152</sup>, suite au rejet par les pouvoirs publics du projet de statut relatif aux personnels d'éducation (Clavier et Rémy, 2019). La publication de la circulaire de 1965<sup>153</sup> avait constitué une avancée en spécifiant et en prévoyant une partie consacrée à la dimension éducative et pédagogique de la fonction. Mais cela restait un ajout et non la transformation attendue par la catégorie, celle-ci souhaitant notamment changer de dénomination. L'écart se creusait entre les aspirations des surveillants généraux, déjà engagée dans une

---

<sup>148</sup> Barquant G. (1980). Le groupe « Vie scolaire », *Le conseiller d'éducation*, 63, 19-21.

<sup>149</sup> Le CIEP, créé en 1945 au lycée de jeunes filles de Sèvres, est devenu France Éducation international. Il est placé depuis 1987 sous la tutelle du Ministère chargé de l'éducation.

<sup>150</sup> *Les Amis de Sèvres*, juin 1978, p. 102.

<sup>151</sup> Edmée Hatinguais, particulièrement investie dans les mouvements d'éducation nouvelle, a dirigé le CIEP de Sèvres de 1945 à 1966.

<sup>152</sup> Un article du Monde publié le 11 septembre 1969 et signé par René Nodot, « Pitié pour eux », se fait l'écho de cet appel. Nodot, surveillant général puis CPE, milite pour une autre vision de l'éducation, qu'il développe dans un ouvrage publié en 1951 sur *La discipline dans les centres d'apprentissage*. Militant actif pour une rénovation pédagogique et éducative, il est également l'auteur de plusieurs articles dans les Cahiers Pédagogiques.

<sup>153</sup> Circulaire n°65-419 du 17 novembre 1965. Surveillants généraux : place et mission dans les établissements scolaires (lycées classiques, modernes, techniques, C.E.S, C.E.G., C.E.T.). B.O.E.N. n°43 du 25 novembre 1965.

transformation radicale de leurs pratiques, et celles de l'institution, peu encline à bouleverser l'ordre établi en matière d'encadrement des élèves.

Ces résistances, qui ont caractérisé le rapport des surveillants généraux à l'institution pendant la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, ont en partie conduit à la création du corps de CPE. Elles sont les signes avant-coureurs d'une remise en cause de l'ordre scolaire et « l'action des forces instituantrices entraîne toujours une modification, plus ou moins profonde, du code social de référence<sup>154</sup> » (Chevallier, 1981, p. 54).

Les mouvements d'éducation populaire trouvent donc un relais auprès des surveillants généraux des établissements techniques mais également auprès d'enseignants et de certains inspecteurs généraux. C'est aussi sans doute un moyen pour ces derniers de prendre la main sur un mouvement qui a déjà pris ses marques dans le primaire et qui est amené à se diffuser dans les établissements « classiques » du secondaire. Il s'agit de canaliser, en les normalisant, des pratiques auxquelles n'adhèrent pas de nombreux chefs d'établissement, mais aussi des surveillants généraux.

Cependant, les formations organisées et encadrées par la hiérarchie contribuent à institutionnaliser certaines pratiques et dispositifs, tels que les foyers sociaux-éducatifs (FSE). Ceux-ci, qui traduisaient le rapport militant que certains personnels de vie scolaire et enseignants entretenaient avec l'éducation, bousculaient les hiérarchies traditionnelles entre adolescents et adultes. Ils ne résisteront pas à leur transformation en instrument officiel de la politique éducative des établissements, car ils s'intégreront dans un système qui conserve les formes de pouvoir que combattait le dispositif. De nombreux articles de la Revue de l'ANCPÉ témoignent d'une déperdition progressive de la dynamique militante qui avait contribué à la fonder.

*Le conseiller d'éducation, n°27, automne 1971*

Dans les établissements où les F.S.E fonctionnent réellement avec la participation désintéressée d'adultes convaincus, leurs activités contribuent d'une manière indiscutable à l'amélioration des relations professeurs-éducateurs-élèves. [...]. Mais là encore on regrette une trop mince collaboration du personnel enseignant. Les C.P.E restent cependant persuadés

---

<sup>154</sup> Chevallier (1981), dans son article « L'analyse institutionnelle », désigne par « code » les règles et les normes qui régissent la vie sociale dans une société donnée. Le code est présenté comme étant le ciment social de la société, c'est-à-dire ce qui permet de maintenir l'unité et la coexistence des différents segments de la société. Le code organise les énoncés dominants, ainsi que les actions et les sentiments conformes à la norme. Il veille à l'homogénéité des différents segments et régleme le passage d'un segment à l'autre.

que le Foyer socio-éducatif [...] pourrait favoriser une rénovation pédagogique fondée sur l'utilisation de méthodes actives et du travail en groupe. (Pasquet, 1971, p. 11)<sup>155</sup>

Une dizaine d'année plus tard, l'Inspecteur général Pierre Prum fait ce constat éloquent du dépérissement du dispositif dans les pages de la revue :

*Le conseiller d'éducation, n°75, 1983*

Le réflexe même de bien des chefs d'établissement à qui l'on demande s'ils ont un F.S.E est parfois l'étonnement. .... Bien sûr, il y a un F.S.E. Cela fait partie de l'équipement normal d'établissement. Ce n'est plus qu'une formalité remplie. Mais quelle importance. Le plus souvent la vie s'en est échappée et s'est déplacée ailleurs. » (Prum, p. 11)<sup>156</sup>

Ce processus d'institutionnalisation illustre les changements en cours, dans un contexte social d'après-guerre (1940-1945) favorable à une évolution des pratiques éducatives, en lien avec une nouvelle façon d'appréhender l'enfance et l'adolescence. Mais il dévoile également le rapport conflictuel entre une dynamique instituante (par exemple l'introduction des FSE dans les établissements) avec l'institué de la forme scolaire.

Le syndicat national des surveillants généraux, qui voit le jour en 1968, ne fait qu'actualiser des revendications déjà présentes dans la mémoire collective de la catégorie. Les surveillants généraux font alors partie de l'administration des établissements et souhaitent faire officiellement partie de l'équipe de direction, ce qu'ils n'obtiendront jamais. Les CE/CPE d'après 1970 formuleront plutôt la demande d'être clairement situés hors de l'équipe de direction et de ne pas se voir attribuer des responsabilités relevant de la direction des établissements. Ils réclament également la mise en place d'un recrutement par concours, qu'ils obtiendront en même temps que la réforme de leur statut, deux ans plus tard. Depuis la création des corps des conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation en 1970, cinq textes relatifs au statut et aux missions sont parus :

---

<sup>155</sup> Pasquet, M-J. (automne 1971). Réunion amicale à Poitiers. *Le conseiller d'éducation*, 27, 11.

<sup>156</sup> Prum, P. (1983). Introduction à une réflexion sur les Foyers Socio-éducatifs. *Le conseiller d'éducation*, 75, 11.

Tableau 18 - Textes statutaires des conseillers (principaux) d'éducation  
(Établi par mes soins)

1970	Décret n°70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation.
1972	Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972. Missions des conseillers principaux et des conseillers d'éducation
1982	Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982. Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.
1989	Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 modifiant le décret n°70-738 du 12/08/1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation.
2015	Circulaire n° 2015-139 du 10 août 2015 sur les Missions des conseillers principaux d'éducation.

Ces textes donnent lieu à chaque fois à des réactions d'insatisfaction de la part d'une fraction de la catégorie, qui semble ne jamais trouver son compte dans la formulation de ses missions et de son champ d'action. La parution du décret de 1970 après neuf projets de décrets successifs en dix ans (Sérazin, 1976)<sup>157</sup>, marque pour la catégorie une rupture apparemment définitive avec le passé en créant deux nouveaux corps et en annonçant l'ouverture de trois concours, deux pour le recrutement de CPE et un pour celui des CE. Les premiers ont vocation à travailler au lycée et les seconds au collège.

Art. 1<sup>er</sup>. — Il est créé un corps de conseillers principaux d'éducation et un corps de conseillers d'éducation régis par l'ordonnance du 4 février 1959, les textes pris pour son application et par le présent décret. Ces corps sont classés dans la catégorie A prévue à l'article 17 de l'ordonnance susvisée du 4 février 1959.

La circulaire de 1972, très attendue pour la redéfinition des missions, ne consacre pas sur le plan réglementaire l'abandon de la notion de « surveillance générale » au profit de celle de « vie scolaire », contrairement aux attentes des professionnels. En effet, l'évolution est contrebalancée par le rappel des missions du surveillant général et par

---

<sup>157</sup> Pierre Sérazin, CPE et responsable national de la catégorie au Snes (syndicat représentant majoritairement les enseignants du second degré), milita pour une redéfinition des missions du CPE, jusqu'à la signature de la circulaire de 1982. Il intervient notamment à plusieurs reprises dans les pages de l'US, bulletin du syndicat, entre 1975 et 1982. Il est difficile de juger du poids de ce mouvement dans l'accord ayant donné lieu à la circulaire de 1982, même si, selon Clavier et Rémy (2019) l'engagement des CE/CPE avait majoritairement bénéficié au SNES au début des années 1980.

l'ambiguïté toujours présente dans la formulation de responsabilités étroitement liées à celles du chef d'établissement.

Art. 4. — Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation participent aux responsabilités éducatives des personnels de direction dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance.

Selon cette même circulaire, le CE/CPE sont en outre, « en raison du caractère de leur mission, [...] soumis en matière de service aux mêmes exigences que les personnels de direction, membres de l'équipe d'animation. ».

Les premiers mouvements de grève de l'histoire des CE/CPE, relayés par la presse<sup>158</sup> en mai 1976, en 1977 et à la rentrée 1978 témoignent d'un nouveau rapport à la hiérarchie et d'un rapprochement avec le corps enseignant. La distinction entre les deux catégories CE/CPE perdure jusqu'en 1989, date de parution du texte qui crée un corps unique de conseiller principal d'éducation.

Mais l'institution scolaire est prise dans des logiques contradictoires, encore à l'œuvre aujourd'hui malgré les transformations qui ont marqué la vie scolaire :

- une logique de démocratisation du système éducatif, avec la massification et l'accueil de nouveaux publics liés à la création du collège unique en 1975,
- une logique d'adaptation aux nouveaux besoins d'une jeunesse qui fait entendre sa voix,
- une logique de contrôle de ladite jeunesse, dans une organisation scolaire qui tient peu compte de sa parole et qui contredit le discours institutionnel visant l'autonomie et la responsabilisation des adolescents,
- une logique de cloisonnement qui perdure et nourrit la division du travail dans les établissements.

---

<sup>158</sup> Article du Monde du 17 mai 1976 titré « Grève des conseillers d'éducation des lycées et collèges » et article du 8 septembre 1978 titré « Grève des personnels d'éducation le jour de la rentrée ».

Pour la session de 1982, le sujet de concours de recrutement des CPE est tout à fait révélateur de ces logiques, l'invitant à réfléchir à la mise place du panoptique sécuritaire qui illustre les attentes institutionnelles à l'égard de la profession.

Encadré 16 - Question d'administration scolaire<sup>159</sup>

Plus le règlement intérieur est allégé, plus l'organisation efficace des contrôles (effectifs, absences retards, comportements) devient un élément important de la régularité du fonctionnement de l'établissement et de la sécurité des personnes au sein de cet établissement.

Comment mettre en place ces contrôles, pour en faire un cadre précis, discret autant qu'efficace, et obtenir que s'y impliquent toutes les parties prenantes à la vie à la vie de la collectivité scolaire ?

La publication de la circulaire de 1982, qui devait enfin acter l'évolution du métier, n'a pas eu les effets escomptés. Elle répartit les responsabilités des CPE en trois domaines, qui sont le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec le personnel enseignant et l'animation éducative. Elle reconnaît d'une certaine manière la « vie scolaire » comme lieu de vie, associé au monde adolescent en mentionnant que les responsabilités des CE/CPE se « [situent] dans le cadre général de la « Vie scolaire » qui peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel ».

Mais le texte reste encore trop flou pour certains CPE. Ils évoquent dans la revue<sup>160</sup> le malaise de la profession :

*Le conseiller d'éducation n°72, mars 1983*

La place de ces personnels dans les établissements scolaires est rarement située avec précision. [...] Le plus souvent cette place est définie négativement : le Conseiller d'éducation fait ce que les autres ne font pas ! Cela est évident jusqu'à la caricature, lorsqu'il n'existe pas de poste d'adjoint au Chef d'établissement par exemple. Cela apparaît également dans l'ambiguïté de ce que l'on appelle ici ou là « équipe de direction ». (De Roux et Faure, p. 19)

---

<sup>159</sup> *Le conseiller d'éducation* (juin 1982). Sujet des concours de CPE et de CE, session 1982, 69, 16.

<sup>160</sup> De Roux, Y. et Faure, B. (1983). À propos de la circulaire du 28 octobre 1982, *Le conseiller d'éducation*, 72, 19-20.

D'autres s'inquiètent de la capacité des CPE à incarner le changement et à se défaire des oripeaux du surveillant général :

Conseiller d'éducation, n°72, mars 1983

Mais finalement, ne faut-il pas avoir l'honnêteté, et peut-être le courage, d'assumer cet « image de marque », ? Car ce « fantoche fantomatique », il sommeille en chacun de nous. Ce ne sont pas que les autres qui révèlent cette image. Soyons conscients que nous-mêmes, si nous n'y prenons garde en permanence, nous pourrions très bien refléter cela dans le miroir de nos communautés éducatives. (De Roux et Faure, p. 20)

Cette inquiétude révèle sans doute les écarts qui peuvent exister dans la catégorie, entre des perceptions et des pratiques du métier ancrées dans le modèle « ancien », et celles acquises dans l'enthousiasme d'un renouveau de la « vie scolaire », dont la revue se fait l'écho. Celle-ci est porteuse d'une certaine vision du métier, qui est au moins celle de ses adhérents et de son comité directeur. Mais les avis semblent contrastés si l'on se réfère aux trois enquêtes effectuées dans les années 1990 auprès des CE/CPE.

Encadré 17 - Les enquêtes du Ministère sur la fonction des CE et CPE

1. En 1992, le rapport dit « rapport Caré » s'intitule *Les conseillers principaux d'éducation. Enquête d'image*. Il est rédigé par Claude Caré, IGEN. Quelques extraits, suivis d'un entretien avec l'auteur, paraissent dans la revue de l'ANCpE, sous le titre évocateur « La vie scolaire. En quête d'image ». <sup>161</sup>

2. En 1995 paraît une *Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et de conseiller principal d'éducation*. Elle est menée par la direction de l'évaluation et de la prospective (Dep) du Ministère de l'Éducation nationale. L'échantillon comprend 503 CPE issus de deux cents collèges, soixante-quatorze lycées d'enseignement général et technologique et soixante-dix lycées professionnels <sup>162</sup>. Il comprend également 326 chefs d'établissements, 634 enseignants et 1286 élèves.

3. En 1997 : *C.P.E qui êtes-vous ? Enquête d'identité*. L'enquête est menée de janvier à juillet 1995 pour la Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (Mafpen) de l'académie de Grenoble sur le constat de la « quasi absence de formation continue pour les CPE » (Durand, 1997, p. 9). L'échantillon comprend quarante CE/CPE de l'académie, dont treize en LEGT, douze en lycée professionnel et quinze en collège.

<sup>161</sup> Baranski, M. et Vitali, C. (juin 1993). *Conseiller d'éducation*, 112, 3-11.

<sup>162</sup> Alluin, F. et Gentil, R. (Juillet 1996). *Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et de conseiller principal d'éducation*. Note d'information rapport d'enquête n°96.31. Direction de l'évaluation et de la prospective. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Le rapport Caré fait surtout état de l'écart entre les prescriptions et le vécu des CE/CPE, les nouvelles missions promues par la circulaire de 1982 et l'assignation à un rôle qui les éloigne de leur vocation. Il met en avant les paradoxes de la fonction, entendues à la fois comme fonction de régulation, de compensation et de remédiation. Les CPE évoquent la lourdeur des tâches administratives, le poids de la hiérarchie, le temps consacré à compenser les dysfonctionnements et à répondre à l'urgence, que chacun définit à l'aune de ses propres attentes. L'auteur souligne également des pratiques trop souvent tournées vers la gestion du quotidien et les insuffisances du travail de réflexion, en matière d'analyse, de conception et de propositions. Selon Caré, une réécriture de la circulaire devrait tenter de préciser les spécificités de la fonction, en évitant l'écueil que l'on trouve dans le texte de 1982 où le CE/CPE agit toujours « avec », comme s'il n'était pas détenteur d'un savoir-faire spécifique à la fonction.

Vitali (1993) commentera la publication de ce rapport en évoquant la difficulté des CPE à « dominer les **incertitudes** et la **visibilité** de la fonction » (p. 3)<sup>163</sup>. Il soutient dans son éditorial l'idée d'une refonte de la circulaire de 1982.

L'enquête de la DEP (1995) montre que 57% des CE/CPE interrogés considèrent la circulaire de 1982 conforme à leurs attentes. L'enquête ne semble pas refléter ici le malaise d'une profession, du moins pas sur la question précise de la redéfinition de leurs missions, car la majorité exprime un sentiment de satisfaction sur l'évolution des missions. Pour une partie d'entre eux, le caractère « flou » de la circulaire est plutôt un avantage. Si 64% d'entre eux regrettent d'être trop souvent considérés comme des surveillants généraux, la moitié estime que leur métier est plutôt bien défini. Le point de tension persistant réside dans les différences d'interprétation entre chefs d'établissement et CE/CPE, en particulier sur leur appartenance à l'équipe de direction, ce que l'on retrouve dans l'enquête de la Mafpen.

Ce point de tension est récurrent dans le vécu des CE/CPE, mais également dans les demandes des chefs d'établissements. Celles-ci s'expriment notamment dans un rapport concernant la *Revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire* (Blanchet, Wiener et Isambert, 1999). La proposition huit de ce rapport, qui en contient vingt-deux, mentionne clairement une demande d'évolution statutaire des CPE qui

---

<sup>163</sup> Vitali, C. (1993). Les incertitudes de la vie scolaire. *Conseiller d'éducation*, 111, 3.

les rapprocherait de la direction des établissements (p. 41). Elle souligne également le caractère unanime d'une demande, qui préconise une « clarification des missions de ces personnels et des exigences qui en découlent. » (p. 42).

Les positions sont donc contrastées sur la perception des missions nouvellement définies. L'élément récurrent qui cristallise les griefs de la catégorie porte essentiellement sur le manque de connaissance, de reconnaissance et de lisibilité de leurs missions. La circulaire de 1982 a marqué un progrès et a offert des marges d'autonomie aux CE/CPE. Le domaine de la « collaboration avec le personnel enseignant » affirme la place du CE/CPE dans le suivi pédagogique des élèves et prend acte de certaines évolutions.

Encadré 18 - Un extrait de la circulaire de 1982

La collaboration avec le personnel enseignant : échanges d'informations avec les professeurs sur le comportement et sur l'activité de l'élève : ses résultats, les conditions de son travail, recherche en commun de l'origine de ses difficultés et des interventions nécessaires pour lui permettre de les surmonter ; suivi de la vie de la classe, notamment par la participation au conseil des professeurs et au conseil de classe, collaboration dans la mise en œuvre des projets.

La grande diversité des pratiques et des profils de CPE n'a pas empêché l'émergence d'une certaine vision du métier majoritairement partagée et qui contribue à l'identité professionnelle de la catégorie. En effet, les enquêtes citées précédemment ont fait émerger des préoccupations et des représentations communes du métier. Ainsi, l'écoute et le rôle de médiateur sont cités en premier lieu comme constitutifs de la fonction, avec pour priorité l'aide aux élèves.

Se dégagent ainsi à grands traits des pratiques, des problématiques et des domaines d'activité :

- des pratiques qui apparaissent comme constitutives de la fonction telles que l'écoute, la médiation, le partenariat ;
- les grandes problématiques auxquelles les CE/CPE sont confrontés quotidiennement, plus particulièrement l'absentéisme scolaire, les phénomènes de violences, les difficultés sociales et scolaires des élèves ;

- les domaines d'activité dans lesquels ils vont réaffirmer ou développer une expertise : l'éducation citoyenne, la prévention des conduites à risques et...la prise en charge des sanctions.

Ces éléments s'inscrivent dans un contexte social dans lequel se profilent les problèmes du décrochage scolaire et de la précarisation des jeunes, lorsque 39% d'entre eux, en 1980, sortent du système scolaire sans diplôme ou qualification suffisante pour s'insérer dans la vie professionnelle (Bernard, 2015). La mise en place des zones d'éducation prioritaire en 1981<sup>164</sup>, qui acte la reconnaissance d'inégalités scolaires socialement fondées (Bonnery, 2004), s'articulent avec d'autres dispositifs des politiques publiques visant la réduction des inégalités, dans une logique de territorialisation des actions<sup>165</sup>.

S'il s'agit de nuancer la nature et le niveau de difficulté rencontré dans les banlieues (Avenel, 2009), certains événements sont les analyseurs d'une crise économique et sociale qui fait émerger de nouvelles catégories dans le champ des sciences sociales, telle que celle des immigrés de la deuxième génération (Mucchielli et Molénat, 2012) et des jeunes en rupture scolaire. Ils se traduisent notamment par la flambée de violence qu'ont connu certains quartiers<sup>166</sup>, ou l'expression pacifique des revendications telle que la Marche pour l'égalité et contre le racisme, connue sous le nom de « la marche des Beurs », conduite par des jeunes issus de l'immigration (1983), qui traduisent sans doute le malaise d'une partie de la jeunesse et une « fracture sociale » (Mucchielli et Molénat, 2012) qui déborde largement les frontières de l'école.

La mise en œuvre des politiques d'éducation prioritaire invite au déploiement de dispositifs d'aide, de renforcement pédagogique et de « projets d'action éducative » (PAE)<sup>167</sup>, mais elle ne suffit pas à enrayer la profonde mise en question du pacte républicain, censé garantir l'égalité des chances.

---

<sup>164</sup> Circulaire n°81-305 du 24 août 1981, Les projets d'action éducative, Bulletin Officiel n°27 du 9 juillet 1981.

<sup>165</sup> Lancement de la politique de « développement social des quartiers » (1981) suivi d'un ensemble de dispositifs pour l'amélioration de l'habitat, la sécurité et la prévention de la délinquance (David, 2001).

<sup>166</sup> Le quartier des Minguettes (1981) de Vaulx-en-Velin (1989) dans la banlieue Lyon.

<sup>167</sup> Circulaire n°81-305 du 24 août 1981 relatif aux projets d'action éducative, Bulletin Officiel n°27 du 9 juillet 1981.

Les sentiments d'exclusion et d'injustice se cristallisent dans la « vie scolaire », qui devient un enjeu pour les politiques éducatives. « L'affaire du foulard » de Creil et les polémiques qui ont suivi en sont sans doute l'illustration. En effet, en 1989 trois collégiennes se sont présentées voilées dans leur établissement et en ont été exclues, relançant les débats sur la laïcité et en ouvrant un autre, toujours actuel, sur les replis identitaires et la place de l'Islam dans la société. Les CPE sont pris dans des contradictions - constitutives du métier – qui consistent à la fois à émanciper et contenir, libérer et contraindre, maintenir l'ordre et mettre en place les conditions de possibilité d'un nouvel ordre scolaire. Les questions liées à la laïcité, aux droits et devoirs des élèves, à l'éducation civique et morale sont devenues centrales dans les discours politiques et médiatiques, en même temps que se renforce l'idée de ce qu'on a pu appeler la crise de l'autorité (Robbes, 2011, p. 198).

Plusieurs rapports sur le système éducatif se succèdent sous le ministère d'Alain Savary (1981-1984) puis de Lionel Jospin (1988-1992). Ces rapports rendent compte d'enjeux sociaux et politiques qu'un certain nombre de travaux des sciences sociales ont déjà mis en évidence, notamment ceux portant sur les questions liées à l'exclusion<sup>168</sup> et aux inégalités (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Boudon, 1973).

Encadré 19 - Rapport Schwartz, rapport Legrand, rapport Peretti - Années 1980

Le « rapport Schwartz » (septembre 1981) : « L'insertion professionnelle et sociale des jeunes ». Ce rapport est demandé à Bertrand Schwartz par Pierre Mauroy, Premier ministre, afin d'offrir des perspectives d'évolution au système de formation professionnelle des jeunes et à leur insertion sociale. L'enquête établit un diagnostic des conditions de vie des jeunes en fin de scolarité (formation, logement, loisirs, participation citoyenne etc.). Les propositions émises dans le rapport donneront notamment lieu à la création des missions locales<sup>169</sup>.

Le « rapport Peretti » (1982) : « La formation des personnels de l'éducation nationale ». Commandé à André de Peretti par le Ministre de l'Éducation nationale pour un bilan et des préconisations sur la formation des personnels, le rapport est particulièrement consacré à la formation continue. Il émet des propositions dont certaines feront

---

<sup>168</sup> Je renvoie ici à l'article de Géraud Lafarge (2015), qui revient sur la manière dont la question de l'exclusion s'est construite dans le champ des sciences sociales en France à partir des années 1970. (Référence dans la bibliographie).

<sup>169</sup> Ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000888524>

polémiques (notamment la suppression du concours externe de l'agrégation) et sera suivi de la création des Mafpen en 1982 (Prost, 2013), préfiguration des futurs IUFM.

Le « rapport Legrand » (1982) : « Pour un collège démocratique ». Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. Le rapport demandé à Louis Legrand pour la rénovation du collège va dans le sens d'une profonde remise en question du modèle éducatif du moment. Il propose des réformes à la fois structurelles (suppression des filières, révision du temps de service des enseignants...), sur les contenus (développement des disciplines artistiques et sportives...) et sur les méthodes (pédagogie du projet, tutorat...) (Dorison, 2018).

C'est dans les années 1980 qu'apparaissent les premiers articles de la revue de l'ANCpE sur l'orientation, le décrochage et les violences. Elle s'emploie à diffuser ses préoccupations mais aussi ses conceptions de l'éducation et de ses finalités, face aux problématiques éducatives qui reconfigurent la vie scolaire et ses pratiques.

Tableau 19 - Liste des articles de la revue relatifs à la violence à l'école  
(Établi par mes soins)

Dates	Numéro	Titre article
1985	n°81	Violence dans les établissements (réunion amicale) Violences et déviances chez les jeunes
Mars 1987	n°88	Délinquance d'hier, délinquance d'aujourd'hui (notes de lecture)
Janvier 1990	n°99	La violence punitive à l'école (notes de lecture)
Novembre 1994	n°117	La violence dans la vie scolaire II Violences au quotidien La violence dans les établissements scolaires La violence verbale Le bizutage, caricature de l'institution scolaire La violence ordinaire dans les lycées (la violence dans la vie scolaire II) Nouvelles recherches sur l'indiscipline (note de lecture) La haine dans les cités, notes de lecture Mythe et tabou de la violence

Tableau 20 - Liste des articles de la revue relatifs à l'orientation des élèves  
(Établi par mes soins)

Dates	Numéro	Titre article
Mars 1981	n°64	Phase préparatoire à l'orientation
Juin 1985	n°81	L'orientation active en LP
Juin 1986	n°85	A la recherche de voies nouvelles pour l'insertion des jeunes
Mars 1987	n°88	Convention sur l'orientation et la formation des jeunes filles
Janvier 1988	n°91	Études dirigées en lycée professionnelle. Une expérience.
Juin 1988	n°93	La relation école-entreprise

C'est d'ailleurs aussi dans les années 1980 que le besoin de CE/CPE semble se faire sentir, avec la création des Zep, des lycées professionnels et du baccalauréat professionnels en 1985, puis du baccalauréat technologique en 1986. Les emplois de CE-CPE passent de 310 en 1981 (190 CE et 120 CPE) à 440 en 1983 (260 CE et 180 CPE)<sup>170</sup>,

Dans le numéro de mars 1982<sup>171</sup>, Vitali commente le rapport Schwartz, qui décrit un modèle social et économique inadapté aux besoins de la jeunesse et qui ne prend pas en compte les transformations auxquelles elle aspire. Outre les mesures à prendre pour mieux armer les jeunes contre le chômage et la précarité, le rapport propose également de « préparer les jeunes à l'exercice de leurs responsabilités de citoyens » et de les associer davantage à la vie de la cité.

Paraît également une « Lettre ouverte à un ministre en quête de suggestion »<sup>172</sup> rédigée par Bernard Faure, CPE en lycée. Il pose la question de la participation des élèves aux instances des établissements scolaires en exprimant « le secret espoir qu'un droit réel d'EXPRESSION leur soit prochainement reconnu. » (1982, p. 20) (Majuscules de l'auteur).

*Le conseiller d'éducation, n°68, 1982*

Je crois, en effet, qu'est venue l'heure d'une relance courageuse de la PARTICIPATION dans nos établissements scolaires comme un moyen de lutte contre la désespérance qui se propage, chaque jour un peu plus, dans la langueur de nos bahuts. [...] Quatorze ans après 68, assisterons-nous enfin à la mise en œuvre d'une réelle PARTICIPATION dans nos établissements scolaires ? (Faure, p. 20)<sup>173</sup>

La revue relaye et commente les rapports, particulièrement attentive aux mesures prises et à ce qu'elles impliquent pour la catégorie et pour la « vie scolaire », et également réactive à des débats auxquels les CE/CPE se plaignent de n'être jamais conviés.

*Le conseiller d'éducation, n°76, 1984*

Lorsque le rapport Prost est arrivé au lycée, je me suis fait un devoir de lire. [...] en tant que conseiller d'éducation, je voulais également voir quelle était

---

<sup>170</sup> Pour l'année 1981 ces chiffres sont issus du Journal Officiel n°41 du 23 novembre 1981, 7<sup>ème</sup> législature, p. 3359. Pour l'année 1983 il s'agit d'un arrêté du 20 novembre 1983 cité par le *Conseiller d'éducation* (mars 1984), 76, 22.

<sup>171</sup> Vitali, C. (1982). Le rapport Schwartz – une affaire d'État. *Le conseiller d'éducation*, 1982, 68, 20-21.

<sup>172</sup> L'article paraît dans la rubrique « Tribune libre ».

<sup>173</sup> Faure, B. (mars 1982). Lettre à un ministre en quête de suggestions, *Le conseiller d'éducation*, 68, p. 20.

notre place ainsi que celle du personnel de surveillance dans le lycée classique et moderne d'aujourd'hui. Or grande a été ma surprise à la fin de cette lecture. Je constate que nous sommes presque totalement ignorés dans « Les Lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle ». (Hamel, p. 12)<sup>174</sup>

La revue s'en ouvrira au Directeur des lycées, lors d'une rencontre au Ministère le 15 novembre 1986<sup>175</sup>, en pointant « l'absence quasi générale des conseillers d'éducation dans la plupart des réflexions sur les problèmes d'éducation » (1986, p. 28). Vitali, vice-président de l'ANCpE, écrira à ce sujet, après la mise en place des dispositifs de démocratisation de la vie lycéenne<sup>176</sup> :

Conseiller d'éducation, n°104, 1991

Y avait-il des conseillers d'éducation à la table des négociations ? Y en a-t-il dans les récentes instances rectorales du « Conseil de la vie lycéenne » ? Cela démontre encore une fois que le conseiller d'éducation ne représente qu'une marge historique de la pédagogie, l'alibi éducatif d'un système scolaire qui, malgré des pétitions de principe généreuses, s'enferme dans l'organisation totalitaire. (Vitali, p. 19)

En revanche, le « rapport Luppi », vu comme un « plaidoyer pour la vie scolaire » (anonyme, 1989, p. 15)<sup>177</sup>, semble apporter quelques raisons d'espérer car il « consacre une mention spéciale à certaines catégories de personnels particulièrement impliquées dans la rénovation de la vie scolaire des lycées techniques et professionnels » (p. 15). Il fera l'objet de quatre articles d'octobre 1989 à juin 1991, soulevant notamment des enjeux de répartition des rôles entre associations d'éducation populaire et établissements scolaires, concernant la formation des délégués élèves.

En février 1991 le comité directeur de la revue rencontre Jean-Pierre Luppi<sup>178</sup> pour un entretien retranscrit dans les colonnes de la revue. Selon Luppi, le rapport n'avait pas anticipé les mouvements lycéens qui ont jalonné la décennie 1990. Ceux-ci donneront lieu à la reconnaissance de nouveaux droits pour les lycéens, devant se traduire par une participation accrue aux instances de concertation et de décision.

---

<sup>174</sup> Hamel, R. (1984). Deux soirées parisiennes avec Antoine Prost. *Le conseiller d'éducation*, 6, 12-13.

<sup>175</sup> *Conseiller d'éducation* (janvier 1986), 83, 28.

<sup>176</sup> Le Ministère de l'Éducation nationale élargit les droits de publication des journaux lycéens, met en place les Fonds de vie lycéenne et crée les Conseils de vie lycéenne par un décret du 5 juillet 2000.

<sup>177</sup> *Conseiller d'éducation* (octobre 1989), 98, 15-17.

<sup>178</sup> *Conseiller d'éducation* (octobre 1991). De la revendication à la conquête du droit, entretien avec Jean-Pierre Luppi, 106, 15-17.

Les textes sur les CPE continuent de faire évoluer la fonction et le concours, comme un écho à l'actualité. Le décret de 1989 sur leur statut les implique de façon plus précise dans le suivi pédagogique des élèves. En effet, « ils sont associés aux personnels enseignants pour assurer le suivi individuel des élèves et procéder à leur évaluation. En collaboration avec les personnels enseignants, ils contribuent à conseiller les élèves dans le choix de leur projet d'orientation ».

Selon Caré (1992), ce décret acte l'entrée en pédagogie des CPE, que vient confirmer leur formation en IUFM à partir de septembre 1992<sup>179</sup>, dans les mêmes modalités que les enseignants stagiaires. Par la voie du concours externe le corps des CPE s'est étoffé et leur nombre excède celui des conseillers d'éducation, qui sont progressivement inclus dans le corps des CPE.

Tableau 21 - Évolution du nombre de CPE de 1978 à 2009<sup>180</sup>

	<b>1978</b>	<b>1998</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
CPE	1529	8311	11477	12211	11 967
CE	2222	1400			
<b>Total CE/CPE</b>	<b>3751</b>	<b>9711</b>			

En trente ans, l'effectif a plus que triplé, avec une répartition plus favorable aux collèges (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010). Le statut des CPE se stabilise jusque dans les années 2000, période ponctuée d'une série d'annonces venant toucher de plein fouet une identité professionnelle encore fragile.

## 1.2 Le corps se rebiffe

Les années 2009-2010 seront celles du doute. Alors que les CPE attendent une redéfinition de leurs missions, la décision du Ministère en 2009 de créer des « médiateurs de réussite scolaire », « croyant apparemment que personne ne s'occupe de l'absentéisme dans l'établissement scolaire » (Lebeau, 2009, p. 4)<sup>181</sup>, provoque une série de d'initiatives de la part du comité directeur de l'ANCpE : un éditorial du président de l'association, une

<sup>179</sup> Circulaire n° 92-138 du 31 mars 1992. NOR : MENU9250137C

<sup>180</sup> Note d'information de la DEP, n°96.31, juillet 1996.

<sup>181</sup> Lebeau, J-G (2009). De qui se moque-t-on, *Conseiller d'éducation*, 171, 4.

lettre ouverte au Ministre de l'Éducation nationale<sup>182</sup>, une pétition nationale<sup>183</sup> et une demande d'audience au Doyen de l'Inspection générale Vie scolaire pour évoquer une circulaire de mission qu'elle estime caduque. Les modifications en 2015 de la circulaire de missions ne semblent pas avoir un impact significatif sur la lisibilité professionnelle des CPE. En effet, malgré les textes modifiant les relations entre acteurs et la réorganisation des objectifs pédagogiques et éducatifs (référentiel de compétences des personnels d'enseignement et d'éducation en 2013, circulaire sur les missions des CPE en 2015), le CPE reste cantonné à des tâches relatives aux activités administratives (Favreau, 2016).

Trois représentants de l'association sont enfin reçus en 2009 et font part des inquiétudes qui semblent s'exprimer alors au sein de la catégorie : l'avenir du métier de CPE et le « décalage de plus en plus marquée entre le métier tel que les CPE l'exercent aujourd'hui et la circulaire de 1982 » (Lebeau, 2009, p. 30). L'on peut s'interroger ici sur le rôle et l'impact de l'association dans les négociations avec le Ministère. En termes de représentativité, elle compte environ 650 adhérents en 2007<sup>184</sup> pour environ 12000 CPE, soit un peu plus de 5% de l'effectif total.

L'inquiétude relative à l'avenir du métier s'inscrit dans un contexte de diminution importante des postes au concours, mais elle fait également écho à la mise en place, dans les établissements de l'éducation prioritaire, des « médiateurs de réussite scolaire » par Xavier Darcos en 2009 et par le projet de création des « préfets des études ». Ces mesures sont perçues par les CPE comme des marqueurs institutionnels de l'invisibilité de leur action dans les établissements scolaires. Elles actualisent un sentiment, déjà bien ancré dans la profession, de relégation et de manque de reconnaissance. La création de nouvelles fonctions aux prérogatives identiques à celles des CPE contribue au « brouillage identitaire » (Vitali, 2010, p. 24) d'une fonction qui peine à construire sa professionnalité. Certains syndicats relayent ces inquiétudes en exprimant leur crainte d'une disparition programmée de la fonction. Or les CPE sont encore bien présents aujourd'hui, contrairement aux prédictions et aux inquiétudes qui ont pu traverser la

---

<sup>182</sup> Lettre ouverte au Ministre de l'Éducation, *Le conseiller d'éducation*, 171, 28.

<sup>183</sup> Pétition nationale de l'ANCpE contre la création des médiateurs de la réussite scolaire. *Conseiller d'éducation* (2009), 29, 30.

<sup>184</sup> Chiffres repris dans le numéro 178 de la revue *Conseiller d'éducation*.

profession depuis une vingtaine d'années, et ils le doivent justement à une organisation historiquement et structurellement cloisonnée du système éducatif, qui repose sur une répartition des missions d'enseignement et des missions d'éducation dans les établissements scolaires. Y a-t-il vraiment matière à s'inquiéter de la disparition d'une fonction dont les missions sont explicitement centrées sur les problématiques éducatives que les enseignants n'ont pas vocation à prendre en charge ? En l'occurrence, ce cloisonnement qu'on peut légitimement déplorer, est constitutif de l'existence des CPE, dont il assure la pérennité, de même que l'existence de cette fonction assure la permanence de ce cloisonnement. C'est d'une certaine manière ce que Sylvie Condette (2013) met en avant lorsqu'elle écrit

on peut aller jusqu'à se demander, au regard des pratiques professionnelles étrangères que l'on observe et analyse dans différents travaux issus des comparaisons internationales [...], si le métier de conseiller principal d'éducation ne contribue pas en réalité à réduire, par effet compensatoire, la dimension éducative du métier d'enseignant. (2013, p. 125)

D'autre part, l'espace d'intervention du CPE se situe dans un champ aux contours abstraits, la « vie scolaire », espace à la fois sans lieu (Politanski et Tribby, 2007) et partout à la fois, ce que Vitali qualifie de « lieu où l'on recycle les comportements indésirables, voire parfois le lieu où l'on retient momentanément les élèves qui n'ont plus leur place dans la classe » (2007, p. 17).

L'histoire du métier de CPE et les différentes enquêtes menées montrent que le CPE a développé des pratiques professionnelles essentiellement tournée sur la relation duelle avec l'élève, sur l'écoute, le dialogue, ce qui les inscrit résolument, selon Mikailoff (2015) dans « une éthique du care ». L'accompagnement individuel des élèves, sous la forme d'entretiens réguliers, est particulièrement central dans l'activité des CPE. Favreau (2016, 2020) a montré que l'écoute constituait l'élément central de la représentation que les CPE ont de leur métier. Ceux-ci deviennent de véritables « praticiens de l'accompagnement » comme en témoigne la thèse de Mikailoff (2015), qui met en avant les attentes contradictoires sur lesquelles ils sont attendus, à la fois sur des compétences relationnelles pour aider les élèves et sur le maintien de l'ordre.

Ce qui prévaut sur le terrain ce sont des assignations (Cadet et al, 2013) à des places et des rôles qui rendent compte d'une visibilité assez opaque du statut et des missions des

CPE. S'ils ont bien une légitimité dans l'institution, celle que confèrent un statut et des missions définis dans la dernière circulaire, la pratique quotidienne du métier se construit dans la résistance, la négociation et, souvent, le compromis. Le statut ne garantit pas la place, qui doit se construire en réponse aux attentes des acteurs locaux, en particulier celles des chefs d'établissement et des enseignants.

La nouvelle circulaire de mission publiée le 10 août 2015 a vocation à « moderniser les missions des CPE », selon les termes du Ministère de l'Education nationale (MEN)<sup>185</sup>. La logique du changement entre dans le cadre du vaste chantier initié en juillet 2013 qui vise à « moderniser les missions de tous les personnels et de mieux reconnaître certains métiers par l'amélioration des conditions d'exercice ou la revalorisation financière ». La redéfinition des métiers de l'Education nationale participe de la dynamique de modernisation de l'État, visant à rendre l'action publique plus performante (Huet, de Pompignan et Batt, 2013).

Dans le champ éducatif, l'établissement scolaire est désormais « au service de la compétitivité dans le cadre de la mondialisation et de "l'économie de la connaissance" » (Laval, 2006, p. 100). A ce titre, la sémantique des textes de cadrage des missions s'est adaptée aux logiques institutionnelles induites par les nouveaux modes de gestion publique, qui mettent en avant la responsabilisation des acteurs (y compris des élèves), l'autonomie, l'auto-évaluation. La circulaire de missions des CPE rend compte de cette adaptation dans la nouvelle désignation de ses trois champs d'action, devenus « la politique éducative de l'établissement » (à la place du « fonctionnement de l'établissement »), le « suivi des élèves » (à la place de « la collaboration avec les enseignants »), « l'organisation de la vie scolaire (à la place de « l'animation éducative »). Ce toilettage s'appuie sur l'évolution du fonctionnement des établissements scolaires, dans lesquels le CPE doit imaginer, en tant que « concepteur de son activité », les nouvelles modalités de son autonomie.

Selon Dubar, le groupe professionnel est quelque chose de mouvant, affecté par « des processus historiques souvent complexes » (Dubar, 2003, paragr. 3) qui se

---

<sup>185</sup> Dossier de présentation du MENESR : Modernisation des métiers de l'éducation nationale 13 novembre 2014 qui a permis de moderniser les missions de tous les personnels et de mieux reconnaître certains métiers par l'amélioration des conditions d'exercice ou la revalorisation financière. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/11\\_Novembre/20/0/DP-Modernisation-des-metiers-de-l-education-nationale\\_366200.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_Novembre/20/0/DP-Modernisation-des-metiers-de-l-education-nationale_366200.pdf)

traduisent par des restructurations permanentes qu'il qualifie de mouvements de « professionnalisation » et « déprofessionnalisation », impliquant de profonds remaniements des identités professionnelles, qu'elles soient individuelles ou collectives. Le groupe professionnel des CPE semble vivre une crise identitaire chronique sur fond de « redéfinition permanente » (Cadet et al., 2007b) depuis la création du corps en 1970. Cette crise renvoie selon Vitali au « malaise originaire du métier » (2007, p. 4) c'est-à-dire à la tension entre « les deux paradigmes présents dans l'école : la recherche d'une alternative non disciplinaire et l'exigence du contrôle d'essence disciplinaire, la recherche d'innovations et l'obligation de pactiser avec la forme scolaire qui comporte de fortes traces de la tradition. » (2007, p. 9)

Or, la professionnalisation des CPE est étroitement corrélée à cette tension. Elle se construit en réaction à un modèle dont ils veulent s'émanciper, celui des surveillants généraux, alors que le fonctionnement des établissements, leur organisation, les pratiques instituées, font perdurer l'ancien modèle. La réécriture régulière des textes de cadrage ne semble jamais augurer de la fin de l'ère du contrôler-surveiller-punir. La circulaire de missions de 2015 marque une étape importante car elle consacre ce que Dupeyron a appelé le « troisième âge de la fonction de CPE », qui fait suite à une « "préhistoire" disciplinaire et répressive » puis à la création en 1970 d'un corps qui affirmera l'ancrage éducatif de son identité (Dupeyron, 2020). Ce troisième âge voit l'extension et la complexification des missions des CPE.

S'ajoutent régulièrement aux textes réglementaires d'autres textes non prescriptifs<sup>186</sup> issus du groupe Établissements et Vie scolaire de l'Inspection générale, qui, s'ils n'ont aucune valeur juridique, rendent compte de façon implicite du besoin de l'institution de clarifier et de faire évoluer des missions qu'elle juge sans doute inadaptées aux nouvelles préconisations en matière de politiques publiques. En effet, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences dès 2006, ainsi que la loi organique relative à la loi de finances (LOLF) ont modifié le fonctionnement des établissements scolaires. La politique éducative, formalisée dans les projets

---

<sup>186</sup> Protocole d'inspection des conseillers principaux d'éducation, (2006). Inspection générale de l'Éducation nationale- groupe Établissement et vie scolaire.

d'établissement, introduit une nouvelle dynamique « substituant à une obligation de moyens une obligation de résultats » (Duran, cité par S. Condette, 2013, p. 116) et le CPE est tenu de travailler dans une démarche de projet et à rendre des comptes (Condette, 2013).

Le protocole d'inspection de 2006 introduit par exemple pour la première fois les termes de « conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative », pour désigner le CPE comme « garant du diagnostic, des objectifs, des actions mises en œuvre et de l'évaluation » du projet de vie scolaire, « partie prenante du projet d'établissement ». Ce nouveau registre utilisé pour décrire les missions des CPE sera repris dans le référentiel des compétences des CPE et semble traduire les attentes d'une partie de la catégorie, si l'on se réfère à l'enquête menée par Myriam Favreau (2016) dans le cadre de sa thèse, auprès de cent quatre CPE de l'académie de Toulouse : 71% des sujets de l'échantillon affirment adhérer à la proposition « le CPE est le conseiller technique du chef d'établissement et de la communauté éducative ». Le protocole décline quatre domaines dans lesquels le CPE doit œuvrer, dans une stratégie d'adaptation « au contexte, au projet d'établissement et au contrat d'objectifs » : le pilotage de la vie scolaire, le conseil en matière de politique éducative, le respect des règles de vie et de droit, le suivi des élèves dans le cadre de la politique éducative.

Ces textes suscitent des réactions mitigées, les uns y voyant une décentration de la mission essentielle du CPE, le faisant entrer de façon dérobée dans l'équipe de direction, les autres y trouvant l'occasion de construire un véritable référentiel du métier à partir du terrain, dans une logique de reconnaissance du rôle et de la place prise par les CPE dans les établissements scolaires. C'est ainsi que l'ANCpE, par la voix de son co-président, se positionne favorablement face au protocole d'inspection, mettant en avant la nécessité de repositionner la fonction dans l'espace éducatif, notamment en inscrivant son action dans l'impulsion et la mise en œuvre de la politique éducative.

Ces textes anticipent déjà un repositionnement de la fonction en adéquation avec les nouvelles stratégies de management des établissements scolaires et s'actualisent dans le référentiel des compétences spécifiques des CPE de 2013 et dans la dernière circulaire de missions. Ce que Vitali qualifie de « tentatives avortées de reformulation des missions du CPE » (Vitali, 2014, paragr. 1) illustre un parti pris de l'institution, celui du statu quo,

qui vise à ménager le glissement de la fonction de surveillant général vers celle de conseiller (principal) d'éducation.

### **1.3 La vie scolaire ou comment gouverner les élèves**

Si le métier suscite un intérêt récent sur le plan scientifique, c'est sans doute lié pour partie à une attention croissante de la recherche pour des problématiques scolaires qui ont fait évoluer les politiques éducatives (notamment par la création des zones d'éducation prioritaire en 1981) et qui ont eu un impact sur la configuration de la « vie scolaire » et sur la division des tâches dans les établissements. Le dossier de l'Institut national de recherche pédagogique<sup>187</sup> consacré à la « vie scolaire » (Cavet, 2009), recense les définitions qu'en proposent praticiens et chercheurs en éducation. Le caractère polysémique (Vitali, 1997) et élastique (Obin, 2007) de la notion de vie scolaire se retrouve dans la diversité des enjeux qu'elle soulève - enjeux culturels, sociaux et politiques - et des finalités qui lui sont assignées.

Les travaux qui se sont attachés à définir cette notion encore considérée comme trop flou (Soussan, 1988 ; S. Condette, 2013 ; Riondet, 2017) voire ambiguë (Cadet, Causse et Roche, 2007b) ou évasive (Riondet, 2017), ne manquent pas de relever cet usage courant de l'expression « vie scolaire » pour désigner d'une part un lieu qui relève en propre d'une catégorie de personnels (CPE et personnels dits de vie scolaire); d'autre part un ensemble d'activités, de pratiques, de normes, d'obligations, toujours référées à une vision et à une expérience de la vie scolaire (Vitali, 1997 ; Dupeyron, 2017). D'ailleurs, les deux vocables (CPE et vie scolaire) se confondent parfois dans les usages que l'on en fait. Il n'est pas rare en effet dans les établissements scolaires d'entendre un professeur dire à un élève « va voir la vie scolaire », ne sachant trop s'il s'agit d'aller voir un CPE ou un autre personnel évoluant dans ce service.

La confusion peut parfois être entretenue par le panneau « vie scolaire » affichée sur la porte d'un bureau, réduisant la « vie scolaire » à cet espace physique délimité, occupé par une personne dont la fonction, le rôle et les missions se diluent dans la polysémie des termes qui le désignent. C'est ainsi que l'expression « vie scolaire » est

---

<sup>187</sup> INRP, Veille scientifique et technologique, dossier d'actualité n°49, novembre 2009.

encore souvent utilisé de façon restrictive par les personnels et les usagers de l'école pour désigner le bureau du CPE et/ou celui de l'équipe chargée de la surveillance (Delahaye et Focquenoy-Simonnet, 2020).

La vie scolaire ce serait donc d'abord un lieu hors la classe, une « zone de passage quotidien pour les usagers » (Étienne et Pantanella, 2003, p. 12), identifié par un espace géographiquement situé, physiquement délimité et associé à une catégorie spécifique de personnels. Dans cette acception, l'usage de l'expression « vie scolaire » peut renvoyer à ce que l'on entend par « le service de vie scolaire », véritable dispositif matérialisée par ses bureaux, son organisation quotidienne, ses personnels, ses horaires, ses statuts et ses techniques. Si les personnels savent bien identifier les lieux et les personnes affectés à ce service, les activités auxquels ils sont associés sont très diversement définies, selon le statut, le rôle et la position qu'ils occupent.

La grande diversité des statuts ou des fonctions qui peuvent composer l'équipe de vie scolaire ajoutent à la complexité du dispositif et contribue parfois à la confusion : assistants d'éducation, assistants pédagogiques, assistants de prévention et de sécurité, médiateurs éducatifs etc. Ces personnels sont recrutés dans certains établissements pour renforcer le dispositif d'encadrement des élèves et assurent des missions spécifiques, supposés répondre aux besoins de l'établissement.

Selon Vandevoorde (2005), si elle est considérée le plus souvent comme un champ d'action, elle désigne « un ensemble, tant de réflexions conduites dans le système éducatif que de dispositions qui y sont mises en œuvre, aux fins de rendre interdépendants les objectifs éducatifs et les objectifs pédagogiques » (p. 1035). Mais c'est bien là que le bât blesse, car ces dispositions, qui portent le projet politique d'une éducation émancipatrice et démocratique, sont loin de faire consensus chez les acteurs du système éducatif (Vitali, 2002).

Comme le relève Soussan (1988), la manière de définir la vie scolaire dépend aussi de la position et du statut de l'énonciateur, qui peut affirmer ainsi les limites d'un territoire professionnel (enseignement/éducation) et du pouvoir auquel il renvoie. Tantôt réduite à un espace et un temps spécifique, ceux de la vie de l'élève à l'école - mais hors la classe - tantôt définie comme un dispositif au service de « politiques scolaires conservatrices » (Vitali, 2007, p. 6), la vie scolaire cristallise des attentes contradictoires.

Les études menées sur cette question se sont employées à en retracer l'évolution, par une approche socio-historique de l'encadrement des élèves (Soussan, 1988 ; Picquenot et Vitali, 2007 ; Tschirhart, 2013). Elles montrent comment l'évolution de la « vie scolaire » est traversée par des enjeux politiques, notamment ceux relatifs au processus de démocratisation de l'école et au statut de la parole des jeunes dans la société. C'est ainsi que la vie scolaire pourra être qualifiée de « réponse opératoire à l'explosion démocratique et libérale qui, dans les années soixante, fait jaillir une nouvelle figure de l'élève » (Vitali, 2007, p. 6).

La Revue des CE/CPE s'est régulièrement attachée à en appréhender et à en préciser le sens, cherchant par là à mieux définir leur propre champ d'activité et à rendre compte de la réalité complexe que désigne la « vie scolaire.

La réflexion philosophique que proposent Riondet (2017) et Dupeyron (2017) est particulièrement intéressante, en ce sens qu'elle envisage la « vie scolaire » comme une forme récente de l'expérience de vie dans l'école, qui n'est pas seulement le produit de la forme scolaire moderne. Selon Dupeyron (2017) la vie scolaire doit être pensée autour des « trois pôles de sens » que sont la vie biologique (le corps vivant), la vie sociale (le corps socialisé), la vie subjective (le corps vécu) (p. 43). La vie scolaire n'est pas réductible à une approche scolaro-centrée, qui aurait tendance à se focaliser uniquement sur les formes prescriptives d'organisation et les normes qui s'imposent aux élèves. La forme scolaire<sup>188</sup> n'est pas seulement le lieu de la « normation », c'est-à-dire de l'imposition, de l'extérieur, de règles coercitives visant la soumission des corps et des esprits. Elle est aussi le lieu qui fait advenir le sujet, dans une dynamique d'appropriation, d'incorporation et d'action/pouvoir sur ces normes. À ce titre, le gouvernement des enfants est l'articulation entre des pratiques/dispositifs de contrôle et des pratiques/dispositifs d'autonomisation des individus, qui participent du processus de subjectivation<sup>189</sup>.

---

<sup>188</sup> Selon Dupeyron, qui s'appuie sur Foucault, la « forme scolaire moderne » se caractérise par son « altérité hétérotopique, son abstraction formelle, sa régulation disciplinaire et son organisation centrée sur les curricula d'enseignement. » (p. 42). Autrement dit l'école est un lieu qui se distingue et se coupe des autres formes d'apprentissage et de socialisation (la famille par exemple) ; elle s'organise autour de concepts et de théories abstraites plutôt que de pratiques concrètes ou de la vie quotidienne des élèves.

<sup>189</sup> La subjectivation étant entendue ici comme le processus par lequel le travail de la norme produit un sujet.

Dupeyron évoque la capacité du sujet à résister et à s’émanciper du pouvoir des normes, ce qui peut se manifester à l’école par ce que l’on désigne par désordre scolaire (bavardages, chahut ludique, agitation). Loin de constituer des aspects négatifs de la vie scolaire, ces désordres sont aussi l’expression d’une vitalité de l’expérience scolaire des élèves, en ceci qu’ils rendent compte d’une forme de résistance à la pression des normes.

La vie scolaire effective (Riondet, 2017), par contraste avec une vie scolaire idéalisée, n’est pas seulement un concept, mais une forme sociale de vie qui se traduit dans l’expérience et la confrontation quotidiennes aux espaces, aux pairs, aux règles, aux savoirs et aux discours de l’institution. Elle est une manière d’être-au-monde marquée par la topographie des lieux, leur habitabilité, les choix éthiques des adultes, l’ambition démocratique du projet éducatif. Elle nécessite de comprendre le vécu et les pratiques des élèves et des adultes qui la font vivre. À ce titre la vie scolaire doit composer avec des logiques contradictoires, dont celle de prendre en compte la culture juvénile tout en maintenant l’exigence de transmission d’une culture scolaire qui réponde aux enjeux de l’insertion sociale et professionnelle (Riondet 2017).

Nous verrons que la création du corps des CPE, suivie par la mise en place d’un concours, ne comporte pas seulement une dimension juridique (déontologie, carrière) mais également une forte dimension symbolique. Celle-ci s’inscrit d’abord dans le changement de nom, qui requalifie la fonction en même temps qu’il lui reconnaît un « ethos professionnel » (Jorro, 2015, p. 46). Mais si le glissement sémantique est lourd de significations, la création d’un nouveau corps ne traduit pas le passage d’un état à autre. Il rend compte d’un processus d’institutionnalisation dans lequel se sont confrontés des modes institués d’organisation de la « vie scolaire » et des pratiques instituant d’encadrement des élèves. Les premières, fondées sur une vision disciplinaire et répressive du métier, marquent la séparation entre instruction et éducation. La création du corps des CPE maintient aujourd’hui cette séparation, actualisée dans une nouvelle figure de l’ordre scolaire dont l’école a besoin pour accompagner l’évolution des demandes sociales. Il n’y a donc pas effacement d’un ordre ancien au profit d’un nouveau paradigme éducatif, mais dépassement et intégration de l’ordre ancien dans des formes renouvelées du clivage instruction/éducation, lesquelles s’incarnent dans la spécialisation et la spécification de missions tout entière tournées vers « la vie scolaire ».

## Chapitre 2 – Le « dispositif concours » dans l'Éducation nationale

Les concours n'ont pas été créés dans le but de recruter des enseignants de manière rigoureuse. Ils ont plutôt servi à sélectionner des candidats issus des grandes écoles militaires et d'ingénieurs, afin de disposer d'agents efficaces dans des domaines sensibles tels que l'artillerie, le génie militaire et les Ponts et Chaussées (Ihl, 2010). Dès l'Ancien Régime, ces concours ne concernaient qu'un nombre limité de candidats, la plupart des recrutements étant effectués par cooptation selon un système clientéliste qui excluait les moins privilégiés des emplois publics (Edel, 2012).

Julia (1989) nous montre, dans une étude sur la sélection des élites dans les grands corps de l'État de l'Ancien Régime à l'Empire, comment les écoles militaires et d'ingénieurs civils se démarquent des pratiques vénales qui consistaient à acheter son office ou son diplôme dans des facultés qui « octroient les grades sans s'inquiéter de la qualité des docteurs ou des licenciés qu'elles produisent » (p. 341). Mais ces grandes écoles créées dès le XVIII<sup>ème</sup> siècle (Ponts et Chaussées en 1747, Polytechnique en 1794, L'École des Mines en 1786 etc.) opèrent un tri social rigoureux. En effet, le droit d'entrée répond à certaines exigences relatives à l'origine sociale, à la recommandation éventuelle d'un personnage haut placé, puis à la passation d'examens sélectifs, notamment du fait du nombre limité de places « strictement déterminé par le ministre en fonction des besoins en hommes du corps technique considéré. » (p. 342). Le principe de sélection est ici basé à la fois sur les qualités académiques et sur l'appartenance sociale, celle-ci préjugant des bonnes mœurs du candidat.

Le modèle méritocratique sur lequel est fondé notre système de recrutement des fonctionnaires prend sa source dans le processus révolutionnaire qui conduisit à la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen en 1789, en particulier dans son article 6 qui pose le principe selon lequel « tous les citoyens [...] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents ». Elle consacre la fin des privilèges et « le basculement définitif de la vieille société holiste et hiérarchisée de l'Ancien régime

vers la société libérale, individualiste et égalitaire, le “Régime moderne”. » (Edel, 2012, p. 342).

Dans son article retraçant l’histoire juridique du principe d’égale admissibilité aux emplois public, Edel met en avant l’écart entre la proclamation en droit de ce principe d’égalité au XIX<sup>ème</sup> siècle et la réalité de sa mise en œuvre. Le recrutement pour un poste dans la fonction publique dans les services de l’État jusqu’au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle est encore largement dominé par des critères liés à l’origine sociale des candidats. En effet, la fonction publique désigne jusqu’à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle un groupe hétérogène d’employés de bureaux aux régimes professionnels très inégaux, et de hauts fonctionnaires « aux ordres » (Rouban, 2009, p. 675), tributaires des conflits de pouvoir qui secouent la classe politique. En l’occurrence, la mainmise sur le recrutement des fonctionnaires répond à un enjeu politique majeur, celui du contrôle de ses agents, que la classe dirigeante répugne à voir s’émanciper de son emprise. L’enjeu du recrutement par concours, qui visait en principe à sélectionner des candidats de façon impartiale selon leur mérite, posait donc le problème politique du périmètre d’influence et d’intervention des élites dirigeantes (Ihl, 2010).

Le recrutement par concours a commencé à être utilisé de manière générale dans la fonction publique à partir de 1885, sans que des règles communes soient établies pour l’ensemble des fonctionnaires. Dans la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, plusieurs décrets sont promulgués dans le but de mettre en place des règles pour le recrutement et la carrière des fonctionnaires. L’un des enjeux politiques de cette mise en ordre est de contrôler cette grande masse de fonctionnaires qui commencent à faire entendre collectivement leurs revendications. Cet enjeu s’est notamment manifesté par l’interdiction pour les fonctionnaires de s’organiser en syndicats et de lier la défense de leurs intérêts à celle des ouvriers. Cependant, même si le droit syndical n’a été reconnu que pour les salariés du secteur privé avec la loi du 21 mars 1884<sup>190</sup>, les personnels de la fonction publique se sont organisés au sein de groupements professionnels (Siwek-Pouydesseau, 2006) ou d’amicales pour réclamer un statut leur offrant des garanties telles que des salaires décents, la permanence de l’emploi, la promotion et des droits syndicaux.

---

<sup>190</sup> Loi du 21 mars 1884 dite Waldeck-Rousseau relative aux syndicats professionnels. Journal Officiel du 22 mars 1884.

Les enseignants sont particulièrement actifs dans ces groupements et amicales, notamment les amicales d'instituteurs, tolérées car elles respectent l'ordre de l'enseignement et sont largement contrôlées par le pouvoir central (Frajerman, 2014). Pendant la période de reconstruction qui suit la fin de la seconde guerre mondiale, la question du statut des fonctionnaires est remise en avant par les syndicats et les politiques. La loi sur le statut général des fonctionnaires du 19 octobre 1946 est publiée au Journal Officiel, établissant le cadre juridique des carrières des fonctionnaires.

La mise en place progressive du concours national de recrutement des professeurs a rencontré les mêmes résistances que celles produites par le recrutement des agents des administrations. Outre les enjeux de pouvoir liés à la position prééminente de l'Université sur le recrutement elle soulevait des enjeux de pouvoir en matière d'éducation des jeunes, privant le clergé de son autorité en matière d'éducation de la jeunesse. L'agrégation, dont le premier concours s'est ouvert au collège Louis-le-Grand en 1766, constitue une des pierres angulaires de la réforme de l'instruction publique.

## **1. L'agrégation ou la hiérarchie des classes**

*« L'agrégation c'est un peu à part, c'est vraiment de la discipline de haut niveau, c'est ce qu'on cherche, on cherche moins la capacité à enseigner. On peut se poser des questions mais enfin bon voilà. »*  
*« C'est comme ça, il y a des agrégations qui n'ont pas bougé depuis soixante ans. » (Entretien collectif mené à la DGRH, 14/11/2019)*

### **1.1 Quels enjeux président au recrutement des enseignants ?**

La lecture des travaux de Jean-François Condette et de Philippe Savoie sur l'histoire de l'enseignement en France, et plus particulièrement sur la construction de l'enseignement secondaire, nous montre que la création du lycée en 1802 puis celle de l'Université Impériale en 1806-1808 répondent à des enjeux politiques. En effet, la nouvelle architecture de l'enseignement secondaire vise à contrôler l'organisation administrative et pédagogique des établissements d'une part et à maîtriser les modalités de recrutement et de formation des futures élites d'autre part (Savoie, 2013). Cela se

matérialise notamment par un système hiérarchique à la fois pyramidal et centralisé que fixe le décret de 1808 portant organisation de l'Université. Chervel (1993) s'est particulièrement penché sur l'histoire de l'agrégation, qui a marqué de manière décisive le modèle de recrutement et de formation des enseignants, notamment « parce qu'il n'y a pas, il n'y a jamais eu en face de lui, de véritable concurrence » (Chervel, 1993, p. 251).

L'agrégation finit en effet par s'imposer, malgré les nombreuses oppositions dont elle est l'objet, et marque la fin de l'hégémonie de l'Université, opposée au principe du concours, sur le recrutement des enseignants. En effet, « Le règlement des concours d'agrégation » de 1821 retire aux facultés la responsabilité du concours et rend à l'enseignement secondaire son autonomie pour le recrutement de ses nouveaux professeurs. L'agrégation consacre le caractère méritocratique du concours en assurant aux candidats une sélection basée sur le respect rigoureux des principes d'égalité et d'équité, et fondée sur le mérite (Colon, 2007). Mais le concours de l'agrégation ne fournit pas suffisamment d'enseignants pour répondre aux besoins du collège, ni même d'ailleurs à ceux du lycée. La création du Certificat d'aptitude à l'enseignement dans les collèges (Caec) en 1941 est une tentative de grossir les rangs des enseignants du collège en facilitant l'accès à la fonction, mais le concours reproduit le même type de recrutement que l'agrégation, avec une forte sélectivité à l'entrée (Verneuil, 2016).

Le remplacement du Caec par le Capes en 1950 est sujet à discordes car le porteur du projet, Gustave Monod<sup>191</sup>, rompt avec la logique de recrutement de l'agrégation, logique fondée sur les connaissances scientifiques des candidats. Monod introduit des épreuves pédagogiques et une partie pratique qui précède la partie théorique du concours, ce que Verneuil (2016) qualifie de véritable révolution. Puis en 1952, sous la pression des syndicats et de la Société des agrégés, Charles Brunold<sup>192</sup>, lui-même agrégé de physique depuis 1920, fait marche arrière en déplaçant la partie pratique après les épreuves théoriques et en réinstaurant le principe de la sélection sur la culture scientifique des candidats.

La place et l'évaluation du stage, qui confèrent une dimension professionnalisante au concours, ont donc été l'objet d'une forte opposition. Les polémiques autour de

---

<sup>191</sup> Gustave Monod a été Directeur de l'enseignement du second degré de 1945 à 1951.

<sup>192</sup> Charles Brunold (1893-1984) a été Directeur de l'enseignement secondaire de 1951 à 1960.

l'abaissement du niveau scientifique, des compétences pédagogiques, de la formation des lauréats sont celles qui agitent encore aujourd'hui l'institution scolaire. Elles rendent compte des logiques contradictoires de l'institution, qui promeut le mérite comme unique critère de recrutement et crée en même temps les conditions d'un recrutement à deux vitesses, réactualisant les clivages entre catégories telles qu'ils pouvaient exister sous l'Ancien Régime.

Seuls sont admis à concourir, selon le Règlement de 1821, les élèves des écoles normales et les régents, maîtres d'études et maîtres répétiteurs ayant exercé au moins deux ans. Le concours est académique et ne deviendra national qu'en 1831 (Savoie, 2013). Il comporte trois ordres que réunissent une même série d'épreuves<sup>193</sup>, dont la composition (en latin), qui évoluera vers l'épreuve emblématique d'un grand nombre de concours administratifs, la dissertation. Cet exercice, qui se met en place progressivement dans le cadre de l'agrégation de Lettres dès 1837, contribue à imposer de nouvelles normes d'écriture et à « [transformer les] pratiques usuelles de l'écriture et du style. » (Chervel, 1993, p. 220). Enfin, une nouvelle mesure introduite pour l'agrégation de grammaire en 1837, celle de l'admissibilité, « marque une date dans l'histoire de l'Université en instituant la prééminence définitive de l'écrit sur l'oral. Le principe de l'admissibilité est rapidement étendu aux grades universitaires » (p. 100).

Ces pratiques se déploient dans un dispositif que l'on retrouve aujourd'hui dans tous les concours de l'Éducation nationale (et dans la plupart des concours de la fonction publique d'État) et qui s'articulent autour de plusieurs éléments pérennes :

- des épreuves écrites et orales ;
- deux temps d'épreuve, celui de l'admissibilité et celui de l'admission ;
- un jury dont les membres sont issus du même corps et/ou de la même discipline ;
- un ordre de classement établi selon le mérite ;
- un rapport de jury.

Elles se sont imposées comme le mode privilégié de recrutement des personnels enseignants et d'éducation, au cours d'un long et laborieux processus d'édification du

---

<sup>193</sup> « Le statut de 1821 organise trois concours, « un pour les sciences, un pour les classes supérieures des lettres, (de la philosophie à la troisième), un pour les classes de grammaire (de la quatrième à la sixième). » (Chervel, 1993, p. 67).

modèle méritocratique français et de ce que nous appelons aujourd'hui le « système éducatif ».

## 1.2 Un modèle clivant

C'est sur ce modèle que se met en place en 1950, après l'échec du Caec, le Capes, concours qualifié de « sous agrégation » dans la mesure où les normaliens et les admissibles à l'agrégation peuvent être dispensés de certaines épreuves (Chervel, 1993 ; Condette, 2015). Ce concours est réformé en 1952. En outre, il a vocation à répondre à la pénurie d'enseignants et à améliorer le niveau des licenciés. A la différence de l'agrégation, le Capes comporte une partie pratique consacrée à la pédagogie et mise en œuvre sous la forme d'un stage en établissement (Verneuil, 2016). Ce dispositif, qui n'avait pas pu se mettre en place au XIX<sup>ème</sup> siècle dans le secondaire, est vivement critiqué. D'ailleurs, l'alternance qu'il propose entre la mise en situation professionnelle et la formation dite théorique jette les bases du modèle actuel d'alternance dite intégrative.

Les vicissitudes qui ont marqué l'évolution de ce concours, pour lequel je renvoie à *L'histoire de l'agrégation* d'André Chervel (1993), illustrent l'évolution des pratiques de recrutement dans l'institution scolaire, intimement liées à l'histoire de la construction de l'École et qui deviennent un rouage essentiel de la fabrique du corps professoral (Julia, 1981 ; Chervel, 1993). L'instauration de ce concours extrêmement sélectif sur le plan académique, fortement disciplinarisé et largement contrôlé par le corps des agrégés qui en assure la stabilité et la pérennité, a renforcé le clivage entre les membres de cette corporation et les autres catégories professionnelles des établissements.

L'agrégation assure une position privilégiée dans la hiérarchie des classes, offrant des traitements plus élevés pour un temps de service inférieur aux autres personnels enseignants, ce qui fait encore réagir :

*J5 : Et voilà en gros ils sont mieux payés, ça c'est vrai. [...] moi je suis pour un système beaucoup plus égalitaire. Vraiment je pense qu'il faut relire le plan Langevin-Wallon hein. En 1946 ils ont tout écrit. L'école fondamentale avec un corps unique d'enseignants on n'y est pas arrivé. Pourquoi un prof agrégé d'histoire, c'est plus noble qu'un enseignant,*

*un instit. de maternelle ou de CP194 ? Donc ça, c'est injuste, c'est inégal. Ça, c'est un grand défaut quoi. (Entretien du 13 mai 2022)*

Il existe d'ailleurs des positions en quelque sorte au-dessous de la hiérarchie. Ainsi, « les professeurs des classes élémentaires des lycées et des collèges (...) font partie, avec les commis d'économat, les préparateurs mais aussi les surveillants généraux, d'une vaste nébuleuse du répétitorat. » (Savoie, 2009, p. 21). Ces positions socio-scolaires, matérialisées par les différences de salaires, le lieu d'exercice (lycée pour les agrégés), la hiérarchie entre les disciplines, s'actualisent dans le fonctionnement des établissements scolaires, où

la stricte séparation entre les tâches magistrales et les tâches de surveillance, d'éducation et d'administration [...] est une caractéristique à laquelle les professeurs titulaires sont d'autant moins enclins à renoncer qu'ils ont le sentiment que leur statut relatif se dégrade à mesure que, non seulement les répétiteurs, mais aussi les chargés de cours, les professeurs de classes élémentaires et les professeurs de collège sont promus (p. 440).

Ces positions s'illustrent dans une division du travail qui séparent les tâches nobles dévolues aux enseignants, des tâches moins prestigieuses réservées à d'autres personnels, au statut parfois très flou (comme les surveillants généraux) ou très précaires (comme les répétiteurs). Elles s'inscrivent dans un cloisonnement entre instruction et éducation, clivage qui tend à se réduire dans les textes prescriptifs tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, mais qui est toujours bien présent dans la conscience collective des groupes professionnels. La division du travail, « état de fait tellement ancien, durable et intériorisé comme nécessaire qu'il n'a pas besoin de formulations juridiques pour être perçu comme une situation de droit » (Lourau, 1969, chap. VII), est le fruit d'une tension persistante concernant le rôle que chacun occupe dans la formation des élèves.

Ces tensions sont donc issues d'une histoire conflictuelle, dont j'ai retracé rapidement quelques étapes de nature à mieux comprendre le contexte dans lequel se sont imposés ce cloisonnement et cette division du travail. La fabrication du corps des CPE, recrutés aujourd'hui par concours, s'inscrit au cœur de ces tensions et des logiques

---

<sup>194</sup> Le CP désigne le cours préparatoire, qui fait partie du deuxième cycle des apprentissages dans l'école élémentaire française, après un premier cycle en école maternelle.

contradictoires de l'institution. Le recrutement par concours dans la fonction publique est un moment de l'histoire d'un corps, de l'institutionnalisation d'un groupe professionnel qui se constitue comme corps.

La mise en place d'un concours pour les CE/CPE - forme instituée de la politique de recrutement de l'État pour la « vie scolaire » - est partie prenante de ce processus. En effet le concours devient le point d'ancrage du corps, la condition de possibilité d'un corpus de connaissances identifiables, le dispositif de production-validation d'un corpus de savoirs légitimes dont le corps a besoin pour exister intellectuellement. Le concours fait entrer « la vie scolaire » dans un régime normatif de régulation de l'encadrement scolaire et de la fonction qui l'incarne.

## **2. Le « dispositif concours » des CE/CPE**

Si je prends en compte les modifications significatives ayant marqué le concours de CE/CPE entre 1970 et 2015, je distingue trois grandes périodes : 1970-1985, 1986-1994, 1995-2015. Ces périodes participent du processus d'institutionnalisation du concours de CPE, marqué par des réécritures régulières. Celles-ci sont liées à l'évolution du contexte d'exercice, mais aussi aux demandes issues de la catégorie.

Les deux premières périodes (1970-1985 et 1986-1994) se différencient de la troisième par la logique distinctive qui les caractérisent. En effet, elles comprennent l'organisation de trois concours différents pour trois catégories de personnels, que définit le décret du 5 août 1971 selon leur ancienneté, leur corps d'origine et leur niveau de diplôme. Cependant, de profondes modifications dans le déroulement et le contenu des épreuves sont opérées en 1985, ce qui explique que je les sépare en deux périodes distinctes.

La première est marquée par la création des zones d'éducation prioritaire (Zep)<sup>195</sup>, qui aura une incidence sur le rôle attendu des CE/CPE et sur la manière dont ils répondront à ces attentes. En octobre 1982 paraît une nouvelle circulaire relative au « rôle

---

<sup>195</sup> Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981. Bulletin Officiel n° 27 du 9 juillet 1981.

et conditions d'exercice » des CE/CPE, dans les quelques mois qui suivent la création des Zep et qui vient explicitement répondre à de nouveaux besoins :

#### Encadré 20 - Introduction de la circulaire de 1982

L'évolution du système éducatif et la nécessité de tenir compte des données et orientations nouvelles de la vie éducative au sein des établissements conduisent à définir le rôle que doivent assumer les conseillers d'éducation et les conseillers principaux d'éducation et les conditions d'exercice de leurs fonctions.

La deuxième période (1986-1995) fait suite à l'ouverture d'un véritable concours externe, ouvert à des candidats extérieurs à l'Éducation nationale. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 crée les IUFM, sans intégrer les CPE dans le nouveau dispositif de formation. Il faudra attendre 1992 pour qu'ils puissent bénéficier, à l'instar des enseignants, de nouvelles conditions de formation.

Une réforme du concours en 1995, initiée par l'inspecteur général Jean-Pierre Obin, alors président de jury, donnera une toute autre coloration aux épreuves.

Enfin la troisième période (1996-2015) consacre la fin de la distinction entre conseillers d'éducation (CE, recrutés jusque-là par concours interne) et conseillers principaux d'éducation (CPE). Le recrutement des CE prend fin après l'abrogation en 1989<sup>196</sup> de l'article 6 du décret de 1970 qui avait créé les deux corps.

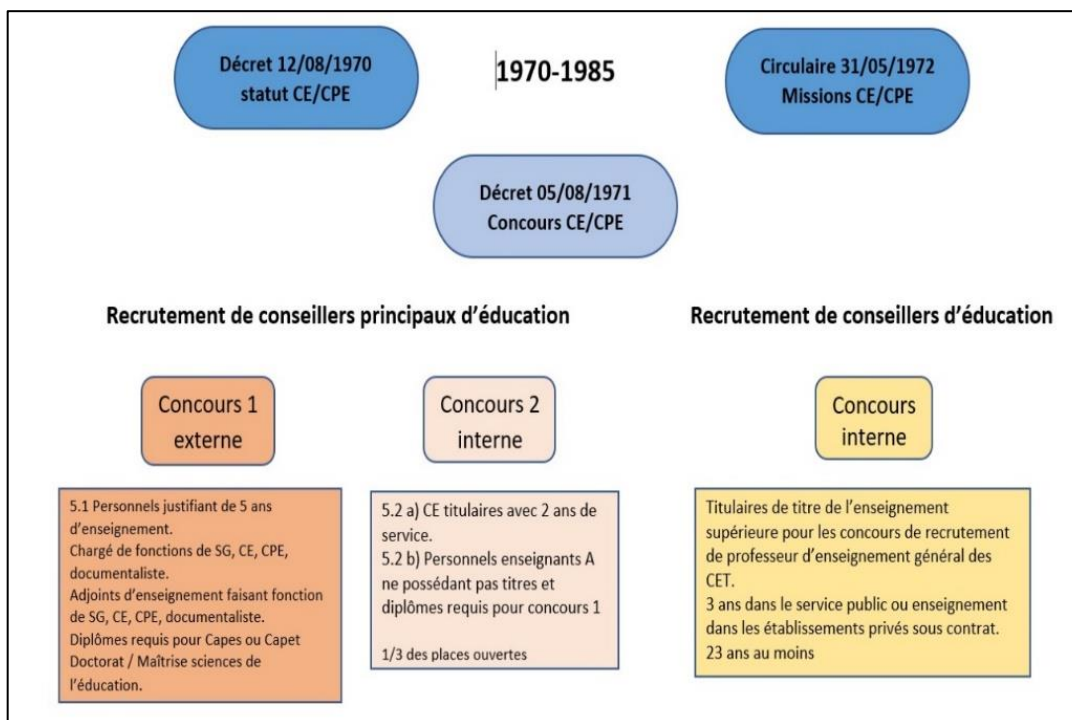
### **2.1 Première période (1971-1985) : la logique distinctive**

Cette période est encore marquée par une répartition du groupe professionnel en deux corps et cette logique clivante se renforce avec les modalités de recrutement qui sont mises en place. J'en propose ci-dessous une illustration, que je commente par la suite.

---

<sup>196</sup> Décret n°89-730 du 11 octobre 1989 portant statut particulier des conseillers principaux d'éducation.  
NOR : MENF8902173D

Tableau 22 - Schéma des concours de CPE à partir de l'arrêté du 5 août 1971<sup>197</sup>  
(Établi par mes soins)



Les trois concours octroient les titres de CPE (deux concours par session) ou de CE (un concours par session) et prévoient des épreuves de différentes natures, adossées à des programmes également distincts. Le recrutement se fonde sur des missions redéfinies, et inscrit les nouveaux CE/CPE dans un champ toujours incertain, celui de la « vie scolaire », dont il est encore difficile, à la lecture du décret de 1970, de délimiter le champ.

Encadré 21 - Extrait du décret du 12 août 1970

Sous l'autorité du chef d'établissement et éventuellement de son adjoint, les conseillers principaux d'éducation et les conseillers d'éducation participent aux responsabilités éducatives des personnels de direction dans l'organisation et l'animation de la vie scolaire, organisent le service et contrôlent les activités des personnels chargés des tâches de surveillance.

Cependant, au sein du corps de CPE, pour les concours 1 et 2, le décret de 1971 opère dans son article 5 ci-dessous, une autre distinction entre deux catégories, distinction

<sup>197</sup> Arrêté du 5 août 1971. Concours pour le recrutement de conseillers et conseillers principaux d'éducation. Journal Officiel n°197 du 25 août 1971.

fondée sur l'expérience professionnelle et le niveau de diplôme et qui ouvre à deux concours différents.

Encadré 22 - Extrait de l'arrêté du 5 août 1971

Article 5 – Deux concours distincts sont ouverts simultanément pour le recrutement des conseillers principaux d'éducation :

1. Le premier aux personnels justifiant de cinq années au moins de services publics d'enseignement dans un établissement d'enseignement du second degré et possédant les diplômes ou titres requis pour se présenter au CAPES ou au CAPET ou encore un niveau équivalent [...]

2. Le second aux conseillers d'éducation titulaires justifiant de deux années de services en cette qualité ainsi qu'aux personnels enseignants appartenant à un corps de catégorie A ne possédant pas les diplômes ou titres requis pour se présenter au premier concours et ayant accompli cinq années de service en qualité de titulaire.

Je m'intéresserai plus particulièrement aux deux concours de CPE, qui se réduira à un seul concours à partir de la session 1986. Il comprend le concours dit « externe » pour les candidats de la première catégorie et le concours dit « interne » pour ceux de la deuxième catégorie. Le concours « externe » prévoit trois épreuves pour les premiers. Les candidats de la deuxième catégorie sont soumis à quatre épreuves, dont l'épreuve de pratique professionnelle qui diffère selon le statut du candidat :

- les conseillers d'éducation titulaires ayant exercé au moins deux ans doivent rédiger un mémoire,
- les enseignants cités au point 2 de l'encadré ci-dessus doivent rédiger un compte-rendu sur l'observation d'un groupe d'élèves ou sur certains aspects éducatifs de la vie d'un établissement.

La distinction entre les deux concours se fonde donc sur les diplômes et l'ancienneté, dont dépend le statut du candidat, et qui va déterminer également le type d'établissement où les lauréats seront amenés à exercer.

### **2.1.1 Deux ordres**

La logique distinctive traverse toute l'histoire de la création des concours enseignants du second degré avec l'agrégation et le Capes. Elle s'était traduite pour le corps des surveillants généraux par une différenciation entre les surveillants généraux de collège et les surveillants généraux de lycée. Elle se réactive dans la création de deux

corps de conseillers (principaux) d'éducation qui exercent soit en collège soit en lycée. La différence instituée entre les personnels exerçant dans ces deux types d'établissement, se double d'une logique sélective par le diplôme, qui se renforce en 1973 lorsqu'est imposée, pour l'accès de certains postulants, la détention au minimum d'une maîtrise de sciences de l'éducation. Ce choix semble indiquer une reconnaissance de cette discipline universitaire comme champs théorique de référence des CE/CPE.

Tableau 23 - Extrait de l'arrêté du 9 août 1973 relatif aux conditions de titres permettant l'accès au concours de recrutement de conseillers principaux d'éducation et au concours de recrutement de conseillers d'éducation

Article 1 - Conformément aux dispositions prévues à l'article 5 (1<sup>o</sup>) du décret du 12 août 1970 susvisé, à défaut des diplômes ou titres requis pour se présenter au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré ou au professorat de l'enseignement technique, les candidats au premier des deux concours de recrutement des conseillers principaux d'éducation doivent justifier de l'un des diplômes suivants : Doctorat du troisième cycle de l'enseignement supérieur ; Maîtrise de sciences de l'éducation.

La revue de l'ANCPe parue à l'automne 1971 publie les nouveaux textes et le programme du concours, mais l'on n'y trouve aucun commentaire sur le clivage qui perdure dans les modalités de recrutement des CPE. Les catégorisations instituées sont intériorisées et ne prêtent pas à discussion, car l'identité naissante des CPE est l'héritière de deux histoires professionnelles, celles des surveillants généraux de l'enseignement technique et des centres d'apprentissage et celle des surveillants généraux des lycées. Les premiers ont été dès 1945 les promoteurs d'un nouveau statut et d'une nouvelle appellation (Clavier et Rémy, 2019) qu'ont soutenu certaines inspectrices générales<sup>198</sup>, appellation dans laquelle la dimension éducative du métier était clairement affirmée. Mais le maintien de deux ordres au sein des surveillants généraux figurait dans les revendications de leur syndicat créé en 1968 (Tschirhart, 2013).

Ce qui apparaît dans la revue, notamment dans les comptes-rendus des « réunions amicales », ce sont plutôt les difficultés à faire évoluer le regard sur la fonction.

---

<sup>198</sup> Clavier et Rémy (2019) font particulièrement ressortir trois grandes figures d'inspecteurs généraux ayant milité pour une transformation de la vie scolaire et des missions des surveillants généraux : Odette Brunschvicg, Edmée Hatinguais et Jeanne Dejean. Cf L'émergence du métier depuis 1945 : analyse d'un processus de co-construction inachevé, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 52(4). Les auteurs soulignent la place qu'ont occupé ces inspectrices dans la reconnaissance de la nature éducative du métier des SG et dans l'évolution de leur appellation vers celui de « conseiller d'éducation ».

Le Conseiller d'éducation, n°27, 1971<sup>199</sup>

Si notre appellation a changé (Dieu merci !), notre situation de fait n'a généralement guère évolué, hélas. Pourtant dans nos établissements la conception de notre fonction doit être adaptée aux besoins réels du temps. A la notion d'ordre par la discipline il faut substituer celle du savoir-vivre par l'éducation ; cela a été dit et redit. Mais pour atteindre progressivement ce but un travail d'équipe est indispensable et nous devons être en mesure d'exercer nos responsabilités propres sur un plan d'égalité avec les autres personnels administratifs. (Pasquet, p. 11).

Les missions annoncées, le programme et les exigences du concours se heurtent à la réalité du terrain, où les nouveaux CPE semblent lutter contre l'immutabilité des pratiques et des hiérarchies professionnelles. Le recrutement par concours était vécu par les CE/CPE comme la voie d'accès à une égale dignité des fonctions au sein des établissements scolaires, ce qui ressort de manière régulière dans la revue de la vie scolaire, notamment dans une rubrique intitulée *Tribune libre*, apparue en 1973 mais qui n'est pas régulière. « Le recrutement par concours nous situe d'abord sur un pied d'égalité sur le plan de l'accès à une fonction, avec le corps professoral »<sup>200</sup> écrit Bernard Faure<sup>201</sup>, ce qui n'est pas tout à fait vrai, en ceci que les jurys des concours enseignants comprennent toujours des membres du corps enseignant, certifiés ou agrégés, ce qui n'est pas forcément le cas pour les CE/CPE.

Participer aux modalités d'évaluation et à l'intégration de futurs collègues comporte une dimension symbolique non négligeable pour le processus identitaire et la constitution d'un groupe professionnel. Dans la perspective néo-wébérienne, la participation au pouvoir de décision sur les modalités d'accès au métier est notamment ce qui fonde la constitution d'un groupe professionnel (Maroy et Cattonar, 2002). Or ce qui s'actualise dans le concours des CPE c'est la reproduction des formes de domination que connaissait le surveillant général, mais dans un dispositif de sélection similaire à celui des enseignants, où se rejoue l'ordre social vécu dans les établissements.

---

<sup>199</sup> Pasquet, M-J (1971). Réunion amicale à Poitiers du 9 mai 1971, présidée par le Recteur de l'académie de Poitiers. *Le conseiller d'éducation*, 27, 11.

<sup>200</sup> Faure, B. (décembre 1982). Concours de recrutement... La fin des hérésies ? *Le conseiller d'éducation*, 71, 21.

<sup>201</sup> Bernard Faure a été CPE puis chef d'établissement à partir de 1989. Il sera membre du comité directeur de la revue dès 2002 et membre du conseil de rédaction.

L'organisation formelle du concours, répondant à un cadre juridique rigoureux, n'évacue pas les rapports de pouvoir qui traversent le dispositif. À mon sens, cela explique sans doute la détermination que mettront les CE/CPE, via l'ANCpE et sa revue, à tenter de se constituer un corpus scientifique et à donner au champ de la vie scolaire une assise théorique sur laquelle ils peuvent adosser leurs pratiques et leur légitimité.

*Conseiller d'éducation, n°93, juin 1988*

L'urgence est désormais double : il faut défendre le champ de la pratique éducative sur le terrain de la vie scolaire mais il faut investir le champ de la théorie sans lequel toutes nos démarches ne sont que les gesticulations laborieuses d'un pragmatisme primaire. (Vauthier, p. 14)<sup>202</sup>

À ce titre, la forme que prend le concours semble donner satisfaction aux membres actifs de la revue, même si par ailleurs se posent régulièrement la question de la préparation des candidats aux concours et celle de la formation des lauréats. Le dispositif concours peut déployer sa logique administrative, déjà bien rodée, fondée sur la maîtrise des techniques bureaucratiques qui la caractérisent. « Seule la bureaucratie moderne pleinement aboutie assure le déploiement inexorable du système d'examen. » (Weber, 1922/1918, p. 116). Le dispositif concours a développé ses routines et a créé ses experts, qui en garantissent la stabilité et l'efficacité.

### **2.1.2 Un dispositif technique**

Le concours est national. Les dates des épreuves et les sujets sont les mêmes pour tous les candidats et un président du jury national est nommé. Cependant les épreuves écrites et orales sont administrées au niveau académique. Pour les épreuves écrites, ce sont les chefs-lieux de chaque académie qui accueillent les candidats aux épreuves écrites. Pour les épreuves orales, les académies sont regroupées et des centres interacadémiques d'examen sont désignés. Les candidats sont répartis dans dix centres, dont trois pour le concours externe.

---

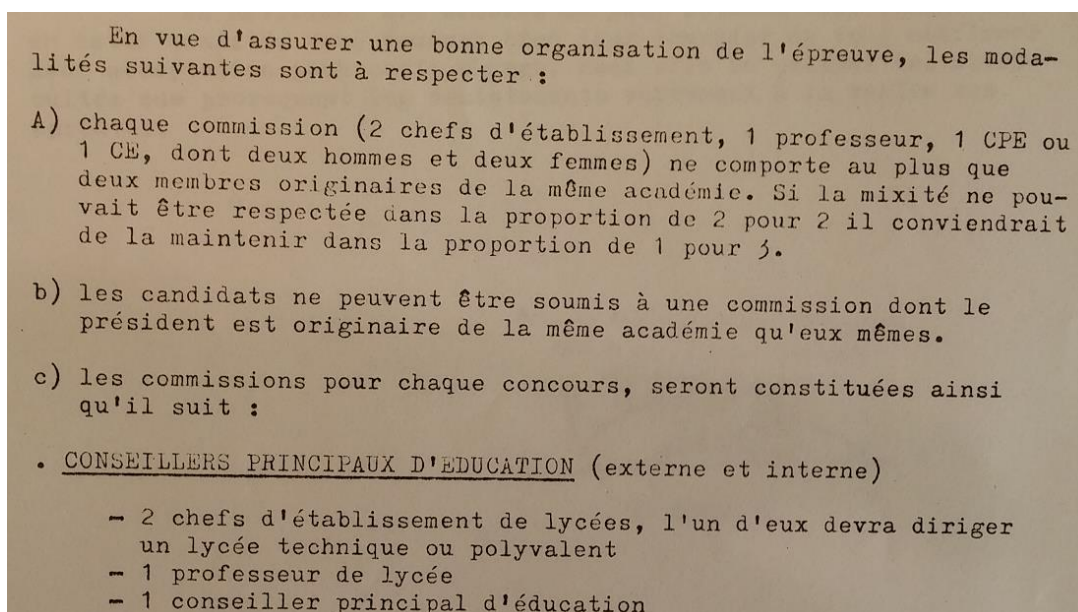
<sup>202</sup> Vauthier, M. (juin 1988). Du terrain à la théorie, *Le conseiller d'éducation*, 93, p. 88.

Pour chaque centre est nommée un président du jury interacadémique, issu dès 1978 du corps des IPR-EVS. Dans un document de 1982<sup>203</sup> qui leur est adressée par Pierre Prum, alors président du jury national, leur rôle est défini :

- L'organisation générale des épreuves orales
- La maîtrise du déroulement des épreuves orales
- Le strict respect des consignes nationales
- La vérification de tous les documents, leur synthèse et leur envoi
- La prise de décision lors des délibérations finales

Les présidents interacadémiques répartissent les membres des jurys dans plusieurs commissions chargées de faire passer les épreuves. Des instructions relatives à la composition de ses commissions sont envoyées aux présidents interacadémiques en recommandant la parité hommes-femmes et une représentation équilibrée des fonctions d'encadrement, d'enseignement et d'éducation.

#### Photo 5 - Instructions aux présidents de jurys interacadémiques (1977)



L'on notera que les commissions comprennent toujours un enseignant. D'autres catégories de professionnels peuvent être sollicités (chargés d'études, maîtres assistants,

---

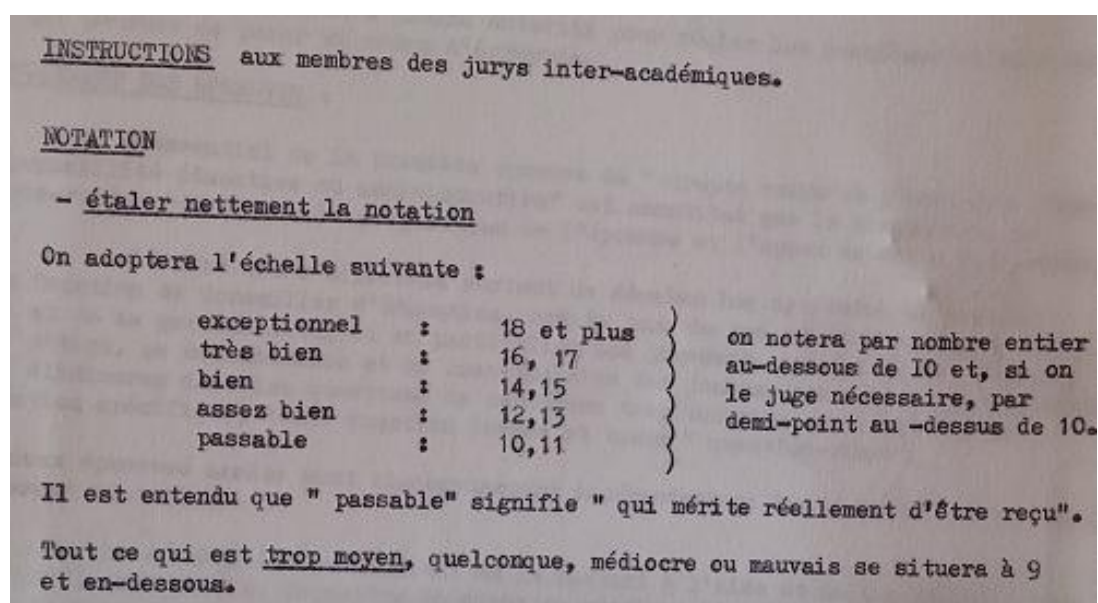
<sup>203</sup> Prum, P. (1982). Instructions pour le concours de recrutement de conseillers d'éducation. VII. Conseillers d'éducation et conseillers principaux d'éducation. Archives Nationales de Pierrefitte-sur-Seine. Cotes 19870782/204. Éducation nationale (1916-1985).

maîtres de conférences), mais les listes d'émargement consultées aux Archives indiquent uniquement leur participation aux épreuves écrites.

Des « consignes impératives » relatives à « la notation », sont envoyées aux présidents interacadémiques, car « elle ne peut être abandonnée à l'appréciation et à la décision de la commission ». Ces consignes sont assorties d'une « méthode », dont les termes soulignent la nécessaire vigilance sur les finalités du concours. En effet, le président du jury national rappelle que « l'attention de la commission doit être focalisée sur le classement des candidats » (souligné par l'auteur). C'est dans un courrier daté de 1982, adressé aux membres du jury qu'il est précisé que « les règles élémentaires de Docimologie. ... ont été retenues pour tendre à la plus grande équité entre les candidats ». Les termes sont mesurés. Il ne s'agit pas d'aboutir à une note exacte, mais de limiter les écarts trop importants entre les commissions, les études docimologiques ayant par ailleurs souligné les limites de la notation. (Merle, 2012)

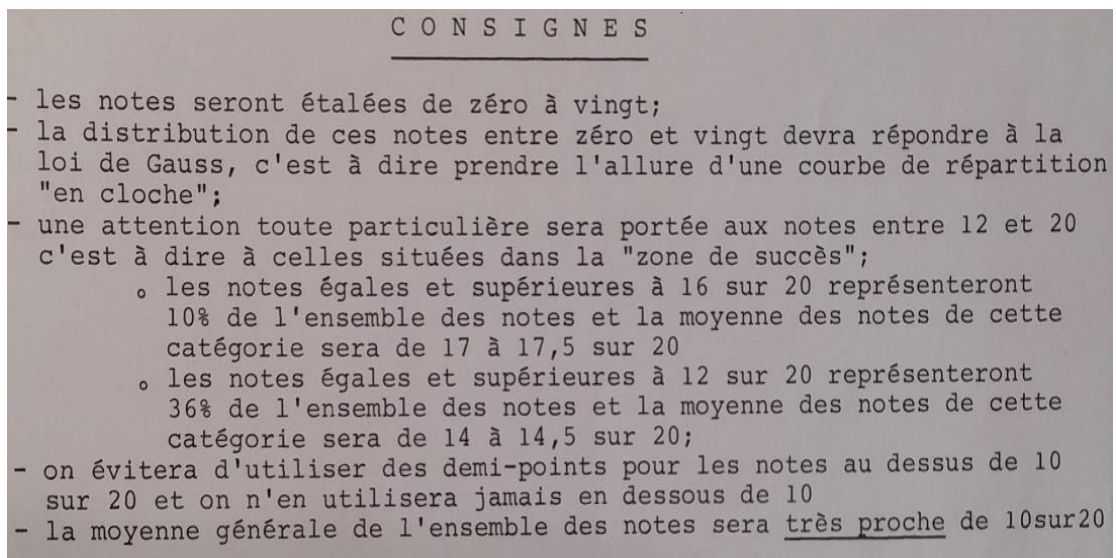
Ces règles sont décrites de manière à favoriser la cohérence des pratiques dans les commissions. La formulation des consignes peut évoluer d'une session à l'autre, cherchant vraisemblablement à corriger les écarts constatés entre académies. Pour la session 1978, le président national explique que « rien ne pouvant justifier les disparités entre régions, les cinq jurys inter-académiques doivent aboutir à des moyennes générales voisines. ... ». Une échelle de notation est définie :

Photo 6 - Instructions aux jurys - session 1978



Le président souligne « qu'il s'agit en fait d'un concours : les notes [attribuées] ne viseront qu'à une évaluation relative qui permettront de distinguer les « meilleurs » et d'établir un classement des candidats. ... ». À ce titre, le travail des jurys est guidé et régulé par un ensemble de consignes visant à garantir une forme d'objectivité. La notation doit faire l'objet d'harmonisations successives entre les membres des commissions, entre les commissions d'un même jury et entre les jurys interacadémiques.

Photo 7 - Consignes aux jurys - session 1978



Le système de notation répond à une logique qui n'est pas propre aux concours. La logique sélective par la note s'inscrit dans la tradition scolaire. Le dispositif la ritualise et la renforce, par un ensemble de techniques (de chiffrage, de comptage, de pointage) assortis d'une rhétorique (harmonisation, équité, mérite) qui en légitime le bien-fondé.

### 2.1.3 Les épreuves

A partir de la première session du concours de CPE en 1972, le programme comporte six grands domaines de connaissances, en sciences de l'éducation, en psychologie, en pédagogie et dans le domaine de l'administration scolaire. Ce dernier disparaît du programme dès la session de 1974<sup>204</sup>. Les concours des CPE s'intègrent dans un dispositif de recrutement déjà bien huilé, reposant sur une expérience séculaire de mise

---

<sup>204</sup> Arrêté du 16 novembre 1973. Modification des programmes des concours de CPE et CE fixés aux annexes 1 et 2 de l'arrêté du 5 août 1971.

en œuvre des concours enseignants. Mais le concours n'est pas stabilisé, car trois arrêtés viennent opérer des modifications, et le statut poursuit son évolution (cinq textes seront publiés dans la période). La Division des Personnels Enseignants de Lycée (DPE) du Ministère de l'Éducation centralise l'organisation des épreuves, depuis la publication au Journal Officiel de l'arrêté d'ouverture des sessions, jusqu'à la publication de la liste des lauréats.

Mais le dispositif concours n'opère pas la sélection selon les modalités qu'elle prendra à partir de la session de 1986, c'est-à-dire avec un temps réservé à l'admissibilité et un temps pour l'admission. Pendant toute cette période la sélection porte sur trois types d'épreuves, écrites et orales, quel que soit la catégorie concernée.

- un compte-rendu ou un mémoire à préparer chez soi, qui relève de l'épreuve de pratique professionnelle,
- une ou deux épreuves écrites en temps limité dans un centre d'examen,
- une épreuve orale.

Tableau 24 - Épreuves du concours « externe » de CPE de 1971 à 1985  
(Établi par mes soins)

	Concours "externe"	Durée des épreuves		Coeff.	Concours "interne"	Durée		Coeff.
Épreuve 1	Compte-rendu sur l'observation d'un groupe d'élève ou sur certains aspects éducatifs de la vie d'un établissement			3	Épreuve de pratique professionnelle (mémoire ou compte-rendu)			3
Épreuve 2	Épreuve écrite portant sur des questions d'éducation ou d'administration scolaire	1971	1973	3	Épreuve écrite portant sur des questions d'administration scolaire	1971	1977	2
		3 h	4 h			1h30	2 h	
Épreuve 3	Entretien avec le jury	30'	45'	4	Épreuve écrite portant sur des questions d'éducation	4 heures		4
Épreuve 4					Entretien avec le jury	1971	1977	6
						30'	45'	

Nous pouvons constater que la part de l'oral est prédominante en termes de coefficients et que les candidats « internes » doivent présenter une épreuve de plus que ceux de l'« externe ». En outre, les candidats issus du corps de conseiller d'éducation (concours « interne ») doivent également produire un mémoire, le compte rendu étant réservé aux autres catégories de personnels concernés par ce concours. Ces deux épreuves doivent être soutenues devant un jury.

Si les deux concours s'appuient majoritairement sur des travaux écrits, les épreuves réalisées en centre d'examen n'ont pas un poids supérieur au mémoire ou au compte-rendu, celles-ci ayant été conçues, selon les termes du Ministère en 1971, pour « déceler, par voie plus expérimentale que théorique, leurs aptitudes à exercer [...] et à contrôler leurs connaissances de base [...] »<sup>205</sup>. Mais la dimension professionnelle du concours ne semble pas toujours évidente aux yeux de certains contributeurs de la revue. L'épreuve 2, qui est désignée comme une dissertation, fait vivement réagir l'un d'entre eux, qui la désigne comme « principal point d'achoppement des candidats et éternelle critique des correcteurs » (Raynaud, 1984, p. 16). Il souligne la trop grande sévérité des rapports de jurys et interroge le décalage entre les attentes des jurys et les finalités du concours.

*Conseiller d'éducation, n°77, juin 1984*

Comment vouloir que figure sur la copie d'un candidat, des idées [...] dont l'inspiration proviendrait de la lecture du livre de J. Ardoino. J'avoue moi-même ne pas avoir lu ce livre, ni en connaître son auteur. Restons réalistes et ne nous leurrions pas, le vécu dans nos établissements est souvent très différent et ne laisse pas place pour de grandes théories. Face à nos élèves nous devons plus souvent faire preuve de compréhension, de sensibilité, de chaleur humaine, plutôt que de tenir un discours à la Rousseau (Raynaud, p. 16).<sup>206</sup>

Il semble difficile d'échapper à la dissertation, exercice emblématique de la tradition scolaire française, « socialement très discriminant [...], “rhétorique distinctive” à haute rentabilité sociale » (Denizot et Mabilon-Bonfils, p. 25) qui s'est imposée dans l'enseignement secondaire depuis son introduction dans le règlement de l'agrégation de lettres en 1828 (Colon, 2007). Bourdieu (1968) avait dénoncé la manière dont elle s'était

---

<sup>205</sup> *Le conseiller d'éducation* (1971, automne). A propos des concours de recrutement de C.P.E. et de C.E (instructions de la Sous-direction de la formation et du recrutement, D.I.P.E.R 21) ». *Le Conseiller d'éducation*, 2, 13-14.

<sup>206</sup> Raynaud, R. (1984, juin). A propos des concours et des rapports des jurys de concours. *Le conseiller d'éducation*, 77, p. 16.

imposée comme une forme ritualisée de sélection scolaire, dont l'évaluation est trop souvent soumise à des critères implicites auxquels n'ont pas accès les candidats socialement les plus éloignés des normes académiques.

La dissertation fait encore l'objet aujourd'hui, parmi les candidats et les jurys, de réactions plus ou moins clivantes, les uns vantant les mérites d'un exercice dont ils valident la dimension discriminante, les autres exprimant un attachement relatif à un exercice qu'ils estiment trop éloigné des attendus de la fonction. Parmi les CPE rencontrés en entretien, deux d'entre se prononcent favorablement pour le maintien de la dissertation dans les épreuves du concours.

*J4 (CPE) : « c'est que la dissertation montre aussi la clarté de la pensée de la personne et je pense que c'est quand même un exercice qui montre beaucoup de qualités finalement. »*

*J5 (CPE) : « Moi, la dissertation me paraît être un très bon élément pour évaluer la capacité de penser, de structurer sa pensée, c'est vraiment un exercice qui permet ça, et donc de déterminer cette capacité-là chez un candidat et que ce soit à l'écrit [...] Moi je pense que, enfin ça me paraît très adapté en fait comme mode de sélection au regard de l'expérience que j'ai du métier de CPE. »*

Pour ces professionnels, la dissertation est associée à des qualités, voire à des compétences utiles à la fonction, J5 allant jusqu'à faire le lien avec « l'expérience du métier ». Mais cette vision n'est pas partagée. Ainsi, pour une autre CPE en fonction :

*J2 (CPE) : « L'épreuve de dissertation sur l'histoire de l'éducation... Oui, enfin, tout ce qu'on apprend à ce moment-là. ... je ne suis pas sûr que ce soit ce qui resserve le plus au quotidien, mais bon après je ne sais pas. Une épreuve d'étude de cas serait peut-être plus appropriée. »*

L'étude de cas renvoie à des situations professionnelles et apparaît comme plus représentative des compétences attendues par cette CPE, parce que, dit-elle, « on va voir ce que le candidat est capable de proposer sur le terrain ». La dissertation n'incarne pas le terrain professionnel, elle est « hors sol » pour reprendre un des termes utilisés, alors que l'étude de cas fait entrer le candidat sur le terrain et doit lui permettre de dévoiler son opérationnalité, c'est-à-dire à la fois de « faire une analyse et de pointer un problème plus général, l'absentéisme, le décrochage etc, de réfléchir dessus, et derrière de proposer des actions. »

La nature des épreuves écrites en temps limité n'est pas précisée dans le texte de cadrage, et les sujets ne formulent pas de consignes claires sur l'approche à adopter pour traiter le sujet. Les candidats ayant accès aux attentes implicites des correcteurs, en particulier les plus diplômés d'entre eux, sauront y répondre.

À partir de 1982 les fonctions des CE/CPE sont encadrées par la même circulaire, qui répartit leurs responsabilités dans trois domaines : le fonctionnement de l'établissement, la collaboration avec les enseignants et l'animation éducative. Le concours externe de CPE est créé par un décret du 31 décembre 1985, quinze ans après la dissolution du corps des surveillants généraux. Nous entrons dans la deuxième période, celle de la logique intégrative.

## **2.2 Deuxième période (1986-1994) : la logique intégrative**

Le vivier, jusque-là alimenté par des professionnels exerçant déjà dans les établissements scolaires, s'élargit aux candidats extérieurs avec l'ouverture du premier véritable concours externe en 1986 et la création d'un corps unique en 1989. Le concours se féminise, ce que montre la liste des lauréats régulièrement publiée dans la revue de l'Amicale. Entre 1982 et 1985 cette liste compte entre 45 et 50% de femmes pour les concours externe. En 1986 le nombre de lauréates excède celui des lauréats avec près de 52% de femmes. Cette période est marquée par une nouvelle logique du recrutement, articulée à une refonte de la formation qui s'universitarise avec la création des IUFM par la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Cependant les CPE n'ont pas accès à ces nouvelles modalités de formation et les membres du Comité directeur de la revue s'inquiètent.

### *Le Conseiller d'éducation, n°83, janvier 1986*

Tour d'horizon des problèmes de la catégorie des CE-CPE. Notamment : absence des CE-CPE dans la plupart des congrès et des groupes de réflexion concernant les problèmes d'éducation (exemple : le récent congrès « Éducation – Société et Formation ») ; les nouveaux concours : présence des CE-CPE dans les jurys ? ; le problème de l'accès aux fonctions de direction ;

la réduction des moyens affectés à la vie scolaire (MI-SE) ; le problème de la formation continue. (Theuil, p. 28)<sup>207</sup>

Une délégation de l'Amicale demande à être reçue par le Rectorat et une rencontre a lieu le 15 novembre 1986 avec le Directeur des Lycées pour exposer ces motifs d'inquiétude. L'Amicale continue d'affirmer son caractère militant. Outre ses préoccupations liées à l'exercice quotidien du métier, elle souhaite prendre sa part dans le débat public sur les questions d'éducation. La revue est ainsi à la fois un moyen d'expression pour les adhérents souhaitant faire partager leur expérience, mais également un outil de diffusion d'une certaine idée du métier et de la fonction d'éducateur dans l'institution scolaire. Les membres du comité directeur de la revue sont à cet égard les plus actifs, car ils signent le plus grand nombre d'articles. Tout au long de cette période va s'opérer progressivement l'unification des personnels d'éducation (Rémy, Sérazin et Vitali, 2010), avec une intégration progressive des instructeurs<sup>208</sup> et des conseillers d'éducation dans un corps unique.

Cependant, la logique intégrative (pour le statut) sera doublée d'une logique distinctive (pour le concours) jusqu'en 1989 puisque le texte de 1985 prévoit encore deux séries d'épreuves pour recruter les conseillers d'éducation, destinés à exercer en collège, et les conseillers principaux d'éducation pour les lycées. L'arrêté du 31 décembre 1985 apporte des changements significatifs quant au contenu des épreuves écrites et orales du concours, révélant ainsi une évolution des compétences attendues et du profil recherché chez les candidats. Ce changement est manifeste à travers l'introduction de la connaissance des « grands problèmes pédagogiques » comme une nouvelle exigence du concours, faisant écho aux débats qui secouent le monde éducatif et la scène politique, dans un contexte conflictuel de modernisation de l'école.

La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales ont placé les questions pédagogiques et les pratiques enseignantes au centre des préoccupations, ce que certains

---

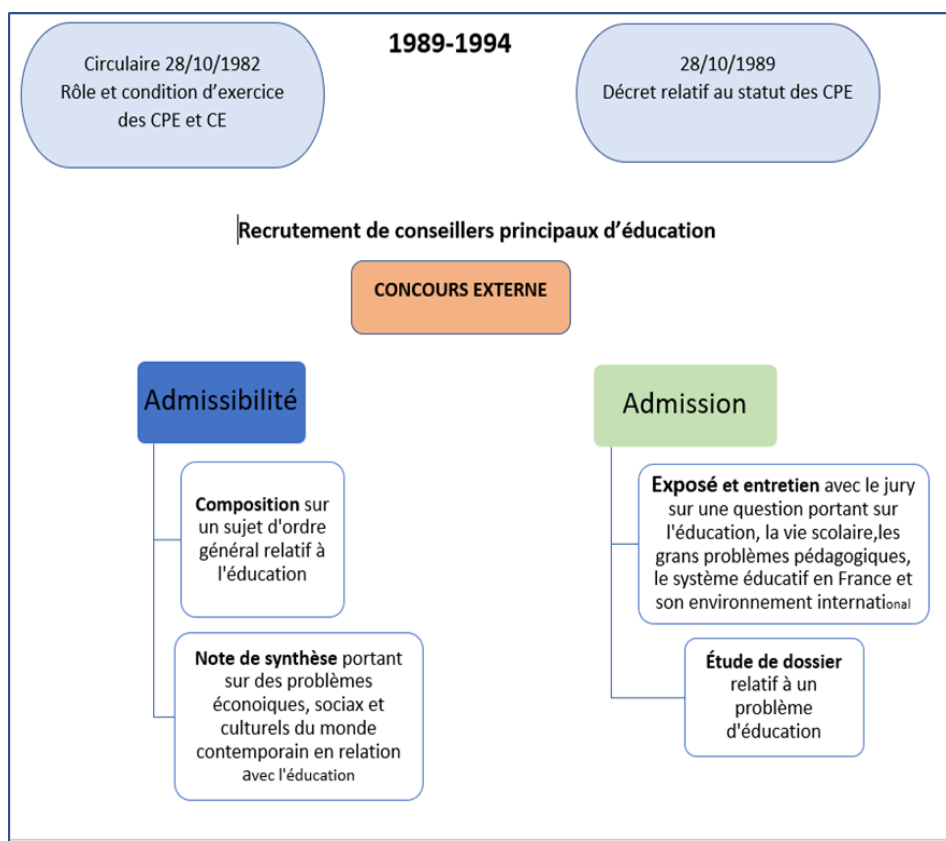
<sup>207</sup> Theuil, M-F. (janvier 1986). Rubrique Vie de l'Amicale. Réunion du comité directeur. *Le conseiller d'éducation*, 83, 28.

<sup>208</sup> Les instructeurs faisaient souvent fonction de conseillers d'éducation, mais le concours de CE leur a été ouvert en 1971 pour une période de 5 ans (Circulaire du 6 septembre 1971. Bulletin Officiel n°34 du 6 septembre 1971). Le corps est créé en 1963 et ces fonctionnaires pouvaient être affectés à des postes différents selon leur qualifications. Les instructeurs ont particulièrement assuré des missions d'alphabétisation en Algérie pendant la période coloniale.

qualifieront de « déferlement de pédagogie » (Forestier, 2010, paragr. 41)<sup>209</sup>. Ces préoccupations ont été traduites dans la loi d'orientation de 1989 par des dispositifs visant à développer « une pédagogie adaptée à chaque élève » (Aebischer, 2010, p. 114). Cependant, selon Aebischer (2012) « [C]’est principalement l’inadaptation supposée du système scolaire au nouveau contexte économique, social et culturel qui paraît motiver la réforme » (Aebischer, 2012, p. 54). À ce titre, on retrouve également dans la nouvelle version des épreuves écrites du concours des CE/CPE une épreuve « portant sur des problèmes économiques, sociaux et culturels du monde contemporain en relation avec l’éducation ».

Le concours est divisé en deux phases clairement désignées dans le texte de cadrage et dont l’une est consacrée à l’écrit et l’autre à l’oral.

Tableau 25 - Structure du concours externe entre 1986 et 1994  
(Tableau établi par mes soins)



<sup>209</sup> Yves Forestier cite un article de Michel Debré, alors député RPR (Rassemblement pour la République), dans Le Monde du 17 juin 1980.

Les mémoires et comptes-rendus ont totalement disparu, laissant la place à des épreuves qui sont toutes prévues en temps limité. La pratique professionnelle n'a plus lieu d'être évaluée, pour des candidats potentiellement extérieurs à l'Éducation nationale. Jean Couturier, président du jury de la session 1992, soulève le problème que pose la conception des sujets face à cette « double clientèle » que constituaient les « vrais externes » et les « faux externes ».

Conseiller d'éducation, n°109, octobre 1992

Pour respecter l'esprit du concours externe, il faudrait faire en sorte que les candidats qui ne connaissent pas le climat et la vie de l'établissement de l'intérieur ne soient pas désavantagés. D'où toutes les questions autour de la déprofessionnalisation des épreuves du concours » (p. 4).<sup>210</sup>

Il faut donc éviter de donner une dimension trop « professionnel » aux épreuves car il s'agit de « recruter des personnes possédant une bonne culture générale. » (p. 5). Les épreuves écrites ont de nouveaux intitulés, composition et note de synthèse, mais la première continue d'être appelée « dissertation » par la revue comme par le président du jury :

Conseiller d'éducation, n°109, octobre 1992<sup>211</sup>

Il n'est jamais question de juger de l'opinion des candidats. S'agissant de problèmes généraux mobilisant l'esprit civique, le candidat doit savoir prendre le risque de s'exprimer. C'est notamment vrai pour la dissertation [...]. (Arsac et Vitali, p. 5)

Il faudra attendre 1993, soit trois ans après les enseignants, pour que débute la préparation des candidats en IUFM. Une nouvelle présidence prend le concours externe en main et opère un toilettage complet des épreuves du concours.

---

<sup>210</sup> Arsac L. et Vitali (1992). Dans la cuisine du concours CPE. Entretien avec Jean Couturier, président du jury, *Conseiller d'éducation*, 109, 4-6.

<sup>211</sup> Arsac L. et Vitali C. (1992). Dans la cuisine du concours CPE. Entretien avec Jean Couturier, président du jury, *Conseiller d'éducation*, 109, 4-6.

### 2.3 Troisième période (1995-2015) : un concours « nouvelle formule »

La période 1995-2015 est à nouveau une période transitoire<sup>212</sup>, marquée par une profonde révision du concours en 1995, lancée par Jean-Pierre Obin, et par la publication en 2015 de la nouvelle circulaire de missions des CPE. Ces changements s'inscrivent dans le chantier de la modernisation de la fonction publique, lancée avec la réforme du recrutement dès 2007 (Desforges, 2012).

La note intitulée « Proposition de modification du concours externe de recrutement des conseillers principaux d'éducation » entraîne la modification de l'arrêté de 1993 organisant le concours, et en dit davantage sur le sens des changements que l'arrêté lui-même. La révision du texte se base sur un diagnostic faisant état d'un afflux trop important de candidats (et notamment de « candidats « libres », hors IUFM), et la difficulté « à sélectionner de “bons CPE” » du fait notamment d'une place trop importante accordée à l'écrit. En outre, le concours étant jugé trop généraliste, la note interne préconise « l'introduction d'une dimension universitaire » avec la dissertation en première épreuve écrite et la mise en place d'une « composante préprofessionnelle » à la fois à l'écrit et à l'oral. Ces choix reflètent une certaine vision des finalités du concours.

#### Conseiller d'éducation, n°120, octobre 1995

Cette formule apportera plus de rigueur dans la sélection des meilleurs. [...] arriveront à ce concours difficile les candidats les mieux armés pour réussir dans ce métier. Quant à la question de la préparation efficace, sincèrement je crois qu'il faut regarder du côté des classes préparatoires aux grandes écoles. Ce sont des préparations très efficaces. Leurs méthodes ont fait leurs preuves. (Obin et Vitali, pp. 5-6)<sup>213</sup>

L'arrêté de 1995, qui perdure pendant quatorze ans, réintroduit « officiellement » l'épreuve de la dissertation et supprime la note de synthèse. Les textes font apparaître des modifications relatives à la nature, aux coefficients et à la durée des épreuves. Le concours insiste également davantage sur les compétences sociales des candidats avec une augmentation des coefficients des épreuves orales qui passent de deux à quatre pour

---

<sup>212</sup> En effet, la session 2022 du concours externe est la première d'un concours fraîchement rénovée par un nouvel arrêté publié en 2021. Les épreuves écrites et orales ont été modifiées pour la deuxième fois en 9 ans, comme pour la majorité des concours de l'Éducation nationale. La précédente réforme datait de 2013.

<sup>213</sup> Vitali, C. (1995). Un nouveau concours pour les CPE. Interview de Jean-Pierre Obin, président du jury du concours externe de CPE. *Conseiller d'éducation*, 120, 5-6.

ces deux épreuves. De plus, la durée de l'entretien est prolongée pour permettre aux membres du jury d'évaluer les compétences professionnelles, la motivation, et d'écartier les candidats considérés « à risques » pour l'établissement ou les élèves. Le terme « risques » utilisé dans la note de service n'est pas défini, ouvrant la voie à diverses interprétations. L'objectif était notamment de mieux cerner le profil des candidats, comme l'a confirmé l'inspecteur lors de notre entretien :

*SH : Donc il y avait cette volonté-là effectivement de s'assurer d'une certaine moralité des candidats ?*

*PI : « Oui, moralité/neutralité, à travers l'entretien, tu vois, l'épreuve sans contenu. C'était un entretien de personnalité en fait. Tester les motivations, les vraies motivations. »*

Tableau 26 - Modification des épreuves entre 1995 et 2015  
(Tableau établi par mes soins)

Dates	Épreuves écrites d'admissibilité	Durée des épreuves	Coefficient	Modifications
Arrêté du 15/07/1993 (Version abrogé par l'arrêté du 28/12/2009)	Épreuve 1 : <b>composition sur un sujet d'ordre général relatif à l'éducation.</b> Épreuve 2 : <b>note de synthèse</b> d'un dossier portant sur des problèmes économiques, sociaux et culturels du monde contemporain	4 heures	2	Pas de modification depuis 1985
Arrêté du 07/07/1995 Modifie l'arrêté du 15/07/1993	Épreuve 1 : <b>dissertation portant sur une ou plusieurs questions relatives à l'éducation.</b> Épreuve 2 : <b>étude d'un dossier</b> portant sur la connaissance du système éducatif. <b>Réponses argumentées à des questions</b> posées à partir d'un dossier.	4 heures	3 2	Changements issus d'une note interne de Jean-Pierre Obin (1995), IGEN, concernant les épreuves du concours externe. Augmentation du coefficient de l'épreuve 1.
Arrêté du 28/12/2009 Entrée en vigueur 2011 Abrogé le 01/09/2013	Épreuve 1 : <b>dissertation portant sur une ou plusieurs questions relatives à l'éducation et à la formation des jeunes.</b> Épreuve 2 : <b>composition.</b>	5 heures	3 3	Introduction de l'épreuve "agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable". Changement de l'épreuve 2 (suppression des questions). Augmentation de la durée de
Arrêté du 25/11/2011	Suppression de l'épreuve d'éthique. Modification du B. de l'arrêté du 28/12/2009			
Arrêté du 19/04/2013	Épreuve 1 : <b>épreuve de maîtrise des savoirs académiques : dissertation.</b> Épreuve 2 : <b>étude de dossier portant sur les politiques éducatives.</b>	4 heures 5 heures	2 2	Changement de l'intitulé et de la durée de l'épreuve 1. L'épreuve 2 est divisée en deux parties et deux consignes distinctes.

Cette période est marquée par deux réformes survenues en 2009 et en 2013. L'importance de l'entretien s'est accrue au fil du temps, avec la durée des échanges des épreuves orales qui passent de trente minutes à cinquante minutes. Les questions liées à la laïcité, aux droits et aux devoirs des élèves (citoyenneté), ainsi qu'à l'éducation civique et morale, sont devenues centrales dans les discours politiques et médiatiques. Elles se cristallisent autour d'une rhétorique axée sur les valeurs républicaines et ont conduit à un renforcement du cadre disciplinaire en milieu scolaire. Elles ont également contribué à la mise en place de dispositifs éducatifs, intégrés aux projets d'établissements, tels que les Comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, les heures de vie de classe, les conseils, les parcours citoyens, etc. Le bien-être et l'épanouissement, considérés comme de nouveaux paradigmes éducatifs sont aussi des éléments de la rhétorique européenne autour de la citoyenneté, de l'accompagnement et du bien-être.

Une nouvelle circulaire de missions est publiée en 2015, trente-cinq ans après la précédente...et deux ans après la parution du référentiel de compétences. Les représentants syndicaux majoritaires de la catégorie des CPE ont des réactions diverses à la nouvelle circulaire. La CGT<sup>214</sup> educ'action est globalement satisfaite mais exprime des réserves concernant les dérives managériales qui semblent se profiler en filigrane. Le syndicat reste opposé au référentiel de compétences, le considérant comme une liste contraignante<sup>215</sup>. Les syndicats dénoncent globalement le maintien d'un écart entre ce que préconisent les textes officiels et ce qui est imposé par les hiérarchies intermédiaires<sup>216</sup>.

Le SGEN CFDT<sup>217</sup> accueille favorablement la nouvelle circulaire en soulignant l'importance de la transversalité et du rôle des CPE dans l'élaboration de la politique éducative de l'établissement<sup>218</sup>. En revanche, FO<sup>219</sup> s'inquiète de ce qu'ils perçoivent comme une augmentation des tâches et demande le retrait de la circulaire de missions de 2015, craignant un allongement du temps de travail et un alourdissement des missions

---

<sup>214</sup> Confédération générale du travail

<sup>215</sup> Analyse de la nouvelle circulaire CPE, Septembre 2015. Site de la section syndicale de l'académie de Rouen. [http://educaction7627.fr/IMG/pdf/analyse\\_de\\_la\\_nouvelle\\_circulaire\\_cpe\\_1.pdf](http://educaction7627.fr/IMG/pdf/analyse_de_la_nouvelle_circulaire_cpe_1.pdf)

<sup>216</sup> Audience SNES-FSU (Syndicat National des Enseignements de Second degré) et Inspection Générale Établissements et Vie Scolaire (IG EVS) jeudi 21 juin 2018. [https://www.snes.edu/IMG/pdf/compte\\_rendu\\_audience\\_ig\\_21\\_juin\\_18.pdf](https://www.snes.edu/IMG/pdf/compte_rendu_audience_ig_21_juin_18.pdf)

<sup>217</sup> Syndicat général de l'Éducation nationale Confédération française démocratique du travail.

<sup>218</sup> Le SGEN CFDT précise sur son site que « la nouvelle circulaire de missions rappelle que « les CPE participent à l'élaboration de la politique éducative de l'établissement et au suivi des élèves, et que la transversalité fait partie de leurs pratiques. ».

<sup>219</sup> Force Ouvrière. Communiqué du 9 juin 2018.

des CPE, avec des différences de définition du temps de travail d'un établissement à l'autre.

L'hypothèse que je formulais dans mon mémoire de recherche (2018, p. 68) était que la réécriture des missions des CPE avait été l'occasion pour cette catégorie de conserver une forme de statut quo (ni enseignant, ni direction), revêtue des lettres de noblesse que confère "l'impulsion de la politique éducative"<sup>220</sup>. Aujourd'hui je comprends qu'il y avait des attentes auxquelles cette circulaire a répondu, notamment sur la mention explicite du partage des responsabilités en termes de mise en œuvre du règlement intérieur des établissements et sur la dimension conseil du métier.

Le concours prend acte de ces changements et les nouvelles épreuves à partir de 2013 sont clairement orientées sur une logique de projet et de management.

Encadré 23 – Extrait de l'arrêté du 19 avril 2013

Cette épreuve vise à mesurer la pertinence de l'approche qu'ont les candidats de la fonction de conseiller principal d'éducation, de ses responsabilités éducatives et de son positionnement dans et hors de l'établissement scolaire, notamment dans le domaine du pilotage de la vie scolaire, de la mise en œuvre du projet de vie scolaire, de la conduite de projets et de la maîtrise des fonctions de régulation et de médiation dans l'établissement. Elle vise aussi à s'assurer de la capacité du candidat à mobiliser ses connaissances du rôle du conseiller principal d'éducation au sein de l'institution scolaire, à manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs et à les mettre en perspective.

---

<sup>220</sup> Le premier axe autour duquel s'articulent les missions du CPE est « la participation à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique éducative ». Circulaire n°2015-139 du 10 août 2015.

## Conclusion de la troisième partie

Pour travailler sur le « dispositif concours » j'ai cherché à comprendre comment il s'était imposé comme modèle de recrutement dans l'institution scolaire, modèle qui perpétue le cloisonnement et la division institués entre les fonctions, les missions et les statuts des personnels. Mais les surveillants généraux, en particulier ceux des CET, ont tenté de se forger une place et de faire évoluer le regard porté sur la fonction, en prenant notamment une part active dans les mouvements d'éducation populaire. La fonction est reconnue officiellement par un arrêté du 16 novembre 1847, puis par quelques lignes sibyllines dans un décret du 18 décembre 1874 (J.-F Condette, 2014). Mais les surveillants généraux puis les conseillers d'éducation ont cherché à faire évoluer la fonction, leurs conditions de travail, leurs pratiques, les modalités de leur recrutement, pour se hisser au niveau envié des enseignants dans la hiérarchie sociale des établissements scolaires. Le recrutement par concours est donc un acquis pour la catégorie et l'expression d'une reconnaissance de la fonction.

J'ai abordé la complexité de la notion de « vie scolaire » car elle est indissociable de la fonction. Définie et comprise comme un temps hors la classe, elle devenait le champs d'action des surveillants généraux et des CE/CPE. J'ai voulu mettre en évidence la diversité des perspectives et des approches de cette notion. Fondée sur une certaine conception de l'encadrement des élèves, tantôt perçue comme un lieu physique, représenté par une catégorie de personnels, tantôt comme un dispositif au service de politiques éducatives, la « vie scolaire » cristallise des attentes contradictoires. Les surveillants généraux puis les CE/CPE tentent de dépasser l'approche strictement normative de la « vie scolaire », approche marquée par le « désir disciplinaire » (Vitali, 1994)<sup>221</sup> qui continue d'animer les acteurs de l'École. En allant dans le sens de Dupeyron (2017) et Riondet (2017), « la vie scolaire » peut être comprise comme expérience de vie dans l'école et comme processus d'appropriation, d'incorporation et d'autonomisation des individus.

---

<sup>221</sup> Vitali, C. (mars 1994). Une fonction dérivable. Un nouveau modèle d'intelligibilité. *Conseiller d'éducation*, 115, 17-21.

La mise en place du concours pour les CPE a connu de nombreuses modifications, qui traduisent encore aujourd'hui l'instabilité dans lequel évolue le groupe professionnel, que ce soit sur le plan de la définition de ses missions, que sur celui de son recrutement.

## **QUATRIEME PARTIE**

### **ÉTUDES SOCIO-CLINIQUES INSTITUTIONNELLES DU « DISPOSITIF CONCOURS »**

## **Introduction**

Je développe dans cette partie les deux études socio-cliniques institutionnelles consacrées au « dispositif concours ». Elles s'appuient sur les entretiens individuels et collectifs effectués auprès des « recruteurs » et des étudiants.

Dans le premier chapitre je m'intéresse aux pratiques des « recruteurs » et à la manière dont ils appréhendent leur rôle au sein du dispositif et comment ils contribuent à sa conception. Je m'appuie sur les entretiens effectués, que je mets en résonance avec les corpus d'étude constitués.

Le deuxième chapitre correspond à l'étude socio-clinique des perceptions étudiantes du concours. Elle fait émerger des préoccupations en lien avec leur statut et permet de mettre au jour des effets inattendus du dispositif socio-clinique.

## Chapitre 1 – Les pratiques de jurys de concours

*« Voilà, j'ai usé de toutes sortes de modalités de recrutement, celles qui étaient permises et qui sont extrêmement larges, avec souvent des erreurs de casting, hein, ce n'est pas une science exacte le recrutement. » (P3, entretien du 13 mai 2022)*

Cet inspecteur, qui a été président de jurys de concours, semble reconnaître au processus de recrutement une dimension aléatoire et ce quel que soit le type de recrutement. L'appréciation portée sur un candidat à un moment de ce processus ne préjuge pas, manifestement, de la qualité du candidat, ou en tous cas de l'adéquation du profil sélectionné avec celui recherché. La conception du concours s'emploie à définir les modalités selon lesquels pourront se distinguer les candidats recherchés, dans un cadre qui doit garantir le respect de règles contraignantes mais qui assurent aussi l'autonomie et la souveraineté du jury.

Les dimensions technique et idéologique du « dispositif concours » se manifestent dans les discours des praticiens, à la fois dans la manière dont ils envisagent le rôle de président de jury et dans les moyens mis en œuvre pour formaliser la commande. Les différents niveaux d'intervention auxquels renvoient les places et fonctions de chacun dans l'organisation du concours, met parfois en tension les demandes dont ils sont porteurs. Cela génère tout un travail d'écriture, qui tentent de concilier les différentes demandes pour formaliser une commande susceptible d'en rendre compte.

### 1. Présider un concours

Les inspecteurs généraux sont omniprésents dans le dispositif concours. Lorsqu'ils sont nommés pour présider les jurys<sup>222</sup>, ils assurent la direction des opérations, assistés par un groupe constitué de quelques acteurs du recrutement et désigné par le terme de « directoire ».

---

<sup>222</sup> Les présidents de jurys sont nommés par le Ministre et peuvent être issus des corps des IGESR, des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux « éducation et vie scolaire » (IA-IPR-EVS) et des enseignants-chercheurs. Pour le concours de CPE, voir l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation. Journal Officiel n°0025 du 29 janvier 2021. NOR : MENH2033189A

## 1.1 Le directoire

Cette instance est présente dans les rapports de jurys, et régulièrement citée lors des entretiens. Il se retrouve également dans certains articles scientifiques qui abordent la question du concours<sup>223</sup>. Cependant, il n'est jamais défini ni adossé à une référence, renvoyant de façon implicite à une réalité communément partagée. Mes lectures des textes législatifs et réglementaires du Ministère ne permettent pas de donner une existence officielle à l'instance. Selon les termes d'un président de jury, cela relèverait davantage d'une « coutume » (communication personnelle, IGESR1, 12 avril 2019) que d'une prescription. Il est donc difficile de trouver la première occurrence de ce vocable dans les textes.

Cependant il est fait mention du directoire dans tous les rapports de jurys du concours externe de CPE à partir de 2012<sup>224</sup>. L'un des inspecteurs rencontrés, président du jury du concours externe de CPE de 1994 à 1998, puis de 2004 à 2008 m'a indiqué qu'à cette période il s'agissait de « la présidence » : « *Alors on procédait comme ça, c'est-à-dire qu'avec le directoire - ce qu'on n'appelait pas à l'époque le directoire mais la présidence - il y avait le vice-président et le secrétaire général du concours* ».

L'on peut en déduire qu'il s'agit d'une dénomination récente. En l'occurrence, le terme de « directoire » renvoie à une réalité juridique que définit *Le dictionnaire du vocabulaire juridique* :

L'organe exécutif de certaines sociétés anonymes, en général collégial [...]. Le directeur général [...] est nommé par le Conseil de surveillance et révocable pour juste motif par l'assemblée générale ordinaire qui a seule qualité pour gérer la société et est investi par la loi des pouvoirs les plus étendus pour agir au nom de celle-ci. (Cornu, 2022, p. 349)

Dans la fonction publique territoriale, le code de la fonction publique prévoit un directoire pour les établissements de santé, qui « conduit la politique générale de l'établissement. Il

---

<sup>223</sup> Dans les articles de Delacroix (2014) et Bourdon et al (2015) sur le Capes d'histoire-géographie on trouve la mention de « directoire de jury », avec et sans guillemets. Lehmans., Capelle, et Liqueïte (2017) parlent de « directoire du concours » dans leur article sur le numérique dans les concours de l'Éducation nationale.

<sup>224</sup> Sauf celui de 2013, dans lequel apparaît cependant les noms des secrétaires généraux et du vice-président.

représente l'établissement dans tous les actes de la vie civile et agit en justice au nom de l'établissement »<sup>225</sup>, sous le contrôle du Conseil de surveillance.

Dans ces définitions se retrouvent les notions de collégialité, de pouvoir et de contrôle qui caractérisent cette instance. Elle a une fonction d'exécution et de représentation et agit au nom des organisations qui la nomme et qui en contrôle les pratiques. Dans le dispositif concours, le directoire ne semble pas faire l'objet d'un cadrage spécifique et sa composition peut varier d'une année sur l'autre. Pour le concours de CPE, entre 2012 et 2021 il était composé de quatre à huit membres, représentant les corps de CPE, de chefs d'établissement, d'IA-IPR-EVS et d'inspecteurs généraux.

Tableau 27 - Directoires du concours externe de CPE de 2012 à 2021  
(Établi par mes soins)<sup>226</sup>

Année	Effectifs	CPE	IA-IPR-EVS	IGEN/IGE SR	Personnel de direction
2012	6	2	1	1	2
2013	5	2	1	1	1
2014		2	1	1	2
2015	4	1	1	1	1
2016*	4	1	1	1	1
2017	4	1	1	1	1
2018*	4	1	1	1	1
2019	5		2	1	1
2020	5		2	1	2
2021	8		3	2	3

Le directoire ne change pas forcément d'un président de jury à l'autre, avec une représentation assez homogène des fonctions, sauf les trois dernières années, où le CPE est absent, malgré l'augmentation substantielle de l'effectif du groupe. La surreprésentation des personnels d'encadrement se poursuit en 2022. P2 précise que dans son directoire deux IPA-IPR-EVS sont d'anciens CPE (communication personnelle, 12 avril 2019), cela justifiant sans doute l'absence de CPE. Ce choix néglige à mon sens la prise en compte du changement de posture qu'implique l'appartenance à un corps distinct du corps d'origine.

<sup>225</sup> Code de la santé publique. Chapitre III : Conseil de surveillance, directeur et directoire (articles L6143-1 à L6143-8)

<sup>226</sup> Tableau élaboré à partir d'informations issues des rapports de jurys.

Les rôles tenus par les membres du directoire sont ceux de « secrétaire général » et de « vice-président », chacun de ces rôles pouvant être assuré par plusieurs personnes. S'ajoutent le cas échéant des « membres associés », par exemple pour l'encadrement des épreuves orales » (rapport de jury 2022).

La constitution du directoire semble relever essentiellement du libre-arbitre du président, qui a également la main pour la composition du jury, du moins en partie, car un texte fixe certaines règles en termes de parité hommes/femmes.<sup>227</sup> Cependant, l'on notera que la présidence des jurys pour le concours externe de CPE est en très grande majorité assuré par des hommes.

Tableau 28 - Présidents du concours externe de CPE de 1999 à 2021  
(Établi par mes soins)

Période	Président du jury	Nombre de sessions
1999 à 2001	Michel Héon	3
2001 à 2002	Thierry Bossard	2
2003 à 2006	Jean-Paul Delahaye	4
2007 à 2008	Jean-Pierre Obin	2
2009 à 2010	Alain Warzee	2
2011 à 2012	Claude Bisson-Vaivre	2
2013 à 2015	Joël Goyheinex	3
2016	Christophe Kerrero	2
2017	Michel Reverchon-Billot	1
2018 à 2021	Elisabeth Carrara	4

Entre 1999 et 2021, quatre sessions sur les vingt-deux ont été présidées par une femme, soit 18% des sessions en vingt ans. Cette proportion inégale de la représentation hommes/femmes dans les postes d'encadrement, notamment dans la présidence des jurys de concours, touche la plupart des concours de la fonction publique d'État (Siwek-Pouydesseau, 2013). Les mesures prises par l'État<sup>228</sup> pour promouvoir la place des

<sup>227</sup> Décret n° 2013-908 du 10 octobre 2013 relatif aux modalités de désignation des membres des jurys et des instances de sélection pour le recrutement, l'avancement ou la promotion interne des fonctionnaires relevant de la fonction publique de l'Etat, de la fonction publique territoriale et de la fonction publique hospitalière. Journal Officiel n°0238 du 12 octobre 2013. NOR : RDFF1315340D.

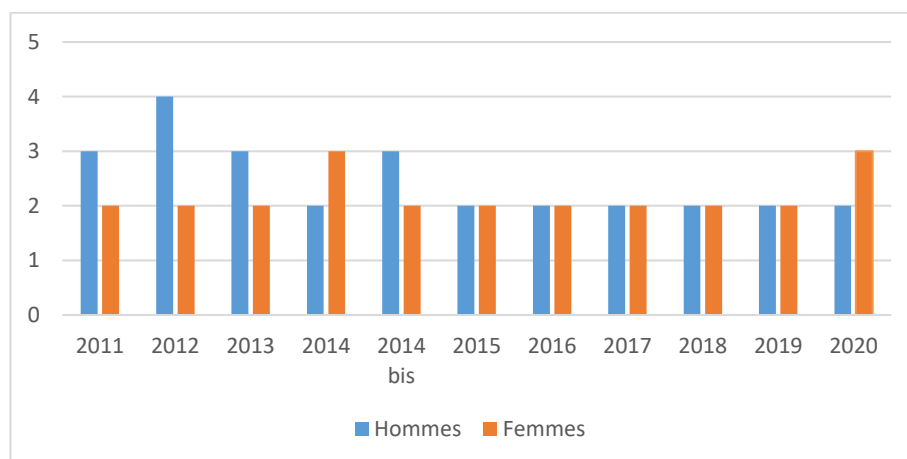
<sup>228</sup> La loi n° 2001-397 du 9 mai 2001 relative à l'égalité professionnelle. Journal Officiel du 10 mai 2001. NOR : MESX0004004L

femmes semblent porter leurs fruits si l'on se réfère au rapport sur « l'égalité professionnelle hommes-femmes dans la fonction publique » (Guégot, 2011). La part des femmes dans la présidence des jurys, tous niveaux de concours confondus est passée de 19,6 % à 31,6 % entre 2001 et 2006, mais avec une grande disparité entre les catégories de concours. Pour le concours de CPE, un changement est opéré en 2018 avec la nomination d'une présidente.

La répartition hommes/femmes dans le directoire est variable d'une session de concours à l'autre. Sur la période 2011-2020, le nombre d'hommes est globalement plus important (27 hommes et 24 femmes), mais on observe une égalité de 2015 à 2019.

Graphique 4 - Répartition femmes/hommes dans le Directoire (2011-2020)

(Établi par mes soins)



Nous voyons dans le tableau ci-dessous que la fonction de vice-président (VP) est majoritairement représentée par des hommes (onze hommes et quatre femmes). La fonction de secrétaire général est majoritairement représentée par des femmes, mais avec un écart moindre (vingt femmes et seize hommes).

Tableau 29 : Directoire 2011-2020. Répartition du nombre d'hommes et femmes dans les fonctions de vice-président(e) et secrétaire général(e)  
(Établi par mes soins)

	2011		2012		2013		2014		2014 exc.		2015		2016		2017		2018		2019		2020		Total h/F
	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	VP	SG	
Effectif	5		6		5		5		5		4		4		4		4		4		5		
Hommes	1	2	1	3	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	27
Femmes	0	2	0	2	0	2	1	2	0	2	1	1	0	2	0	2	0	2	1	1	1	2	24

S'il y a un effort pour équilibrer l'effectif total (vingt-sept hommes et vingt-quatre femmes), nous pouvons noter que les vice-présidentes sont présentes sur quatre sessions sur onze (2014, 2019, 2015 et 2020). Sur ces quatre sessions, deux sont présidées par une femme (2019, 2020) ; les deux autres sont présidées par le même inspecteur général (2014, 2015). La répartition est plus favorable aux femmes sur le poste de secrétaire général, avec deux femmes présentes à huit sessions. Pour la période considérée, quatre sessions ont au moins une personne de chaque sexe sur tous les postes. Globalement la présidence du concours CPE reste masculine.

Cependant, le Dasen (communication personnelle, 24 février 2021) ainsi qu'un des présidents de jurys (P2) ont souligné l'attention particulière portée à l'équilibre des jurys, que ce soit en termes d'académies représentées que de parité hommes/femmes. La liste des membres des jurys des sessions 2007, 2010 et 2011 montre que la proportion de femmes passe de 51.8% en 2007 à 32% en 2011, puis remonte à 50.2% en 2010. Ce qui explique sans doute la consigne donnée aux IA-IPR-EVS de faire appel à des femmes, comme me l'a indiqué une CPE (J3, entretien du 19 février 2022) en décrivant comment à partir de 2012 elle a pu rejoindre le jury du concours :

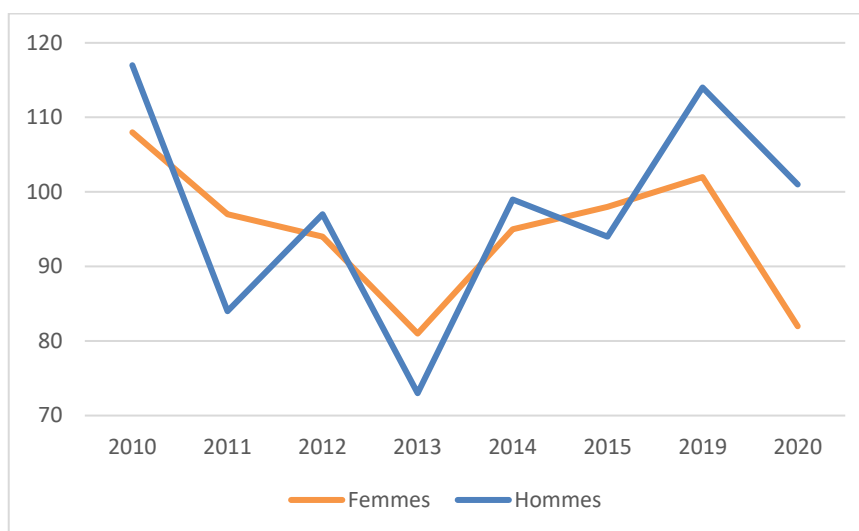
*« Et un jour, à une réunion de tuteur, un inspecteur qui chapeautait les tuteurs dit "on recherche des CPE femmes de l'académie de Versailles pour rentrer au concours. Si vous êtes candidats, vous me laissez votre adresse mail". J'ai laissé mon adresse mail et je suis rentrée au jury comme ça. »*

Les sessions actuelles tentent de conserver un relatif équilibre, ce qui est rendu difficile par la forte féminisation de la fonction de CPE, qui comptait en 2017 plus de 70% de femmes (Devineau et Confais, 2017). Les rapports des jurys soulignent cette tendance en précisant que « la féminisation du corps se poursuit de façon marquée » (2020) et qu'« avec 81% de lauréates, au concours 2020 la féminisation du corps des CPE se confirme ». Le rapport 2011 soulève le caractère problématique d'une évolution qui peut conduire à une représentation sexuée du métier chez les jeunes qui voudraient l'exercer. Cela dit, malgré la forte féminisation du métier, regretté par l'auteur du rapport, les jurys restent majoritairement favorables aux hommes si l'on regarde la représentation hommes/femmes dans la période 2010-2020.

Tableau 30 - Nombre d'hommes et de femmes - jurys du concours externe de CPE  
(Établi par mes soins)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2019	2020	Total h/f
<b>Femmes</b>	108	97	94	81	95	98	102	82	757
<b>Hommes</b>	117	84	97	73	99	94	114	101	779

Graphique n°4 : Évolution du nombre de femmes et d'hommes membres du jury  
(Établi par mes soins)



On note des écarts relativement limités entre les sexes (vingt-deux hommes de plus sur l'ensemble de la période). Le nombre d'hommes est plus important cinq sessions sur huit.

## 2.2 Construire le jury

Selon les termes de J2, le choix des membres du jury se fait par « cooptation ». Les présidents ont une grande latitude pour constituer leur jury, ce que confirment tous les présidents :

*J1: « alors président de jury, bon c'est quand même un rôle important puisque je nomme les membres du jury, je les choisis, enfin je ne les nomme pas formellement, c'est le ministre qui les nomme, mais je les choisis et, de fait, ensuite la signature du ministre c'est une formalité. »*

*J3 : « Et j'ai recruté comme pour les autres disciplines [...] j'ai négocié avec le responsable des examens au ministère. [...] Donc j'ai recruté un nouveau jury complètement différent avec beaucoup moins de profs certifiés, beaucoup plus*

*d'universitaires et j'ai expliqué mes attentes de président de jury. Avec un vice-président, deux vice-présidents universitaires, dont un IA-IPR, voilà. »*

Les modalités de recrutement des membres du jury ne relèvent pas d'une procédure bien arrêtée. Le témoignage des deux CPE indiquent des expériences différentes, l'une recrutée via un IA-IPR-EVS pendant une session de formation, comme évoqué plus haut, l'autre sollicitée par son chef d'établissement.

*J4 : « C'est le proviseur de l'époque qui m'a recrutée, Monsieur xxx, [...] qui m'a dit madame, est-ce que ça vous intéresse d'être jury pour le concours de CPE ? et puis bon, ça m'intéressait, pourquoi pas. »*

Ce qui est recherché dans les deux cas c'est l'intérêt du professionnel pour le concours. Si nous pouvons supposer que le recrutement est fondé sur les qualités perçues par le recruteur, cela n'est pas clairement énoncé.

*J3 : « Moi, je n'ai été validée par personne hein, quand l'IPR a posé la question j'ai rempli sa feuille, j'ai mis mon nom, mon prénom, mon adresse mail et le contact de mon établissement. Et un jour, j'ai reçu un mail. Voilà, vous faites partie du jury du concours. Après, je ne sais pas moi, est-ce que l'IPR, lui, a fait une sélection des personnes, des noms qu'il a envoyés ou pas ? Moi je ne sais pas, j'étais la première à mettre mon nom sur la feuille, [...] et j'ai été retenue comme ça. »*

Plusieurs rapports de l'inspection générale (Barbarant et Claus, 2015) ont soulevé la question de la composition et de la formation des jurys, dans le cadre de la professionnalisation des concours. Ils soulignent notamment la nécessité de « faire intervenir des examinateurs en capacité d'évaluer les compétences que les épreuves se proposent d'attester (disciplinaires ou professionnelles) » (Ronzeau et Saint-Girons, 2019, p. 40). Le rapport de Desforges et Chalvron (2008) préconise dès 2008 la formation des jurys à la conduite d'entretien et la présence, lors des épreuves orales, de professionnels du recrutement. Depuis 2010 un « guide pratique des concours administratifs à l'usage des présidents et membres de jury »<sup>229</sup> est publié en ligne. Outre le cadre légal des concours, ce guide formule des recommandations concernant la

---

<sup>229</sup> Il est conçu par la Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP) et accessible sur le portail de la fonction publique.

[https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll\\_ressources\\_humaines/guide\\_jury.pdf](https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/publications/coll_ressources_humaines/guide_jury.pdf)

correction des épreuves et donne des exemples de grilles d'évaluation. Cependant aucun de mes interlocuteurs ne semble en connaître l'existence.

*Rh2 : « je veux juste poser une question. Dans les guides auxquels vous faisiez références et que vous avez pu consulter c'est quels types d'informations ? »*

*Rh3 : « je crois que ça ne vient pas de chez nous [...] Mais à mon avis ce sont des guides généraux qui intéressent tous les ministères qui sont appelés à recruter »*

*Rh2 : « nous on fait un guide des présidents de jurys »*

Le guide évoqué semble essentiellement consacré à la dimension administrative et technique du concours.

*Rh2 : « nous c'est un guide pratique si je puis dire, en termes organisationnels. Dans le guide nous n'abordons pas des questions qui seraient du type « le comportement à adopter vis-à-vis d'un candidat » par exemple. C'est l'organisation du concours en elle-même si vous voulez. Ce n'est pas par rapport aux candidats. »*

Lorsque les rapports cités précédemment évoquent les besoins en formation des jurys, ils soulignent surtout les épreuves d'entretiens. Le jury peut être construit par le président compte tenu d'objectifs précis. Il participe d'une stratégie qui vise à adapter le concours à une certaine vision portée par le président. Ainsi, P1 explique :

*« [...] je voulais instituer, fonder une nouvelle, comment dire, de nouvelles assises pour cette profession. [...] le président a la possibilité de proposer au ministre, il dit au ministère, écoutez le recrutement ça ne va pas, on n'est pas sur les bonnes bases, donc je voudrais changer les épreuves. Moi j'ai fait un changement radical. »*

P1 avait « une vision du métier », il « ne se retrouvait pas dans le concours précédent ». Il s'est assuré que les membres du jury partagent ses conceptions éducatives.

*« J'essayais de m'assurer un peu d'une certaine forme d'unité éducative. Mais à travers les textes que j'ai choisis dès la première année, j'affirmais une certaine forme de conception éducative. Et donc en posant les sujets, je me souviens très bien de gens qui n'étaient pas d'accord et ceux-là je les repérais et je ne les reprenais pas l'année suivante. »*

Dans le cadre juridique et normatif contraint qui caractérise les concours, le président a les moyens d'imprimer sa marque, dont il attend qu'elle ait quelque influence sur le métier. L'élaboration de la bibliographie, du programme et des épreuves offre des marges de manœuvre susceptibles de peser sur l'identité ou les pratiques d'un groupe professionnel. En effet, ces éléments du dispositif contribuent à la diffusion de savoirs, orientent les discours, donnent une forme particulière au concours, conçu pour recruter un certain profil de candidats. En outre, le « dispositif concours » traduit ici des implications professionnelles avec une forte dimension idéologique et organisationnelle (Lourau, 1997) à l'institution éducative, qui s'actualisent dans le discours de P1 :

*« Je me souviens très bien que la position du SNES était très positive sur la dissertation, sur l'écrit, et sur l'oral euh ils étaient d'accord avec une des deux épreuves, l'étude de cas, qu'ils trouvaient professionnelle. Mais ils n'étaient absolument pas d'accord sur l'entretien sans contenu parce que c'était managériale. Et...et donc on est passé quand même. On est passé quand même mais ils sont revenus à la charge dix ans plus tard pour la faire supprimer. »<sup>230</sup>*

La conception du dispositif concours est traversée par des logiques institutionnelles qui entrent en conflit et qui participent du processus permanent de l'institutionnalisation du groupe professionnel concerné (Monceau, 2006). C'est ainsi sous la forme instituée du concours que peut se diffuser auprès des professionnels les conceptions du métier.

*P1 : « Oui j'ai eu clairement une influence. Je mesure encore aujourd'hui quand je vais dans des assemblées de CPE, les gens me connaissent. [...] ce sont mes idées. Elles sont aujourd'hui, en particulier chez les jeunes CPE, ou mi-jeunes, elles sont bien reçues ces idées, elles sont vues avec sympathie. [...] Disons que cette conviction éducative a fait son chemin dans la profession. »*

Le rapport idéologique et libidinal à l'institution se traduit dans la recherche d'une adéquation entre ses convictions et les profils des futurs candidats. Les effets du concours sont perçus dans la manière dont les idées se diffusent dans le corps professionnel. Le

---

<sup>230</sup> Le SNES est le syndicat majoritaire pour le corps de CPE. Il pointe régulièrement dans les colonnes de sa revue l'orientation managériale impulsée par les nouveaux textes. Il s'agissait notamment d'un « un texte « nouveaux repères pour la fonction de CPE » émanant de l'éducation nationale, [qui] plaçait le CPE en conseiller technique du chef d'établissement sur les questions éducatives et en pilote du service de vie scolaire, conseiller de la communauté éducative, sous-estimant le cœur du métier, la relation éducative et le déportant vers une conception plus « managériale » (Conseillers principal d'éducation, Mémo CPE 2014, Supplément à *L'Université Syndicaliste*, 732 du 15 juin 2013).

contrôle de conformité opéré par le service du sous-recrutement, qui vérifie l'adéquation des attentes avec la commande initiale, se renforce par le processus de normalisation, double processus qui permet d'instaurer le « régime de vérité » sur lequel peut se construire le dispositif concours.

Aussi mes interlocuteurs n'omettent jamais d'inscrire ces changements dans une commande plus globale issue du pouvoir politique et parfois à minimiser leur rôle dans les choix opérés. De plus, ils veillent à s'inscrire dans une forme de continuum institutionnelle, comme le souligne P1 en précisant que le président de jury « *a des antécédents, des prédécesseurs [...], il s'inscrit dans une trajectoire* ». En effet, Les pratiques des acteurs du recrutement relèvent d'une attention permanente aux orientations politiques (loyauté à l'institution) et aux procédures à respecter. Celles-ci doivent s'articuler avec leurs propres prescriptions, travaillées au sein de plusieurs collectifs professionnels ayant chacun leurs propres attentes et dont les résistances participent de la dynamique du dispositif concours. Si les syndicats en particulier sont mobilisés lors des réformes impliquant des modifications importantes des épreuves, d'autres groupements professionnels peuvent être sollicités par le président de jury

*P1 : « Après avoir discuté avec la profession, c'est-à-dire l'association représentative [...] et un autre groupe qui était les professeurs d'IUFM, qui étaient eux-mêmes fédérés entre eux, ceux qui préparaient le concours et qui donc n'étaient pas au jury, avec eux j'ai discuté sur comment recruter différemment. »*

Associer les partenaires sociaux fait partie des règles du jeu, mais ce jeu peut être un terrain conflictuel lorsque les syndicats sont mis en concurrence avec d'autres groupes, constitués comme représentatifs des intérêts de la fonction. En l'occurrence, les différentes rencontres de l'ANCpE sur des sujets relatifs au statut et au concours de CPE a généré des tensions avec le syndicat majoritaire. Le concours n'est pas seulement « un mode de recrutement » (Lombard, 2012), il est aussi pour les CPE un symbole, un des marqueurs de leur identité (le passage du « surgé » au conseiller d'éducation). Il met en jeu des relations de pouvoirs, celles-ci se régulant dans la mise en œuvre des formes instituées de concertation, « lorsqu'au au jeu des réactions antagonistes viennent se substituer les mécanismes stables par lesquels l'un peu conduire de manière assez constante et avec suffisamment de certitude la conduite de l'autre » (Foucault, 1994, p. 242).

La commande initiale s'actualise dans le dispositif concours, en particulier dans la fabrication des épreuves, dont les sujets sont un des aspects, et ensuite dans la définition des critères de correction et d'évaluation des prestations des candidats. L'ensemble doit aboutir à un classement incontestable des candidats, le jury étant souverain (Espagno, 2012).

Les épreuves de concours ne se limitent pas aux sujets sur lesquels doivent « plancher » les candidats, qui prennent place dans un contexte spécifique constitutif des épreuves de concours. À l'effort intellectuel et à la concentration que réclament les épreuves s'ajoutent la pression du temps et de l'espace, dans un dispositif aménagé selon des consignes très précises, ce que Foucault (1975) appelle les disciplines, c'est-à-dire l'art de répartir les corps, de les ranger, d'assurer une visibilité continue de leurs mouvements. Les épreuves sont une expérience à la fois mentale et physique, qui nécessite une forme d'endurance et de résistance qui participent du processus de sélection. Les candidats sont soumis au « chronomètre » (Monceau, 2013) du concours, c'est-à-dire à la pression du temps et de l'espace, constitutive des épreuves de l'expérience concourante.

## **2. Le « chronomètre » du concours**

La temporalité des épreuves, l'aménagement des espaces, instaurent le cadre dans lequel peut se déployer l'activité. Ainsi, pour les épreuves orales,

*J3 : « Les consignes qui sont données, c'est l'équité entre les candidats [...]. Donc un candidat qui a vingt minutes d'exposé et quarante minutes d'échanges avec le jury, qui ne va faire que quinze minutes d'exposé, il ne va pas récupérer quarante-cinq minutes d'échange avec le jury. Là-dessus, ce sont des choses sur lesquelles ils nous demandent vraiment d'être très vigilants. »*

L'une des spécificités des épreuves de concours, ou des examens, est que le temps n'est pas négociable, ni extensible. Il est défini, contrôlé et peut même être évalué comme

une compétence<sup>231</sup>. C'est un élément caractéristique de toutes les situations scolaires impliquant une évaluation. Pour les candidats au concours, pour les élèves ou les étudiants en situation d'examen, tout comme pour les membres des jurys, le temps est un paramètre de l'épreuve. Ils disposent d'un budget-temps, ou ce que Monceau (2009) appelle « chronomètre », dans les pratiques socio-cliniques institutionnelles.

Le « chronomètre » désigne pour Monceau les techniques intégrées aux dispositifs socio-cliniques pour organiser la temporalité de la recherche, techniques de programmation formalisées dans un agenda de la recherche (plannings, emplois du temps etc.), lui-même tributaire des contraintes des participants et des différentes organisations qui se croisent dans le dispositif. Outre sa dimension technique, le budget-temps est aussi partie prenante de l'analyse, en tant qu'il met au jour des enjeux liés au fonctionnement des institutions analysées (notamment les enjeux financiers via la question des salaires). Monceau évoque notamment la manière dont la question du temps, abordée dans certaines interventions menées dans des structures éducatives ou sociales, peut générer auprès des participants de fortes résistances. En effet elle fait émerger les différences entre statuts, les contraintes horaires qui s'imposent à certains, les écarts de rémunération du temps de travail (Monceau, 2002). Le temps devient, dans le dispositif socio-clinique, un analyseur du rapport des professionnels à l'institution et ouvre aux dimensions économiques et idéologiques du fonctionnement des organisations. Le budget-temps est ainsi étroitement corrélé au « budget-argent », tous deux venant interroger la division du travail dans l'organisation, « les interactions entre la division technique et la division sociale du travail » (Lago, 2006, p. 48), la hiérarchie instituée des savoirs et savoir-faire qui se traduit dans les salaires. Ils mettent en analyse les rapports de pouvoir.

Je reprends cette notion de « chronomètre » en envisageant les épreuves du concours comme de micro-dispositifs qui associent le traitement d'une commande à des contraintes de temps et de forme précisément définies, celles-ci contribuant à l'évaluation des prestations des candidats. Les épreuves supposent d'articuler à la fois des savoirs (connaissances attendues) et des savoir-faire (gestion du temps, procédés de mise en forme) dans le but de répondre à une commande institutionnelle, formulée dans certains rapports de jurys comme « commande rédactionnelle » ou « commande du sujet ».

---

<sup>231</sup> La compétence C2 du référentiel de compétences des CPE : « Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps. »

Ce que certains rapports de jurys appellent les « techniques de l'épreuve » ou « techniques d'exercice », sont associés à la maîtrise de la temporalité de l'épreuve, mais aussi à la maîtrise de procédés d'écriture ou d'exposé, liés à la nature des épreuves (dissertation, étude de dossier, entretien). Dans un article qui fait suite à une recherche sur le tutorat de mémoire et le rapport au temps, Samson, Saint Martin et Monceau (2017) évoquent « les temps enchevêtrés » que vivent les étudiants, dont la plupart sont aussi des professionnels en exercice. Ceux-ci ont dévoilé un rapport au temps douloureux, marqué par « une multiplicité de dynamiques temporelles entraînant la gestion et l'articulation de plusieurs calendriers » (p. 46). Le chronomètre de l'institution de formation, qui configure la temporalité universitaire, recompose les temporalités familiales et professionnelles. Le rapport à la commande du mémoire s'analyse, dans le dispositif socio-clinique institutionnelle, par la mention récurrente d'une pression temporelle, qu'exacerbe le sentiment d'urgence.

Le chronomètre du concours (dates butoirs d'inscription, calendrier des opérations de recrutement, calendrier des épreuves) est une des techniques instituées pour organiser et planifier le dispositif au niveau national. C'est ainsi que toute demande de modification d'épreuves « *est accueillie, ou non d'ailleurs, [par le bureau des concours] en fonction des calendriers* » (Rh 3). Il instaure une temporalité sociale, à laquelle doivent s'ajuster tous les acteurs du dispositif, jusqu'aux acteurs de la formation qui adaptent les plannings de cours, les maquettes de formation, les jurys d'examens à ceux du concours. Si pour les étudiants la finalisation du mémoire cristallise toutes leurs inquiétudes, pour les candidats au concours, c'est le temps des épreuves qui polarise leurs angoisses, comme l'exprimaient deux étudiantes de master 2 lorsque je leur posai la question (entretien collectif du 17 février 2022)

*SH : « Et par rapport au concours, qu'est-ce qui a changé depuis l'an dernier ?*

*Leïla : La pression ?*

*Line : La date qui se rapproche ? »*

Les épreuves du concours sont les derniers obstacles à franchir dans cette course de fond que représente le concours pour certains candidats. L'analyseur temps rend compte de tensions inhérentes au concours et au processus de recrutement de manière générale. Ces tensions sont particulièrement prégnantes en amont du concours, lorsque les étudiants-candidats sont soumis à des temporalités (professionnelle, universitaire, familiale) qui les placent en situation inégale face à la préparation du concours, en

fonction du statut qu'ils endossent tout au long de leur parcours de concourant (étudiants mais aussi candidats, stagiaires et parfois salariés). L'enchevêtrement de ces statuts et des contraintes afférentes, qui se traduit le plus souvent dans des plannings peu compatibles, est un effet de leur inscription dans un dispositif institutionnel de formation (Inspé) et peut être vécu comme un facteur discriminant face aux exigences du concours.

Je montrerais plus loin comment l'introduction de l'analyseur temps dans le travail collectif avec plusieurs étudiantes-candidates a fait surgir l'argent comme un analyseur du processus de professionnalisation des étudiants. L'analyseur temps a introduit la question de l'égalité dans ses dimensions à la fois politique et économique, le temps consacré au concours étant diversement disponible selon le statut. Les enjeux économiques du concours (être indépendant financièrement), toujours accolés à des enjeux sociaux (obtenir le statut de fonctionnaire) sont dévoilés dans l'analyse, en lien étroit avec le temps investi dans la préparation.

Le dispositif concours met en tension ces différents enjeux, même s'il place bien tous les candidats dans une situation d'égalité face à la temporalité des épreuves, donnant à tous le même budget temps. Mais l'égalité dans les conditions matérielles de passation des épreuves ne préjuge pas d'une égalité en termes de « *disposition à la gestion du temps* » (Darmon, 2015, chap. 3). L'enquête de Darmon auprès d'élèves de classes préparatoires a montré comment s'articulent dans « l'institution préparatoire », à la fois des pratiques visant le bien-être des élèves et des pratiques, plus invisibles, qui maintiennent la pression et le rythme de travail qu'elle exige. L'injonction politique au bien-être développe un « *ethos enseignant de la retenue* » (2015, Chap. 1) qui s'intègre dans le dispositif disciplinaire de la *prépa*.

C'est bien un *ethos* de la violence retenue qui s'illustre dans cette entreprise, puisqu'il faut à la fois que la violence soit présente – pour que la mise au travail s'accomplisse – et qu'elle soit constamment sous bonne garde, surveillée, muselée, pour ne pas risquer de verser dans les pratiques condamnées ou condamnables. (Darmon, 2015, Chap. 1)

Aux concours de la fonction publique les jurys doivent également être attentifs au bien-être des candidats. Cela se traduit par des appels à la bienveillance, ce que rapporteront une CPE (J 3) et un IA-IPR-EVS (J1) :

*J3 : « [...] on est accueilli par le directoire, le président du jury, et cetera, qui nous expliquent notre mission, ce qu'on va faire là, l'importance de la bienveillance, d'essayer de mettre les candidats à l'aise [...]. »*

*J1 : « la première consigne c'est la bienveillance et l'empathie. Le respect de tous les candidats etc. Tous les présidents de jurys insistent là-dessus. Il faut mettre à l'aise les candidats. Il ne faut pas les mettre en difficulté par des questions[...]. »*

Ces consignes sont appliquées lors des épreuves orales, qui rendent beaucoup plus visibles pour le jury le savoir-faire des candidats en matière de gestion du temps. C'est en tous cas ce que laisse supposer, dans les rapports de jurys, le nombre et la nature des commentaires portant sur la gestion du temps dans les oraux. La définition des épreuves est toujours assortie d'un budget-temps, appréhendé à la fois comme une ressource (« *le temps imparti* ») et comme un savoir-faire (le temps géré, respecté, maîtrisé).

Dans la rédaction des rapports, la gestion du temps apparaît comme un indicateur de la qualité des copies ou des prestations orales des candidats. Dans le tableau ci-dessous, les remarques du jury évoquent en filigrane un temps subi, par opposition à un temps maîtrisé, que les candidats doivent savoir « *gérer* ».

Tableau 31 - « Budget temps » et commentaires des jurys (épreuves écrites 2007-2021)

(Établi par mes soins)

### Budget non maîtrisé

À l'écrit	
Dissertation - 4 heures (épreuve n°1)	Composition ou étude de dossier - 5 heures (épreuve n°2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des copies sont inachevées, par mauvaise gestion du temps (2007).</li> <li>▪ On déplore une absence de conclusion structurée faute peut-être d'avoir su organiser leur temps en fin d'épreuve. (2010)</li> <li>▪ Les conclusions apparaissent trop souvent rédigées à la hâte, voire bâclées, sans doute faute de temps. (2010)</li> <li>▪ Quelquefois, la partie concernant le CPE a été bâclée voir omise faute de temps. (2014)</li> <li>▪ À noter que l'expression a eu tendance à se détériorer progressivement dans une part non négligeable de copies : une mauvaise gestion par les candidats du temps imparti en est sans doute le motif (2015).</li> <li>▪ Faute de temps, elle [la conclusion] est souvent inachevée ou constitue un simple résumé du développement sans proposer au jury d'ouverture ni élargir la réflexion.</li> <li>▪ Bien souvent, le candidat ne prend pas le temps de répondre à sa problématique. Là encore, dans un concours où chaque dixième de point compte, cette négligence peut avoir de grosses conséquences. (2020, 2021)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cette question, encore souvent mal traitée, faute de temps [...] (2007)</li> <li>▪ Revient souvent le regret d'une mauvaise gestion de leur temps par les candidats. (2013)</li> <li>▪ La question N°3 est souvent confondue avec la précédente et certains candidats se contentent de décrire un catalogue d'actions succinctes, non articulées entre elles [...] Ce phénomène est encore accru par le manque de temps. (2009, 2010)</li> <li>▪ Il a souvent été noté un déséquilibre entre les deux parties du développement (deuxième partie très courte) avec une absence de conclusion. Ce constat révèle peut-être un problème dans la gestion du temps. (2015)</li> <li>▪ Problème de la gestion du temps (partie écourtée, partie manquante, absence de conclusion). (2015)</li> <li>▪ Le temps de l'épreuve est mal géré (parties écourtées, manquantes, devoir inachevé, absence de conclusion...). (2016)</li> <li>▪ De façon générale, la partie propositionnelle est souvent incomplète, certainement par manque de temps. (2019, 2020, 2021)</li> </ul>

Dans l'ensemble des rapports, la gestion positive du temps pour les épreuves écrites ne fait pas l'objet d'appréciations, ce qui est plutôt cohérent avec les critères mis en avant dans le descriptif des épreuves. En effet, les facteurs de réussite sont exprimés en référence aux connaissances et à la maîtrise des techniques de l'exercice (problématisation, argumentation, transitions, articulation, fluidité etc.), sans mention d'une bonne gestion du temps. La gestion du temps n'est pas un critère d'évaluation, du moins pas de manière explicite. Pour les épreuves écrites elle s'énonce par le négatif, comme l'indice d'une précipitation (ne pas prendre le temps de), d'un défaut d'organisation ou d'une négligence des candidats. Sont mises en évidence les conséquences négatives d'une « *mauvaise gestion du temps* », présentée comme un des indicateurs supposés du caractère « *inachevé* », « *bâclé* », ou « *déséquilibré* » des copies.

Les épreuves doivent rendre compte d'une vision stratégique des candidats, à la fois sur le plan du contenu et sur celui de la forme, car le jury attend « *que le candidat se projette à travers son étude du sujet dans ses futures fonctions de CPE* » (rapport 2022) et qu'il se positionne « *en tant que chef de service* » et « *en tant que cadre de l'Éducation*

*nationale* ». La vision stratégique relève alors de la manière d’aborder l’épreuve et de la manière d’aborder le métier, c’est-à-dire en montrant sa capacité à planifier, structurer, contrôler, maîtriser (le temps de l’épreuve, le temps de la « vie scolaire »). Elle relève de compétences fortement associées aux principes de l’efficacité managériale, attendus par certains membres des jurys, qui trouvent que « *dans la circulaire de 2015 on insiste beaucoup sur le rôle pédagogique du CPE, mais pas assez, pas assez en termes de management, de formalisation.* » (J1, IA-IPR-EVS, entretien du 18 décembre 2020).

Maîtriser le « chronomètre » du concours c’est savoir intégrer, dans le micro-dispositif des épreuves, une planification rationnelle de la tâche à accomplir, qui indique à la fois une capacité à construire sa pensée et une capacité à se projeter dans une certaine conception du métier.

*J1 : « on met en valeur le management pour insister, en tous cas par rapport au CPE / c’est-à-dire que c’est un manager. [...]. Le management pour moi c’est ça, savoir organiser son travail, savoir diriger, être le leadership de son service et travailler dans un cadre. »*

Les épreuves orales, même si elles ont pu évoluer ces dix dernières années, consistent en un temps dit d’exposé (à partir d’un dossier) et un temps d’entretien, lesquels sont assortis d’un temps de préparation.

Nous verrons que les commentaires du jury suggèrent un comportement des candidats tout à fait différent en matière de gestion du temps dans les épreuves orales. Là où, à l’écrit, le temps semble faire défaut, ici le temps imparti « *n’est pas exploité dans son intégralité* ». Le dispositif illustre « *l’attachement viscéral à l’aspect formel* » (Communication personnelle, J2, IA-Dasen, 24 février 2021), qui renvoie selon lui à la « *forme scolaire* »<sup>232</sup>. Elle se justifie par la garantie d’« *équité* » due aux candidats, qui serait plutôt ici la garantie d’égalité. Le respect des formes ressortit autant d’un impératif technique - le chronomètre - que d’un impératif procédural - l’égalité - qui visent à limiter

---

<sup>232</sup> Guy Vincent (2020) la définit comme « *forme de relation qui tend à s’imposer notamment à toutes les manières de « transmettre » et « d’apprendre », forme caractérisée par l’exercice, la répétition, la progression, etc.* » (199, p. 162). La forme scolaire de transmission de savoirs et de savoir-faire, privilégie l’écrit, entraîne la séparation de l’« *écolier* » par rapport à la vie adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire. En outre, elle exige la soumission à des règles, à une discipline spécifique qui se substitue à l’ancienne relation personnelle teintée d’affectivité, ce qui crée donc une relation sociale nouvelle » (p. 49).

les risques de dysfonctionnement, « *puisque' un certain nombre de candidats font des recours, veulent des explications etc.* ».

Tableau 32 - Budget temps et commentaires des jurys sur les épreuves orales  
(Établi par mes soins)

Budget maîtrisé	Budget non maîtrisé
<b>Épreuve sur dossier et entretiens</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Étude de cas : Ayant travaillé la technique de l'exposé, ils maîtrisent en général bien le temps qui leur est imparti (2009, 2010)</li> <li>▪ Le stress, le temps ont été bien gérés. (2012)</li> <li>▪ Le temps d'exposé était respecté par l'ensemble des candidats. (2013)</li> <li>▪ Certains candidats maîtrisent bien la forme de l'épreuve, notamment la gestion du temps. (2014)</li> <li>▪ Globalement, les candidats se sont bien préparés au format de l'épreuve et respectent le temps d'exposé imparti. A noter cependant que peu de candidats ont utilisé la totalité du temps d'exposé. (2015)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quant à la forme, la lecture des notes est un handicap maintes fois relevé comme le fait de ne pas utiliser la totalité du temps imparti. (2012)</li> <li>▪ Le jury a souvent fait le constat que le temps imparti tant pour la préparation (3 heures) que pour l'exposé de la situation et la manière de l'aborder (20 minutes) a été insuffisamment utilisé. (2011, 2012)</li> <li>▪ Le temps d'exposé (10') a rarement été utilisé s'approchant davantage de 3' ou 4'</li> <li>▪ Difficulté à gérer le temps imparti tout en considérant que l'organisation de l'épreuve rend délicate cette gestion (2012)</li> <li>▪ [...] trop nombreux sont ceux qui n'utilisent pas l'intégralité du temps qui leur est imparti. (2018, 2019, 2020, 2021)</li> <li>▪ L'épreuve de mise en situation professionnelle/ de professionnalisation : le respect du temps n'est pas toujours de rigueur. Il est rappelé que le temps imparti à l'exposé ne peut en aucun cas être dépassé. A l'inverse certains candidats proposent une prestation trop courte, dans tous les cas il convient de s'efforcer de tirer pleinement profit de l'intégralité de ce temps. (2018, 2019, 2020, 2021)</li> </ul>

Les consignes, ont une double fonction :

- Une fonction régulatrice, assurée par une organisation bureaucratique spécifiquement dédiée, qui fixe les règles. Les textes de cadrage des épreuves, les convocations, l'organisation des salles d'examen, les surveillants, les copies et feuilles de brouillons standardisées, les listes d'émargement, les statistiques etc. sont garants du dispositif dans sa dimension matérielle et organisationnelle.
- Une fonction de contrôle, qui ne se réduit pas à l'évaluation du niveau des candidats, mais également à la vérification des conditions de leur entrée dans le dispositif. L'évaluation passe par la mise en place de grilles d'évaluation critériées, de réunions de régulation avec les jurys, de commissions d'harmonisation des notes, de corrigés, de rapports de jury. La passation des épreuves est soumise au contrôle de l'identité des candidats, du temps des épreuves, du cachetage des sujets, de l'impartialité des jurys.

Les épreuves s'incarnent tout particulièrement dans les sujets du concours. Le « *pilotage des sujets* » (Communication personnelle, P2) est une prérogative du président du jury. « *Le président est complètement maître du jeu* », même s'il reste « *quand même relativement contraint par la définition des épreuves. Mais dans cette contrainte là il y a une liberté de choix du sujet* » (P1). Pour le concours de CPE les pratiques peuvent diverger, par exemple sur la confection des sujets. En principe, ce sont des CPE, IA-IPR-EVS et chefs d'établissement, parfois membres du directoire, qui sont sollicités, mais le président peut se réserver le sujet d'une épreuve.

*P1 : « Moi j'avais choisi de me réserver la dissertation, personnellement, parce que ça m'intéressait, et l'autre épreuve à l'époque qui était l'étude de dossier je crois, je la donnais à faire à un vice-président. »*

Pour ce président, le sujet était conçu en fonction de « *[ses] goûts, de l'actualité, des choses qui semblaient importantes à l'instant T* ». Il organisait une « *réunion d'admissibilité* » afin de clarifier ses attentes et confiait à une commission l'élaboration des sujets. Ce travail nécessite de penser l'épreuve dans sa dimension sélective, car contrairement à un examen, les épreuves de concours doivent permettre de discriminer (Lombard, 2012)<sup>233</sup>. Certains présidents s'attachent ainsi à élaborer des grilles de correction, qui ont connu des évolutions tout au long des sessions du concours CPE. Une CPE, jury du concours entre 2012 et 2015 m'indiquait que les membres du jury disposaient de « *fiches d'évaluation[avec] une partie sur la forme, une partie sur le fond et une partie de conseils* », mais pas de barème. Celui-ci est pourtant un point d'interrogation récurrent chez les candidats en formation. Là aussi les pratiques ne sont pas unifiées au niveau des jurys. En effet, le barème apparaît parfois dans les rapports de jury, donc après les épreuves (rapports des jurys 2007, 2009 et 2014) mais disparaît dans tous les autres rapports publiés jusqu'en 2021.

Le concours s'inscrit dans une temporalité liée aux contraintes juridiques. En effet, l'obligation faite à l'administration de « *publiciser* » les modalités d'organisation du concours (Anty, 1936 ; Jouve et Massoni, 1996 ; Ihl, 2010 ; Edel, 2012 ; Larat et Edel, 2015), contribue à fixer l'agenda du concours. Celui-ci s'impose aussi bien à

---

<sup>233</sup> Lombard (2012) précise qu'il s'agit de construire des sujets discriminants mais non discriminatoires, c'est-à-dire qui viendraient favoriser certains candidats parce que référés par exemple à des pratiques sociales plus spécifiques à une catégorie de la population.

l'administration qu'aux candidats. Pour ces derniers la temporalité du concours n'est pas seulement celle des épreuves, mais également celle des preuves. Il s'agit en effet de prouver son éligibilité (prérequis), de présenter son justificatif d'inscription (convocation), de justifier son identité (pièce d'identité), de démontrer ses aptitudes (savoirs et savoirs faire). Le « statut » de candidat les fait entrer dans la temporalité institutionnelle du recrutement.

Prendre en compte la dimension temporelle du concours c'est tenir compte de l'expérience de tous les protagonistes du dispositif. Les témoignages des membres et présidents de jurys, qui évoquent le temps du concours comme une contrainte ou comme un choix, en font parfois un véritable analyseur de leur rapport au concours.

P1 évoque le temps passé sur le rapport de jury après les résultats du concours,

*« Il y aussi toute une partie statistique etc. Je passais beaucoup de temps, personnellement, beaucoup de temps. [...] Je rédigeais moi-même presque la totalité, enfin je revoyais complètement l'écriture. »*

Le temps du concours se déploie aussi pour ce président dans des pratiques qui impliquent d'autres temporalités que celles de la session de concours proprement dite :

*« Je réunissais, j'avais pris l'initiative de réunir les responsables de formation CPE des Iufm deux fois par an. Une fois pour présenter le concours, pour échanger et une fois pour présenter le rapport de jury »*

Les épreuves mobilisent un ensemble de pratiques et de techniques qui donnent au dispositif une forme spécifique, adaptée à la finalité qui lui est assignée. Elles assurent la stabilité et la pérennité du « dispositif concours », non pas parce qu'il serait immuable ou rigide, comme le laisserait penser la reconduction d'un rituel inchangé, mais parce qu'il montre une étonnante plasticité (Eymeri-Douzans, 2012). Les périodes du confinement en sont une démonstration (2020-2021), en reportant certaines sessions, en réaménageant les espaces ou en proposant des épreuves « à distance » via les espaces numériques.

Le rapport 2020 du jury CPE illustre de manière inattendue (avec des photos) comment le dispositif s'est adapté aux nouvelles règles mises en place par le gouvernement.

Photo 8 - Salle de préparation aux épreuves orales d'admission - session 2020



Commentaire : « Dans le respect des mesures de distanciation sociale, chaque salle de préparation n'accueillait cette année que 12 candidats. »

Source : rapport de jury 2020 du concours externe de CPE

Photo 9 - Salle du jury de l'épreuve orale d'admission - session 2019



Commentaire : « Cette année, pour faciliter le respect des consignes sanitaires, les commissions ne comptaient que 2 membres du jury contre 3 habituellement (CPE, personnel de direction ou inspecteur)

Source : rapport de jury 2019 du concours externe de CPE

Le contexte sanitaire a conduit à édicter de nouvelles règles, modifiant les conditions d'accueil des candidats. Par ailleurs, il a ouvert le dispositif à de nouvelles modalités de passation des épreuves orales, la « visio-conférence », qu'ont expérimenté les candidats domiciliés dans les territoires d'outre-mer en 2020. Ces photographies rendent compte, par leur présence même dans le rapport de jury, de l'attention portée à l'organisation spatiale du concours.

La recherche dans les archives du concours de CPE<sup>234</sup> montre que cette préoccupation faisait déjà l'objet, dans les premières sessions du concours des années 1970, de

<sup>234</sup> Archives nationales de Pierrefitte-sur-Seine

prescriptions écrites des présidents de jurys concernant la disposition des commissions orales. En 1973, on trouve par exemple l'indication suivante dans « les instructions aux jurys » : « Disposez-vous en carré avec le candidat mais jamais en disposition frontale. » La disposition frontale, utilisée aujourd'hui comme nous le voyons sur la photo n°9, était proscrite, afin d'offrir un cadre plus favorable à une bonne prestation du candidat, « pour obtenir qu'il soit le plus à l'aise possible et donne ainsi le meilleur de lui-même ».

### 3. Formaliser la commande

Dans les définitions du concours de la fonction publique que donnent les juristes, ils tentent de rendre compte de l'articulation entre un aspect formel, répondant à des critères juridiques, et une dimension idéologique, répondant à des critères d'aptitudes. Le *Vocabulaire juridique* précise que le concours est « un procédé de recrutement de la fonction publique tendant à la désignation, par un jury, à la suite d'épreuves appropriées, du ou des candidats aptes à être nommés par l'autorité compétente » (Cornu, 2022).

Blanchot (1990), dans son ouvrage sur *les concours*, les définit comme

une opération de sélection effectuée entre les candidats en vue de l'attribution de places dont le nombre est limité. L'élément caractéristique essentiel du concours, qui le distingue de l'examen, est le nombre limité de places pour l'attribution desquelles les candidats entrent en compétition. (p. 11).

Sibert (1912) désigne le concours comme « la sélection faite entre les candidats d'après leur mérite par un jury compétent » (cité par Ihl, 2012, p. 159). Enfin, Maurice Bloch (1877), juriste de formation et haut fonctionnaire, a défini le concours comme un « acte public ayant lieu entre plusieurs personnes qui aspirent à une place ou à un prix et qui sert à déterminer quelle est la plus digne de l'obtenir » (Block, 1877, cité par Bongrand, 2012).

Au regard de ces définitions, le concours de la fonction publique d'État est un acte de recrutement qui met en compétition des candidats selon un procédé fondé sur quatre critères : le nombre limité de places, des épreuves, les aptitudes des candidats et l'autonomie du jury. Le concours se présente ici comme un acte public donnant lieu au recrutement de candidats au fonctionnariat. Le procédé renvoie au caractère administratif, organisationnelle et formelle du concours, que je retrouve dans les propos des membres

de la Dgrh du Ministère de l'Éducation nationale, qui le définissent comme un « *acte de recrutement* », obéissant au même « *process de construction* » quel que soit le concours.

Le caractère public de l'acte de recrutement se fonde sur une décision politique qui lance un ensemble de procédures administratives, ouvrant ainsi une « *session de recrutement* », la session correspondant à l'ensemble des phases de l'organisation d'un concours. La session est présentée dans un premier temps comme allant de l'inscription des candidats à la liste des lauréats. Rh3, qui rédige les arrêtés d'ouverture des sessions, précise que « *toutes les phases [...] sont suivies en termes statistiques. Elles commenceront par les inscrits, après nous avons les présents au concours et puis ensuite nous constatons aussi qui est admis, qui est admissible et puis ensuite admis.* »

Puis les échanges introduisent le rôle d'autres services, les conduisant à définir le leur comme « *le maillon* » d'une chaîne et à reconsidérer la définition d'une session de recrutement. « *Finallyment ce n'est pas NOUS qui la commençons la session de recrutement si on réfléchit bien* » dira le sous-directeur après avoir détaillé le « *process* » :

*Rh1 : « Donc vous voyez ici nous sommes UN des maillons de la chaîne. Le maillon intermédiaire finalement, le maillon du recrutement, même. Mais y a un maillon qui nous précède qui est la gestion prévisionnelle des effectifs, et un maillon qui nous succède qui est l'affectation. [...] »*

Le concours est un acte de recrutement enchâssé dans un vaste dispositif de gestion des ressources humaines, qui relève d'une organisation bureaucratique (Weber, 1922/1918), c'est-à-dire d'une organisation légale-rationnelle, dans laquelle chaque étape fait appel à des savoirs spécialisés qui obligent à une répartition des responsabilités.

*Rh1 : « N'oubliez pas qu'on recrute la moitié des fonctionnaires de France cette année. La moitié des fonctionnaires de la nation c'est nous qui les recrutons, ils passent par ce bureau, donc évidemment ça exige une sectorisation du travail [...]. À la DGRH, vous avez ici dans ce bâtiment oui quatre services qui sont liés à ça. Moi je dis quatre mais peut-être quasiment tous non / qui sont liés au recrutement ? »*

Lors de ma rencontre avec les trois personnes de la sous-direction, j'ai pu constater que la rédaction des descriptifs d'épreuves pouvait donner lieu à de multiples ajustements avant d'être publiés. L'un des cadres administratifs évoquait des situations où il pouvait

être sollicité lors d'un changement d'épreuve pour aider à la formulation des descriptifs<sup>235</sup>.

*Rh3 : « Vous voyez on est en train de revoir l'agrégation [d'une discipline] et la présidente du jury nous avait envoyé une première mouture, il y a de ça presque un an maintenant. Je n'y comprenais rien. Mais rien du tout. [...] Enfin, pour quelqu'un qui n'est pas du sérail / C'était incompréhensible. Mon adjoint [...] est finalement allé chercher à gauche à droite, dans des bouquins, à la bibliothèque nationale pour voir etc, pour comprendre. Bon on a réussi à... dépatouiller un peu le truc mais ça fait un an qu'on y travaille de façon à ce qu'elle écrive quelque chose qui soit conforme à ses besoins, mais qui soit aussi compréhensible par le candidat [...] »*

Plusieurs préoccupations se dégagent, relatifs à la forme du texte à produire.

- Une préoccupation d'ordre normatif, qui répond aux exigences de la fonction publique et qui exige que le texte soit conforme au cadrage réglementaire de la discipline concernée, car « *si on laisse ça en l'état et si on le présente à la fonction publique jamais ils n'accepteront de le publier [...]* ».

- Une préoccupation d'ordre stratégique, qui nécessite que le texte reflète de la façon la plus précise les attentes du jury. Il doit être ajusté aux profils attendus et « *aboutir à avoir le type d'épreuve qui permet en théorie de recruter le meilleur candidat.* »

- Une préoccupation d'ordre pédagogique, davantage tournée vers les candidats et qui implique une formulation explicite.

Le « dispositif concours » articule des fonctions techniques et opérationnelles à des dimensions politiques et institutionnelles (Montandon, 2014). Le travail d'écriture et de réécriture, visant la mise en conformité des textes au regard des contraintes évoquées, est un des aspects de la dimension technique et procédurale du dispositif. Les groupes intercatégorielles de travail contribuent à élaborer les textes présentant les nouvelles épreuves. Si elles visent à rendre plus explicite la commande (« *ce n'est pas un travail de censeur hein, c'est juste pour expliciter les choses* ») elles visent principalement à en contrôler la conformité avec les orientations nationales.

---

<sup>235</sup> Pour la restitution des extraits d'entretiens avec les acteurs du recrutement je choisis volontairement de les anonymiser et de ne pas préciser la date des rencontres. Lorsque les échanges contiennent des informations mentionnant des noms ou des éléments qui permettent d'identifier des personnes, ces informations sont retirées de l'extrait et remplacées par [...].

*Rh3 : « Donc on a fait quatre séances de travail, j'ai même fait venir à un moment le directeur général de l'époque pour qu'il explicite pourquoi justement le Capes s'appellerait "numérique et sciences informatiques" et non pas "informatique" comme les membres du groupe de travail l'auraient souhaité. »*

Les propositions de modifications sont soumises au service, qui effectue le travail de normalisation car « *il y a quand même une trame de maquette qu'il faut respecter si vous voulez, sur le nombre d'épreuves etc. Ensuite on peut broder à l'intérieur mais il faut quand même respecter la norme.* ». Ces contraintes, sous la forme de règles et de normes, pèsent à la fois sur l'écriture des textes de cadrage et sur leur décryptage par les récipiendaires. Elles mettent en relief la forte dimension scripturale de la conception du concours, faisant du dispositif ce que Foucault appelle un « réseau d'écriture » (1975, p. 222) ou encore un « appareil d'écriture » (p. 223), c'est-à-dire l'ensemble des techniques qui assurent la pérennité et la stabilité du dispositif. Les écrits actualisent le dispositif en même temps qu'ils fixent dans la mémoire de l'institution tout ce qui peut ensuite être archivé, constituant un corpus de connaissances que réactivent si besoin les présidents de jurys ou les candidats au concours.

Lorsque le responsable du Bureau des systèmes d'information décrit les différentes étapes du recrutement, le sous-directeur ajoute :

*Rh1 : « Donc toutes les phases sont retracées de cette manière-là et bien sûr nous répondons à des demandes particulières, par exemple justement des jurys, qui sont intéressés par exemple à mieux connaître leur public, et surtout les envisager si je puis dire d'un point de vue historique. C'est-à-dire qu'on est en capacité de donner les suites. »*

Les demandes auxquelles fait référence Rh1 sont destinées à la rédaction des rapports de jury. Ceux-ci font apparaître un certain nombre d'informations qui ne sont pas toujours disponibles ou accessibles ailleurs et qui renseignent sur les effets du concours tels que des effets d'attractivité, de renforcement d'une représentation genrée ou le niveau des candidats. Il s'agit parfois du profil sociologique des lauréats, à travers leur origine professionnelle et géographique par exemple, l'âge, le parcours d'étude, les résultats, les abandons en cours d'épreuve etc. Les rapports de jury compensent d'une certaine manière la rareté des données accessibles relatives aux profils des candidats ou aux statistiques. Lorsque j'interroge mes interlocuteurs à ce sujet ils m'informent que les renseignements demandés aux candidats ne font pas systématiquement l'objet d'un suivi

et qu'ils ne disposent pas d'un matériel adapté pour traiter les informations, ce que regrette Rh1 :

*« [...] s'il y avait une systématisation de ce souci de conserver la mémoire [emphase du locuteur] des spécialités qu'ont nos recrutés par exemple, ce qu'ils ont fait à la fac, quelle est leur spécialité, leur langue etc. ce serait bien utile. [...]. Depuis quelques années, la DGAFP<sup>236</sup>, qui est un service interministériel, s'est dit tiens il y a peut-être de l'information à glaner et à conserver / et qu'il serait bon peut être d'engranger à un moment ou à un autre, et ils ont pensé bien sûr au moment du recrutement »*

Les questionnaires soumis aux candidats au moment de l'inscription restent très circonscrits de manière générale dans la fonction publique, avec une « *opposition assez forte, et particulièrement dans l'Éducation nationale* » (Rh1). Cette opposition s'explique selon eux par la difficulté à recruter et donc la volonté de réduire les contraintes liées à l'inscription « *parce que lorsque vous avez du mal à recruter, plus vous demandez et exigez des informations de la part de celui qui s'inscrit sur son écran au moment où il s'inscrit, plus vous le découragez à s'inscrire* » (Rh1).

Cependant, les nombreuses critiques formulées à l'encontre du caractère inégalitaire du concours a ouvert la voie à une réflexion sur la collecte et le traitement des informations par le service des concours.

*Rh1 : « et donc il y a en ce moment [...] une étude pour qu'on puisse conserver, agréger un certain nombre d'informations »*

*Rh3 : « ce besoin, c'est moins de connaître notre population pour se dire "peut-être qu'il faudrait que je réforme le concours de telle manière etc.", c'était surtout pour voir les biais au regard des discriminations... à l'embauche. »*

Ils évoquent la « *mission L'Horty*<sup>237</sup> » (2016), dont le rapport témoigne du potentiel heuristique que représente la base de données de la fonction publique. En effet, et malgré les limites soulignées par le rapporteur concernant les ressources archivées, leur exploitation permet d'évaluer la portée des politiques publiques en matière de

---

<sup>236</sup> Direction générale de l'administration et de la fonction publique.

<sup>237</sup> Lien vers le rapport de Yannick l'Horty :

[https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/Espace\\_Presse/girardin/Rapport\\_LHorty\\_final.pdf](https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/ArchivePortailFP/www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/Espace_Presse/girardin/Rapport_LHorty_final.pdf)

recrutement. Il s'agit bien d'identifier « *les biais au regard des discriminations* », mais contrairement aux propos de Rh3 il s'agit également d'agir sur les pratiques des acteurs du recrutement. En l'occurrence, ce rapport a conduit les pouvoirs publics à prendre plusieurs mesures destinées à infléchir ces pratiques, notamment en prescrivant la publication d'un rapport biennal sur les discriminations dans le recrutement public<sup>238</sup>. Le rapport de 2019 précise qu'il est attendu que « chaque agent public s'engage en ce domaine et se forme pour prendre conscience de ses propres stéréotypes et changer ses pratiques si nécessaire » (p. 3).

Yannick L'Horty a dirigé cette enquête pendant un an, à la demande du Premier ministre Manuel Valls, dans les trois versants de la fonction publique. L'enquête s'appuie sur l'exploitation de données statistiques, de plusieurs milliers de dossiers de candidatures et sur des tests de discriminations visant à identifier les conditions d'accès à l'information et à l'emploi public. Son rapport a été remis en 2016 et fait état de plusieurs sources d'inégalités relatives aux chances d'accès aux concours de la fonction publique, notamment le sexe, le lieu de résidence et l'origine géographique. Il montre également l'impact des « biais évaluatifs des jurys de concours » (p. 4) lors des épreuves orales, le jugement des jurys pouvant être orienté par des stéréotypes liés aux caractéristiques individuelle des candidats. Nous pouvons noter cependant que le concours, contrairement à d'autres formes de recrutement dans la fonction publique, semble plutôt jouer en faveur d'une diminution de ces logiques discriminatoires, même s'il ne préserve pas totalement du risque de discrimination.

Les écrits rendent possible la traçabilité du dispositif, que ce soit à travers les textes réglementaires, la conservation des sujets, des listes de candidats, des copies ou la production de statistiques. Comme l'évoquait Rh1, la fonction publique a finalement développé depuis 2021 un outil de collecte des données du concours afin de conserver et d'exploiter les informations liées aux profils des candidats. Tous ces éléments s'agencent dans le dispositif pour assurer la continuité d'une forme instituée et pour assurer la circulation des savoirs qu'il produit, sans préjuger de ses capacités à intégrer de nouvelles normes. Toutes les étapes du dispositif ont vocation à produire un certain type de savoirs,

---

<sup>238</sup> Deux rapports ont été publiés depuis l'enquête de Yannick L'Horty, en 2018 et en 2021 : « Rapport relatif à la lutte contre les discriminations et à la prise en compte de la diversité de la société française dans la fonction publique » (Colin, 2021 ; Le Goff, 2019).

référés à des domaines de connaissances (savoirs scolaires, connaissances juridiques, sciences administratives etc.) et qui se matérialisent dans un certain type d'énoncés tels que les règlements, les sujets d'épreuves ou les rapports de jury.

Ceux-ci sont conçus comme des « *outils au service des candidats* » (communication personnelle, P2). Ils ont au fond des fonctions similaires aux descriptifs d'épreuves qui paraissent dans les décrets. Outre une fonction prescriptive, liée à la nature même du commanditaire, ils ont également une fonction politique, en ce sens qu'ils proposent une certaine vision du monde, un point de vue, une posture. Comme nous l'avons vu avec le collectif de CPE formateurs, les rapports sont décryptés à des fins de formation et ils orientent les pratiques du formateur dans la préparation des candidats au concours.

Le processus de conception des textes met en relation des interlocuteurs dont la fonction, la place dans l'institution, les attentes, les objectifs ont des effets sur la commande. La transversalité (Lourau, 1970 ; Guattari, 1974) du « dispositif concours », c'est-à-dire l'ensemble des appartenances et références des acteurs du recrutement, a des effets sur leurs pratiques. Elle peut se traduire dans des demandes qui contredisent la commande initiale et donne lieu à des réajustements. C'est ainsi que pour la création du Capes « *numériques et sciences informatique, le groupe de travail constitué pour le construire voulait l'appeler « Capes informatique »*. Un des collaborateurs explique qu'« *en réalité c'est un Capes d'informatique mais pour des raisons politiques on n'a pas pu l'appeler comme ça.* »

Le dispositif concours est traversé par les interférences institutionnelles (Monceau, 2018) relevant de logiques parfois antagonistes, que les textes doivent s'appliquer à rendre imperceptibles. Il traduit des orientations impulsées à différents échelons de l'administration

*Rh1 : « ça vient généralement du politique qui a été soit alerté d'une manière ou d'une autre, et ensuite ça redescend jusqu'aux services. [...] ça peut arriver directement chez nous et c'est nous qui nous saisissons de la refonte des épreuves. [...]t, Tous les ans je fais paraître des arrêtés modificatifs pour modifier un bout d'épreuve de tel concours.*

*Rh2 : « c'est-à-dire que l'initiative là peut être une initiative du politique en l'occurrence, comme une initiative d'un président de jury*

*qui, à l'expérience, pense que telle ou telle épreuve devrait évoluer dans tel ou tel sens ».*

Les étudiants préparant les concours de l'Éducation nationale font l'expérience d'un parcours qui conjugue la préparation d'un diplôme universitaire, la préparation des épreuves et la réalisation d'un stage. Ils sont à la fois étudiants, stagiaires et candidats à un concours de la fonction publique. Ce triple statut les positionne au carrefour d'injonctions institutionnelles parfois antagonistes, celles de l'université (étudiant), de l'établissement scolaire où ils exercent (stagiaire) et du recruteur, c'est-à-dire l'État (candidat). Ces injonctions s'expriment dans des commandes institutionnelles différentes et ont des effets sur leur parcours.

## Chapitre 2 - Les perceptions des étudiants

### 1. « Etudiant-stagiaire-candidat », un statut en tension

Le dispositif socio-clinique s'est construit avec deux groupes d'étudiants candidats au concours externe<sup>239</sup> de conseiller principal d'éducation (CPE). Les réunions collectives ont permis de croiser leurs points de vue avec celui des recruteurs afin de mieux saisir le regard qu'ils portent sur le concours et les effets sur leur parcours et leurs pratiques d'étudiants.

La méthodologie repose sur le travail des analyseurs, éléments qui déclenchent le processus d'analyse, conduit chacune à expliciter ses rapports à l'institution et permet de mettre au jour les contradictions institutionnelles dans lesquelles ils sont pris. Ici deux analyseurs ont été particulièrement saillants, l'analyseur argent (Guillier, 2001 ; Monceau, 2002) et l'analyseur stage. Ils contribuent à dévoiler ce qui se joue pour les étudiants dans le processus de professionnalisation, celui-ci étant entendu comme la logique qui vise à « fabriquer des professionnels » (Wittorski, 2022, p. 372) et qui répond aux enjeux sociaux et politiques d'adaptation des formations au marché de l'emploi. Les données recueillies montrent les tensions que génère le triple statut d'étudiant, de candidat et de stagiaire, enserré entre plusieurs types de prescriptions relevant de l'université, de l'établissement du stage et du concours.

Après avoir présenté le contexte de la préparation au concours, je présente les tensions et contradictions institutionnelles à l'œuvre dans le processus de formation-professionnalisation des étudiants candidats à un concours de l'Éducation nationale. Les données issues de l'analyse collective, présentées dans la partie consacrée au dispositif socio-clinique institutionnel, sont des effets du dispositif et participent des résultats de la recherche.

---

<sup>239</sup> Les concours de la fonction publique sont de plusieurs types selon le niveau du diplôme requis : les concours externes pour les détenteurs d'un diplôme de niveau 7, les concours internes pour les personnes justifiant d'une certaine ancienneté dans l'administration, les concours de la troisième voie (ou 3ème concours) ouverts notamment aux professionnels du secteur privé.

Depuis 2010 en France l'obtention d'un master (ou titre/diplôme reconnu équivalent) ou l'inscription en master, sont les conditions que doivent remplir les candidats aux concours externes de catégorie A d'enseignement et d'éducation. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) supprime les IUFM, achève la mastérisation de la formation en créant les Espé, intégrées aux universités, et les masters MEEF. Les Espé, devenus Inspé en 2019 sont ainsi les opérateurs de la formation initiale des étudiants candidats aux concours.

Pour la formation concernée, les étudiants sont inscrits à l'Inspé d'une académie francilienne, en master MEEF dans la mention « Encadrement Éducatif ». Ce master les prépare en deux ans au concours externe de CPE, métier qui s'exerce uniquement dans les établissements du second degré, en collège ou en lycée. Les étudiants doivent y effectuer des stages obligatoires, selon des modalités différentes en master 1 (M1) et en master 2 (M2). Ils sont sélectionnés sur dossier et doivent avoir validé une licence dans le champ des sciences humaines et sociales ou un diplôme équivalent tel que le diplôme d'éducateur spécialisé. Peuvent être également recrutés des étudiants issus d'autres cursus s'ils justifient d'une expérience en milieu socio-éducatif. D'autres critères de recrutement peuvent se substituer à ceux-là, lorsque le candidat remplit certaines conditions d'accès aux concours de la fonction publique d'état tels qu'avoir été sportif de haut niveau ou parent d'au moins trois enfants.

La formation fait l'objet d'un cadrage national<sup>240</sup> qui fixe ses attendus et met l'accent sur la professionnalisation des étudiants, celle-ci reposant sur l'alternance entre l'Inspé et le lieu de stage. L'alternance n'est pas nouvelle dans le champ de la formation. La connaissance du « terrain » par les candidats au concours est devenue un enjeu fondamental, les incitant fortement à suivre les formations des masters MEEF pour pouvoir bénéficier du stage, ou à exercer en tant qu'assistant d'éducation (AED) pour faire valoir leur expérience lors des épreuves orales. A ce titre, le stage est un élément central du dispositif de formation<sup>241</sup>.

---

<sup>240</sup> Arrêté du 24 juillet 2020 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». JORF – N°192 du 6 août 2020. NOR : MENH2013610A

<sup>241</sup> Arrêté du 28 mai 2019 modifiant l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »

Le parcours du candidat au concours de CPE s'inscrit ainsi dans un contexte de réformes successives de la formation et du recrutement. Il est soumis à des réécritures régulières des textes de cadrage. Dans la période 1992-2022 des changements relatifs aux épreuves (nature, coefficients, durée) apparaissent dans les annexes des six arrêtés<sup>242</sup> qui fixent les modalités d'organisation des concours et de la formation, entraînant du même coup la refonte des maquettes de formation.

Formateurs et étudiants doivent donc s'approprier de nouvelles prescriptions, qui s'inscrivent dans la commande institutionnelle du concours, commande qui mobilise comme nous l'avons vu des acteurs, des espaces, des temps et des pratiques variés. Elle confronte les étudiants à une multiplicité d'attentes et de pratiques hétérogènes (Liouville et al., 2015).

Les étudiants doivent négocier leur emploi du temps professionnel de façon à pouvoir effectuer leur stage, celui-ci ne pouvant se faire dans l'établissement employeur. Ils ajoutent ainsi à leur statut d'étudiant-stagiaire-candidat celui de salarié, qui a un impact significatif sur leur formation. En effet, ils organisent leur emploi du temps universitaire en fonction de leurs contraintes professionnelles. Conserver un emploi les oblige à s'absenter et à opérer des choix dans les cours. Pour compenser leurs absences, ils développent des « pratiques concourantes » (Biland, 2010b) visant à en minimiser les conséquences.

## 2. Perceptions et effets de la logique concours

Le dispositif socio-clinique se met en place au sein de l'Inspé dans lequel j'exerce en tant que formatrice et responsable du master dans lequel sont inscrits les étudiants qui

---

<sup>242</sup> Arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

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

Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation

Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation

participent au dispositif. Le nombre réduit de sujets impliqués dans la recherche est inhérent à la dimension clinique de la recherche. Les analyses qui en sont issues ne prétendent pas apporter des résultats valables pour l'ensemble de la population des étudiants préparant ce concours mais propose un cadre d'analyse de la diversité et de la complexité de leurs expériences.

Ce terrain de recherche m'est donc familier (Huez et Monceau, 2023) et je côtoie ces étudiants depuis plusieurs mois, ce qui n'est pas sans effet sur le cours des échanges. En effet, lorsque je propose aux étudiants de participer au dispositif, je précise qu'il s'agit de travailler sur les prescriptions du concours, dont une partie est inscrite dans les textes de cadrage des épreuves. Or lors de la première séance, ils redéfinissent les termes de ma proposition et orientent les échanges sur le fonctionnement de la formation et les prescriptions ministérielles liées au stage. Ils questionnent la manière dont est pensée l'articulation entre le diplôme et le concours, entre les savoirs académiques qu'ils doivent maîtriser et les compétences professionnelles qu'ils doivent acquérir. Par ailleurs, ils interrogent la place du stage dans le processus de professionnalisation. Les étudiants se sont ainsi réappropriés ma proposition en l'élargissant à leurs préoccupations du moment. Ils montrent que pour eux les enjeux du concours se déploient d'abord à l'université.

Les analyseurs stage et argent se dévoilent simultanément dans les échanges, faisant apparaître au fil de la séance les différentes perceptions étudiantes du concours. Ils mobilisent les étudiants sur une réflexion autour des épreuves et de leur statut, référé à celui qu'ils convoitent, celui de fonctionnaire.

Dans le cursus des étudiants, l'alternance s'inscrit dans un dispositif de formation articulant des enseignements en sciences humaines, la méthodologie des épreuves du concours, l'écriture d'un mémoire professionnel et le stage en établissement. La formation doit permettre « la maîtrise des connaissances scientifiques en sciences humaines et sciences de l'éducation, en histoire, philosophie et sociologie de l'éducation, en psychologie de l'enfant et de l'adolescent ainsi que dans le domaine des sciences cognitives et des processus d'apprentissage. ». <sup>243</sup> Ces enseignements servent en particulier la préparation de l'épreuve écrite de dissertation, perçue par les étudiants

---

<sup>243</sup> Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.  
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075664>

comme socialement discriminante (Denizot et Mabilon-Bonfils, 2010). L'une d'entre eux dit ainsi qu'« *il y a des personnes qui peuvent très bien [le] réussir parce qu'ils ont l'habitude d'en faire.* ». Elle en interroge la légitimité et questionne l'écart entre les compétences exigées pour exercer le métier et les épreuves du concours, exprimant ainsi une incompréhension sur les critères mobilisés pour sélectionner les candidats (Blanchard et Lemistre, 2022) :

Entretien du 23 janvier 2023 (M1 présentiel)

*Hélène : « certes il nous faut beaucoup de connaissances théoriques mais est-ce que dans la pratique, on nous...enfin savoir faire une dissertation est-ce que c'est ce qui va nous aider dans la pratique de notre métier ? »*

*Julia : « il en faut des qualités rédactionnelles, mais de là à faire des dissertations, à problématiser des très grands thèmes vu qu'on s'entraîne pour ça, ben je ne vois pas forcément...enfin si j'y vois un intérêt mais euh pas sur le métier en lui-même tout de suite quoi ! »*

Pour ces étudiantes les logiques sélectives du concours, fortement ancrées dans une tradition académique fondée sur l'écrit, entrent en contradiction avec celles de la professionnalisation, censées les préparer à exercer sur « *le terrain* ». Selon elles « *le concours fait de l'ombre au master* », il « *dévalorise* » le diplôme puisque finalement, l'obtention du master ne garantit pas l'intégration dans le métier.

« *Le concours [...] c'est le plus important du fait de sa valeur, de notre statut à la fin* » explique Leïla, qui perçoit bien l'utilité sociale du concours. Celui-ci confère une « *place* », une « *légitimité* » alors que sans le concours « *on a droit qu'à être contractuelle, on ne pourra pas être fonctionnaire de l'Éducation nationale* ». Le statut de contractuel renvoie à une précarité économique déjà expérimentée et le concours, qui donne accès au statut de fonctionnaire, est vécu comme une voie de sortie de cette précarité.

La sélection par l'écrit leur apparaît comme injuste car elle écarte d'office les moins acculturés à la forme attendue et empêche ces candidates « *de montrer leur motivation* » à l'oral et de défendre d'autres qualités qu'ils jugent essentielles telles que « *l'écoute* », « *la posture* », « *le bon sens* ». Pour Line, ce sont des qualités « *qu'on apprend sur le tas, sur le terrain* ». Ces compétences sociales ou savoir-être (Schneider, 1993) sont associées

à l'exercice du métier par opposition aux « *connaissances théoriques* », associées à la préparation des épreuves du concours.

Les séances socio-cliniques leur ont permis de faire plus ample connaissance, car bien qu'appartenant à la même promotion, ils ne se fréquentent pas en-dehors de l'Inspé. Si l'on peut expliquer cela par des trajectoires universitaires différentes qui n'ont pas permis de construire des liens dès la licence, Julia et Line évoquent également la dimension compétitive du concours :

*Julia : « Moi je ressens vraiment cette... une forme de compétition parce que j'étais dans une licence ou on était très soudés les uns avec les autres et là je trouve beaucoup moins... il y a énormément de distance entre chacune. »*

*Line : « J'arrive dans une classe où il n'y a pas forcément de liens, et je dois reconnaître que je ne vis pas les meilleurs moments de fac de ma vie. Après je suis sur mon objectif et puis sur les starting-blocks, on arrive sur la dernière ligne droite des études »*

Le statut de candidat au concours semble influencer sur le mode de socialisation universitaire (Jellab, 2013), car le « dispositif concours » imprime une dimension concurrentielle à la formation, renforcée par les statistiques des reçus et des recalés. Les étudiants mesurent dès la première année les effets de la logique concurrente du concours (Bourdieu, 1981), qui impose à la fois sa temporalité et son cahier des charges via la formation. Elles se projettent avec inquiétude dans la deuxième année :

*Julia : « là je me dis l'année prochaine j'ai trop de choses à préparer en même temps. »*

*Leïla : » il y a trop d'objectifs. »*

*Julia : « il y a beaucoup d'objectifs. ..., je ne vois pas comment m'en sortir, j'ai l'impression que je vais être sous l'eau. »*

Si la logique concours irrigue la formation et fait peser ses contraintes sur les étudiantes, celles-ci peuvent trouver un certain bénéfice à ne pas investir des espaces et des temps de sociabilités étudiantes. En effet, Héléna et Line évoquent aussi le choix qu'elles font d'un cloisonnement volontaire entre leur vie d'étudiante et leur vie hors de l'université, qui leur permet de souffler.

*Héléna : « Je suis contente de pouvoir aussi travailler en dehors de là parce que j'ai l'impression que quand j'arrive à la fac j'ai une autre*

*vie et quand je suis en dehors j'ai une seconde vie et ça me fait du bien aussi parfois de couper. »*

*Leïla : « Je viens suivre les cours, les prendre et m'en aller. Je sens vraiment un décalage entre ma vie d'étudiante et ma vie personnelle parce qu'elles n'ont rien à voir en fait. J'ai une vie ici et une vie dehors. Elles ne sont pas vraiment liées. »*

Pour ces étudiantes, les études servent uniquement le projet professionnel et la vie étudiante n'implique pas un investissement affectif dans le groupe de pairs. Ce rapport instrumental aux études (Le Quéau, 2014) se reflète aussi dans les pratiques collaboratives qu'elles mettent en place : « *On a créé un google drive<sup>244</sup>, on a des cours, on se les envoie à partir de google drive. Du coup chacune de nous peut les récupérer* ». Ces pratiques éclairées par le discours des étudiantes, permettent de mieux appréhender leur rapport au stage, que le dispositif socio-clinique institutionnel fait émerger comme un analyseur de leur rapport à la formation.

Cependant, ce rapport instrumental doit être nuancé car les conditions d'études ne favorisent pas toujours le développement d'un rapport plus hédoniste à la formation. Le fait d'être salarié ou géographiquement éloigné du site peut être vécu par certains étudiants comme un frein :

*Hélène : « Je suis une des seules qui travaille à côté des études, je n'ai pas la même disponibilité qu'elles, parfois ça peut freiner aussi...le fait qu'on ne peut pas créer une autre relation en dehors de la fac. »*

Dans le groupe du master à distance les étudiants ont aussi des situations familiales contraignantes :

#### Entretien du 29 mars 2023. Master 2 EAD

*Lilian : « Ben oui, moi j'ai repris un poste de prof contractuel à côté. »*

*Fatou : « moi j'ai des enfants à charge donc je peux pas me permettre de pas travailler et c'est pour ça que j'ai choisi l'enseignement à distance aussi parce que j'étais obligé de garder mon travail. »*

*Rokaya : « Moi aussi donc ben je travaille, parce que ma mère a deux enfants, elle est obligée de payer le loyer de ma sœur. Moi je dois me débrouiller pour subvenir à mes besoins. Du coup, c'est indispensable, c'est nécessaire. »*

---

<sup>244</sup> Espace numérique partagé en ligne leur permettant d'échanger des documents.

Dès la première année l'étudiant inscrit en master MEEF est affecté dans un établissement scolaire pour effectuer un stage dit « d'observation et de pratique accompagnée », d'une durée équivalente à six semaines, à hauteur de trente-cinq heures hebdomadaires. Ce stage fait l'objet d'une convention entre l'Inspé, l'établissement et l'étudiant, devenu également stagiaire. L'alternance se poursuit en deuxième année de master (M2) avec la possibilité pour l'étudiant de choisir entre un stage en responsabilité, sous contrat avec l'État et rémunéré, et un stage de pratique accompagnée donnant lieu à une indemnité. La durée du stage est de 324 heures, quel que soit le choix de l'étudiant. Le stage est obligatoire pour valider le master et son évaluation passe notamment par la soutenance du mémoire professionnel en fin de M2. Le stage et le mémoire soulèvent donc des enjeux importants pour les étudiants candidats au concours.

*Rokaya : « Un concours + un master + un mémoire, plus + un tas de choses, + des stages, et cetera, c'est super dur en fait, parce qu'on a pas le temps de tout caler »*

## **2.1 L'analyseur stage**

Les critères de recrutement, du master et du concours, sont sujets à débat et amènent les étudiants à exprimer leur position sur la nature des compétences attendues, opposant savoirs théoriques et savoirs pratiques. Les échanges des étudiants portent dans un premier temps sur les épreuves écrites du concours puis se cristallisent sur le stage. Celui-ci a fait émerger des demandes relatives à leur évaluation, à leur statut, à leur rémunération. C'est le sens des politiques de formation d'une part et des formes du recrutement d'autre part que les étudiantes interrogent, reprenant ainsi des débats qui occupent déjà l'espace public (Desforges et Chalvron, 2008 ; Silicani, 2008).

C'est ainsi que le stage est apparu comme un analyseur des tensions qui traversent l'institution de formation, notamment celles relatives aux modalités de sélection par concours. Les étudiants ne partagent pas le même point de vue. Leïla et Line défendent l'idée d'une sélection directe par le stage, censés valider les compétences attendues, tandis qu'Hélène défend le principe du concours.

*« Leïla : il n'y a pas forcément besoin de concours. »*

*Line : sachant que notre master nous apprend notre métier, avec nos stages, pourquoi avoir un concours ?*

*Leïla : ça pourrait même être des étudiants de M2 qui sont en stage toute l'année, massé ou pas, et en fait à l'issue de quoi ils seraient inspectés, sur le terrain.*

*Line : évalués sur leur stage en fait. »*

Ces mots provoquent une réaction chez Héléna qui marque un attachement au principe du concours :

*« Alors non je ne suis pas totalement du même avis qu'elle. Je pense que le concours il est légitime, dans le sens où il faut pouvoir sélectionner les personnes. Il nous faut un outil pour pouvoir sélectionner les CPE qui sont susceptibles de bien faire leur métier. »*

Ces points de vue reflètent des positions idéologiques opposés sur le concours comme modalité de sélection. Héléna explique que « *c'est important de pouvoir sélectionner* », sinon « *comment faire le tri ?* » compte tenu du nombre de places ouvertes et du nombre de candidats.

Le stage fait surgir la question de la différence instituée entre les étudiants effectuant un stage en responsabilité, rémunérés et ceux en stage de pratique accompagnée, non rémunérés. Il met en évidence les contradictions institutionnelles relatives au processus de professionnalisation des étudiants, conduisant les étudiantes à des demandes implicites d'harmonisation du dispositif de formation. Line l'exprime en ces termes :

*« Je ne suis pas boursière et je vis seule et éloignée de mon foyer familial. La maigre rémunération qu'alloue le SOPA<sup>245</sup> ne me permet malheureusement pas de vivre décemment et me condamne à poursuivre mon emploi d'AED. J'ai conscience de la nouvelle organisation qui va s'articuler cette année et des difficultés à pouvoir honorer et concilier les deux. Est-ce qu'il est possible d'organiser la période de stage différemment et de disposer d'un aménagement particulier tout en respectant le volume d'heures fixé par la nouvelle configuration de la réforme ? »*

Les logiques institutionnelles de l'alternance dite « intégrative » entre l'université et le lieu du stage renforce des inégalités entre étudiantes, les unes pouvant compter sur

---

<sup>245</sup> Le stage d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) fait l'objet d'un cadrage national (nombre de jours, indemnités), mais les modalités de mise en œuvre se déclinent de façon très variée selon les académies.

l'appui de la famille pour compenser l'absence de rémunération. C'est ce que montre Leïla qui vit chez ses parents, est « *nourri, logée, blanchie* » et Julia qui vit seule mais qui n'a « *pas besoin de payer un loyer* » car ses parents en assument la charge afin de la rapprocher de son lieu d'études. Cependant Leïla précisera être retournée chez ses parents et avoir renoncé à un emploi qu'elle occupait avant l'entrée en master, afin de répondre aux exigences de la formation.

*« Le fait que je n'ai pas trop le temps de travailler impacte aussi le loisir que je m'étais accordée l'année dernière avec les sous que je gagnais et le temps que j'avais, [...] les cours n'étaient pas aussi denses que cette année. Ça met un coup au moral. »*

Le travail de l'analyseur stage met au jour les tensions qui traversent la vie étudiante et interrogent la conception des politiques de formation en master MEEF, qui exigent des étudiantes une flexibilité peu adaptée aux réalités socio-économiques auxquelles ils sont confrontés.

*Lilian : « Ce qu'ils ont fait, les contractuels alternants, ben clairement, c'est fournir une main-d'œuvre - Là je vais être un petit peu réac. Mais... ils ont enlevé les anciens M2 contractuels qu'il y avait avant la réforme, qui travaillaient à temps plein et qui avait un vrai salaire, pour prendre des SOPA qui font le même travail que les contractuels, sans les payer. C'est même pas l'aumône, hein, 126€ par mois ! »*

## **2.2 L'analyseur argent**

Le travail de l'analyseur argent (Monceau, 2002) permet d'ouvrir le champ d'analyse aux dimensions à la fois économique (rémunération), politique (égalité) et pédagogique (accompagnement) du parcours des étudiants. Il est un puissant vecteur d'analyse des pratiques estudiantines car il met en exergue les stratégies mises en place par les étudiants pour contourner les difficultés liées à leur situation économique. Ils évoquent les jobs du samedi, le retour chez les parents pour échapper à la précarité pendant leurs études. Ils renoncent à l'indépendance et à l'autonomie financières pour « *remplir une mission* », comme le diront Leïla et Line.

*Leïla : « Donc je viens vraiment comme disait Line remplir une mission, suivre les cours, les prendre et m'en aller. »*

Les difficultés personnelles qu'elles mentionnent montrent encore le lien entre les contraintes socio-économiques, la perte d'autonomie et l'inscription dans la formation. Julia dira :

*« Je ne suis pas contente de mon année. Je n'arrive pas à bien mettre place ce que je veux, parce que j'ai toute ma vie qui est chez mes parents mais il faut que je sois sur Paris pour mes études. Et ce travail qui me tape sur le système, parce que je travaille sur le marché donc c'est hyper fatigant [...] Le week-end je bosse dans le marché de mon village donc je suis obligée de revenir chez mes parents. »*

Plusieurs étudiants dépendent encore financièrement de leurs parents, le salaire permettant aux autres une certaine autonomie. Julia souligne : *« vu qu'on n'a pas la possibilité d'avoir une formation payée en même temps...on arrive à un âge où on a besoin d'être indépendant de nos parents quoi. »*

Ils tentent parfois de négocier leur temps de stage afin de trouver un compromis entre leurs besoins et les exigences du master. Line n'hésitera pas à négocier les termes de sa convention de stage :

*« Afin de pouvoir honorer mon contrat de travail j'aimerais savoir s'il est possible que je puisse effectuer mon stage pendant la matinée puis ensuite finir mon contrat de travail dans l'après-midi jusqu'au soir. Je sais que c'est énormément demandé [...] mais il est nécessaire pour moi de terminer ce travail et d'avoir ce salaire. »*

Le stage amène certains étudiants à développer des pratiques de négociations articulant à la fois une posture d'humilité dans la demande exprimée (*« je sais que c'est énormément demandé »*) et une posture injonctive renvoyant au caractère impératif de leur demande (*« il est nécessaire pour moi d'avoir ce salaire »*).

Le dispositif socio-clinique met l'objet concours en tension, dévoilant comment les étudiants sont pris dans les interférences institutionnelles (scolaire, familiale, universitaire, professionnelle) que génère le « dispositif concours ». L'analyse des transcriptions d'entretiens et les échanges successifs avec les étudiantes permettent de dégager trois types de questionnement :

- Des questionnements en lien avec leur statut d'étudiant, interrogeant par exemple l'utilité du diplôme ou la temporalité de la formation.

- Des questionnements en lien avec leur statut de stagiaire, pointant les modalités d'évaluation du stage ou la place du mémoire dans le processus de professionnalisation.
- Des questionnements en lien avec leur statut de candidat à un concours de la fonction publique, qui discutent la nature des épreuves, les critères de sélection ou les attentes des jurys.

Ce triple statut les positionne aux logiques institutionnelles parfois antagonistes : celles de l'université (étudiant), de l'établissement scolaire (stagiaire), de l'employeur, c'est-à-dire l'Etat (candidat à un concours de la fonction publique). C'est dans les interférences institutionnelles (Guillier, 2003 ; Monceau, 2009), c'est-à-dire la rencontre entre des logiques professionnelles et/ou institutionnelles divergentes, que l'analyse fait émerger la demande des étudiants d'une prise en compte du caractère complexe de leur statut.

## **Conclusion de la quatrième partie**

Les témoignages des étudiantes montrent que la formation est traversée par ces interférences, qui produisent des tensions et ont des effets sur leur parcours de formation. Elles doivent en effet trouver des accommodements leur permettant à la fois de s'assurer une certaine autonomie financière et de répondre aux exigences académiques de la formation et du concours. Cela nécessite parfois des arbitrages entre le désir d'indépendance et le soutien parental, le renoncement aux modes de socialisation étudiante et le besoin d'intégration.

De plus, la préparation du concours à l'Inspé doit être pensée en même temps que celle du diplôme de master et génère des tensions en termes de temporalité et d'adaptation à la commande (Samson et al., 2017). Les études sont vécues comme une course de fond et renvoient à l'instabilité et à la précarité des trois statuts évoqués plus haut. Ce qu'ils espèrent c'est certes devenir CPE, mais l'enjeu pour eux c'est aussi d'atteindre le statut de fonctionnaire.

## **CINQUIEME PARTIE**

### **Un dispositif et deux institutionnalisations pour une singularité**

# **Chapitre 1 - De la pertinence du concept de dispositif pour problématiser l'objet concours**

Je présente ci-dessous les résultats de ma recherche, qui sont aussi, dans le cadre de l'analyse institutionnelle, les effets de l'approche socio-clinique institutionnelle adoptée. J'expose tout d'abord les éléments qui me paraissent soutenir la pertinence du concept de dispositif pour travailler le « dispositif concours ». Je traite notamment du rapport des recruteurs au dispositif, rapport qui explique à mon sens la pérennité du dispositif. Ensuite je montre comment les processus d'institutionnalisation du corps et du concours de CPE sont en fait deux processus distincts, même si des liens ténus ont pu être établis entre le concours et la fonction.

## **1. Le concept de dispositif pour travailler l'objet concours**

En analyse institutionnelle le dispositif est pensé comme ce qui organise les conditions sociales de l'intervention (Lourau, 1997), comme « mise à l'épreuve d'une situation de recherche dans une "configuration" social-historique » (p. 27). Autrement dit si le dispositif est délibérément conçu pour répondre aux finalités de la recherche, il est aussi imbriqué dans des pratiques sociales qui ne peuvent être expliquées ou interprétées en ignorant les forces sociales et historiques qui ont contribué à leur formation et à leur développement. C'est en cela que Lourau décrit le dispositif « à la fois comme artefact et comme praxéologie » (p. 27).

Les recherches socio-cliniques institutionnelles s'inscrivent dans cette perspective, et Monceau (2014) a montré la fécondité des dispositifs pour produire des connaissances sur les processus institutionnels, à la fois sur le plan méthodologique et conceptuel (penser la recherche) et sur le plan opérationnel (construire la recherche). S'inscrivant dans le cadre théorique de l'analyse institutionnelle, il montre notamment comment, lorsqu'il s'agit de recherches portant sur des politiques publiques, les dispositifs socio-cliniques institutionnels, à vocation analytique, interfèrent avec les dispositifs opératoires (mis concrètement en œuvre sur le terrain, comme ici les épreuves du concours) et les dispositifs politiques (qui encadrent les dispositifs opératoires par une organisation

politique et une organisation nationale). Ce qui est mis au travail dans le dispositif analytique c'est l'impact des dispositifs opératoires sur l'implication des individus, plutôt que l'efficacité des actions qu'elles mettent en œuvre en réponse aux objectifs du dispositif politique national. (Monceau, 2011).

La qualification de « dispositif » veut insister sur la porosité et les interférences entre les différents espaces d'intervention. Elle invite à penser l'institution dans une interdépendance avec le dispositif, à la manière du dispositif foucauldien qui est à la fois le lieu du pouvoir (l'institué) et le lieu d'un renouvellement permanent de l'institution (l'instituant) (Montandon, 2014). Dans une perspective socio-clinique institutionnelle, dispositif et institution participent de la même dynamique institutionnelle de production, de transformation, de dépérissement, de résistance et de renouvellement des formes de pouvoir qui les traversent (discours, pratiques, normes).

Les interférences que produit le dispositif socio-clinique institutionnelle contribuent à décloisonner la vision parcellaire de l'institution car celle-ci est appréhendée comme un réseau de relations (de pouvoir, d'affiliation, d'opposition etc.) et non comme un objet statique composé de divers éléments juxtaposés (Chevallier, 1981). À ce titre, le dispositif analytique fait le lien entre ce qui semble à première vue séparé, superposé, chaque forme instituée (la Dgrh, le Directoire du concours, la formation etc) jouant le rôle qui lui est attribué, selon un cahier des charges et des temporalités qui lui sont propres. Par exemple le dispositif politique de recrutement est représenté par la sous-direction du recrutement, qui répond à la commande publique et produit les textes de cadrage du concours. Le concours, dispositif opératoire de la politique de recrutement, produit les épreuves, sélectionne et classe les candidats. Chaque territoire est détenteur d'une certaine autonomie et d'une expertise qui, dans une organisation que l'on qualifie parfois de pyramidale, concoure à la légitimité et à la cohésion de l'ensemble du dispositif de recrutement.

Dans ma recherche, le concours est le dispositif opératoire sur lequel porte l'analyse, laquelle s'élargit au dispositif politique de recrutement des fonctionnaires. L'espace d'analyse devient donc un espace où se croisent et interfèrent des commandes et des demandes, des discours et des pratiques. C'est notamment ce qui se passe lorsque je fais lire à un membre de jury (Jury 5, CPE) la retranscription de l'entretien effectué

avec un groupe d'étudiantes. Les propos des étudiants questionnent J5 et l'invitent à se positionner sur la légitimité du concours comme modèle de recrutement

*« Je ne suis pas sûr que ce soit au moment de la sélection qu'on doive essayer de contrebalancer [les inégalités] en tout cas. Enfin, peut-être que c'est possible, mais ça me paraît très complexe et quelque chose sans fin. Ou alors on ne sélectionne plus, ou plus sur des critères. Mais alors, ça veut dire qu'on prend le risque d'abaisser le niveau d'exigence du recrutement et donc ça va impacter aussi le travail qui va être fait, ce qu'on va être en capacité de transmettre aux élèves. »*

Le concours est pris dans les interférences entre des logiques d'acteurs, professionnelles, idéologiques, éthiques, qui entrent en résonance ou en contradiction avec les logiques institutionnelles, politiques, sociales, organisationnelles. Le concours est mis à l'épreuve du vécu des sujets, qui contribuent à le constituer comme dispositif, c'est-à-dire le dévoilent comme un réseau complexe de relations entre des pratiques, des savoirs, des individus, des valeurs, des textes qui entrent en relation dans le champ de l'analyse.

Dans le dispositif socio-clinique institutionnel, l'analyse du vécu des sujets est enrichie par l'éclairage socio-historique qui en accentue la portée heuristique. En effet, celui-ci permet une mise à distance du « bruit de fond » (Monceau, 2014, p. 185) que constituent les débats actuels sur le recrutement des fonctionnaires, pour s'attacher à reconstituer les liens entre le passé et le présent. À travers la revue professionnelle des CPE et les textes règlementaires, inscrits dans une temporalité longue, l'approche socio-historique permet une compréhension ici et maintenant des enjeux individuels et collectifs du concours qui émergent des entretiens (enjeux de reconnaissance, d'intégration, enjeux militants etc.).

Dans le dispositif analytique, les données se construisent au fur et à mesure de la recherche, à la fois au plus près des sujets et au plus près des textes, dans une dynamique permanente d'aller-retour entre les uns et les autres. La genèse du concours et du corps des CPE montre ainsi comment le « dispositif concours » s'est construit au carrefour de logiques contradictoires, celles promouvant une idéologie fondée sur le principe d'égalité et de mérite, et celles venant renforcer les inégalités scolaires préexistantes.

En ce sens, l'exploration socio-historique nous conduit à questionner notre rapport à la « prophétie initiale » (Lourau, 1973, p. 23) c'est-à-dire à ce qui constitue l'institué du « dispositif concours », ce qui a été énoncé comme ses valeurs fondatrices et qui en

constitue « l'unité positive » (Monceau, 2009, p. 206). L'égalité des citoyens devant le recrutement public, une sélection basée sur le mérite individuel, la transparence du processus de recrutement et le caractère national du concours forment la trame idéologique sur lesquels reposent la légitimité du « dispositif concours ».

L'adhésion à ces principes énoncées comme constitutifs de la République imprègnent les discours des recruteurs, même si par ailleurs ils peuvent évoquer les imperfections et les contradictions du « dispositif concours ». Ainsi peuvent être discutés le contenu des épreuves, la qualité des candidats, les critères d'évaluation. De même, peut être pointée « l'échec de la prophétie », comme le fait ce président de jury lorsqu'il explique qu'« *on veut absolument une égalité qu'on qualifie de républicaine [mais] c'est complètement le contraire* » (P3). Le discours met au jour l'ambivalence de son rapport à l'institution :

*P3 : « Le système français il est souvent critiqué, il a quand même une solidité, et la colonne vertébrale, c'est les profs. On a quand même la chance d'avoir des profs qui sont bien formés. [...] Je ne veux pas vous laisser penser que je pense que le système fonctionne bien. »*

*SH : « non non, j'ai bien compris. »*

*P3 : « s'il fonctionne bien, c'est parce qu'il a des gens de qualité. »*

Dans le dispositif analytique, celui de la recherche, le « dispositif concours » est travaillé par des forces contraires que l'analyse institutionnelle dévoile par une approche privilégiant le travail du négatif, c'est-à-dire la mise au jour des motivations, des tensions et des contradictions du dispositif. Celles-ci se donnent à voir dans les discours des sujets et disent quelque chose de leurs implications.

Lorsque les membres des jurys relatent leur expérience du concours, ils donnent à entendre leur vision du métier, la manière dont ils évaluent la qualité d'une copie, le sens qu'ils donnent aux modalités de sélection. Ils peuvent également en interroger la pertinence, au regard de leur expérience de CPE ou d'inspecteur. Par exemple les CPE et IA-IPR-EVS rencontrés font toujours le lien entre les épreuves du concours et l'exercice du métier. Ce fut aussi le cas d'un président de jury (P1) pour lequel les épreuves du concours doivent refléter la vision qu'il a du métier et ses conceptions éducatives. Celles-ci influent sur la bibliographie qu'il met en place et sur les épreuves qu'il décide de redéfinir, afin que les candidats sélectionnés correspondent au profil attendu, c'est-à-dire

*« un éducateur. ... [qui] soit au clair avec une conception de l'éducation ; [qui] soit capable de la comprendre, de la formaliser, de la transmettre aussi autour de lui dans un établissement et donc d'explicitier ses choix éducatifs, [qui] soit centré sur éduquer des élèves » (P1, entretien du 22 décembre 2019)*

Ces exemples ne peuvent mieux exprimer les implications idéologiques des sujets participant au dispositif de recrutement. Selon P3 finalement « *ça ne marche pas si mal* », même si par ailleurs il regrette un « *processus méritocratique [qui] ne s'exerce que sur des gens qui ont les moyens d'aller jusqu'au master. Et là, c'est une sélection beaucoup trop grande* ».

Je me suis questionnée sur ce qui fait tenir « le dispositif concours », compte tenu des critiques dont il fait régulièrement l'objet. J'ai pu identifier qu'au-delà de la dimension organisationnelle, soutenu par des techniques bureaucratiques éprouvées, ce qui tient le dispositif c'est en premier lieu ce que J2 (IA-Dasen) a appelé « l'attachement viscéral à la forme ».

## **2. Un « attachement viscéral à la forme »**

Cette formule utilisée par l'un des membres de jurys peut être vue comme une critique du formalisme excessif du concours ou encore d'une résistance au changement. Mais elle peut également être interprétée comme une défense de la probité et de l'intégrité des agents, suggérant un respect scrupuleux des normes et des procédures nécessaires pour garantir l'équité et la validité du processus de sélection. L'intégrité du concours se mesurerait à la capacité d'en garantir l'objectivité. En ce sens, le concours fait consensus après des « recruteurs », en tant que garant d'une certaine objectivité de la sélection, les critiques éventuelles finissant toujours par plier devant l'argument de l'égalité. Il y a toujours quelque chose de l'ordre d'un attachement à la fois idéologique et affectif au concours, perçu comme « le moins pire » des modes de recrutement.

Les limites ou difficultés évoquées lors des entretiens renvoient à la nature des épreuves ou encore au profil des candidats. Mais la stabilité du concours n'est pas seulement dû à sa dimension socio-technique (Simondon, 1958/1989), c'est-à-dire à la manière dont des éléments techniques et sociaux interagissent pour constituer le dispositif concours ; la pérennité du concours est également le fruit des implications libidinales de ses acteurs.

Le « dispositif concours » se présente, nous l'avons vu, comme un modèle de rationalité, celui-ci reposant sur des règles, des procédures et des critères juridiques qui guident les pratiques des recruteurs. Le concours est ainsi l'outil de la rationalisation du recrutement, dont témoignent les techniques mises en œuvre pour en assurer le contrôle et la stabilité. L'écrit y tient une place fondamentale, fixant dans les archives de l'institution les listes des candidats, les sujets d'épreuves, les résultats, les rapports de jurys, les règlements, le calendriers etc, l'ensemble des techniques qui organisent le dispositif. Tous ces éléments se déploient dans des temporalités et des espaces qui quadrillent le dispositif, lui donnant la forme spécifique, ritualisée, qui le caractérise.

Mais la pérennité du « dispositif concours » ne s'explique pas seulement par des rapports de pouvoir objectifs et rationnels. Les motifs qui font qu'il perdure sont aussi en partie « irrationnelles ». Ils relèvent d'une part d'un rapport idéologique à l'institution, caractérisé par un attachement au projet méritocratique, et d'un rapport affectif, voire libidinal à l'institution, caractérisé par une attention méticuleuse à la forme. Cet attachement est l'un des éléments qui font tenir le dispositif concours. Il renvoie à une forme d'irrationnalité, que suggère bien le terme d'« attachement viscéral » qu'utilise J2.

Pour la revue professionnelle de l'ANCpE, la forme du concours a représenté un enjeu tant qu'elle ne correspondait pas à ce qui représentait un « vrai concours de la fonction publique » c'est-à-dire un dispositif de sélection similaire à celui des enseignants. La forme est alors la garantie d'une égale dignité des fonctions.

*Conseiller d'éducation, 1995, n°120*

Avec ce concours externe, les CPE franchissaient une nouvelle étape dans la construction de leur image identitaire, ils s'assimilaient formellement aux autres professions enseignantes. (Vitali, p. 9)<sup>246</sup>

Ce rapport idéologique et libidinal à l'institution transparaît dans tous les entretiens avec les membres des jurys, que ce soit pour décrire une posture (bienveillance, éthique, aide), pour rendre compte d'une adhésion aux principes de la sélection par concours (le mérite, l'effort), ou pour insister sur la place accordée aux compétences des candidats, que ce soit à l'écrit ou à l'oral (gestion du temps, qualité de l'expression, maîtrise de la langue). La forme, c'est la manière dont est conçu le dispositif (sa réalité manifeste), les savoirs qu'il

---

<sup>246</sup> Vitali, C (1995). Le concours externe, à la recherche d'un nouvel esprit. *Conseiller d'éducation*, 120, 9-11.

incarne (sa fonction symbolique) et les finalités qui lui sont assignées (sa raison d'être). Elle se traduit dans les consignes des présidents de jury, mais également dans les attentes implicites des membres du jury.

Pour les épreuves écrites cet attachement s'exprime dans l'attention portée au respect des consignes de correction, mais aussi dans les échanges entre les membres d'un binôme lorsqu'il s'agit de réduire les écarts de notes pour une même copie. J2 (CPE) annotait toutes ses observations dans un cahier, soucieuse de conserver une trace des consignes du président du jury.

*SH : « [...] par rapport au concours, tu avais ton cahier et je vois [je lis] Consigne de correction de la dissertation. »*

*J2 : « c'est ça. Ça, c'était quand on était allé à la réunion au Foyer des Lycéennes, et qu'on avait reçu les consignes de la part d'Alain Warzee<sup>247</sup>. »*

*SH : « donc y a une double correction je vois. [je lis] : "les correcteurs doivent se voir deux fois, mi-parcours plus fin de parcours. Note sur 20, une décimale au pire » voilà. Ça veut dire quoi CB ? »*

*J2 : « Alors il fallait noter CB quand c'était copie blanche, mais pas 0 parce que si on mettait 0 il fallait qu'il y ait un rapport au président pour justifier la note de 0 voilà. (Elle lit) : "Donc garder pendant quelques mois les annotations qu'on a pu prendre sur telle ou telle copie. Ça pourrait être demandé par Monsieur Warzee à la demande du candidat. Ranger les copies par ordre croissant, et cetera, et cetera. »*

Pour les épreuves orales, la forme s'incarne dans les modalités d'accueil et d'entretien avec les candidats. La bienveillance, la formulation des questions, la présentation des jurys, la durée des échanges.

*« les consignes qui sont données, c'est l'équité entre les candidats, donc il faut être équitable entre les candidats. Un candidat qui a vingt minutes d'exposé et quarante minutes d'échange avec le jury, qui ne va faire que quinze minutes d'exposé, il ne va pas récupérer quarante-cinq minutes d'échange avec le jury. Là-dessus, c'est des choses sur lesquelles ils nous demandent vraiment d'être très vigilants. Donc on l'explique d'entrée de jeu au candidat en lui disant « si votre exposé est plus court, de toute manière vous ne serez pas plus longtemps avec nous. »*

Outre la dimension quasi technique de l'attachement à la forme, ce qui émerge des entretiens c'est aussi la recherche d'une adéquation entre les savoirs restitués par les candidats et les savoirs valorisés par les membres des jurys, en particulier les jurys CPE.

---

<sup>247</sup> Alain Warzee a été président du jury du concours externe de CPE pour sessions 2009 et 2010.

La forme n'est pas déconnectée du fond, dans le sens où l'attachement à la forme du concours est aussi la traduction d'une sensibilité particulière à l'image de la fonction. Cette sensibilité est liée à la conscience aigüe, déjà présente chez les surveillants généraux puis les CE-CPE de la revue, de la hiérarchie des savoirs dans l'institution scolaire et de la place qu'ils prennent dans la hiérarchie des statuts.

Le concours externe de CPE, dans la forme qu'il a pris dès 1986 et surtout en 1995, doit assurer une visibilité à la profession à travers le corpus de connaissances qu'il produit et diffuse. En ce sens l'institutionnalisation du concours de CPE a des effets sur l'identité professionnelle du corps. Mais institutionnalisation ne signifie pas forcément reconnaissance, car l'institutionnalisation du « dispositif concours » est aussi traversée par des logiques qui échappent aux professions, autrement dit il a sa propre logique, qui répond à d'autres impératifs.

## Chapitre 2 : des processus d'institutionnalisation distincts

La lecture de de la revue professionnelle de l'ANCpE sur une période longue, montre que l'institutionnalisation du concours comme dispositif de recrutement et l'institutionnalisation du corps des CPE sont des processus à la fois proches et distincts. Il est difficile de les penser séparément, tant le concours a pesé sur la manière dont les CPE eux-mêmes se regardaient. Les dynamiques de l'un et de l'autre se confondent à divers égards mais nous verrons que le « dispositif concours » et le groupe professionnel des CPE ont aussi leurs propres dynamiques.

### 1. Institutionnalisation du corps

La mise en place du concours externe représente une étape importante en ce qu'elle fait entrer les CE/CPE dans la logique des concours enseignants, une « “logique de la qualification” [qui] valorise les titres, les connaissances formelles (codifiées et transmissibles), la revendication d'autonomie et les distinctions statutaires. » (Dubar et al, 2015, p. 176). Le passage du surveillant général au conseiller (principal) d'éducation devient, par le truchement du concours externe, un passage de la « profession-vocation » à la « profession-statut » (p. 178). En effet, le recrutement des surveillants généraux puis des conseillers d'éducation se faisaient jusqu'alors sur la base d'une culture professionnelle acquise dans l'exercice du métier. Le concours externe ne privilégie plus les savoirs faire et l'expérience car il « professoralise » le recrutement des CPE, en définissant les critères de la sélection à partir d'un ensemble de connaissances que les candidats doivent pouvoir restituer selon les mêmes modalités que les concours du Capes, ce que le président du jury de la session 1993 exprime en ces termes :

*Le conseiller d'éducation, octobre 1992, n°109*

Dès lors que l'on veut que la fonction de CPE soit alignée sur celle du professeur certifié, il faut abandonner l'idée de recruter sur des critères techniques ou sur l'aptitude à développer des recettes. Il faut plutôt s'aligner sur l'exigence de culture qui est celle du niveau Capes. (p. 4)

Les CPE trouvent ainsi dans la nouvelle formule du concours un principe d'unification de la catégorie autour de savoirs communs, censés donner non seulement une dignité, mais également une lisibilité à la fonction et à son champ d'action, la « vie scolaire ».

Mais le double processus d'institutionnalisation du concours externe et de la profession est une confrontation permanente entre des dynamiques contradictoires. En effet, la dynamique instituante de la « vie scolaire », impulsée par les surveillants généraux, a contribué à l'évolution du statut et a substitué, dans les textes, la dimension éducative à la dimension disciplinaire du métier, questions largement abordées dans la revue. Mais cette dynamique est confrontée d'une part à l'institué des pratiques d'encadrement dans les établissements, qui restent largement tributaires des cultures professionnelles, d'autre part au flou persistant de la définition des missions du CPE. Pour ces derniers, l'institutionnalisation serait-elle « une voie pour la reconnaissance, mais dans le registre de l'échec » ? (Savoye, 1973, p. 116). Je vais tenter de répondre à cette question.

Le concours (dispositif institué du recrutement) dans ses nouvelles modalités est bien la traduction d'une évolution du statut, mais sous les atours de la nouveauté il contribue aussi à maintenir le CPE dans une forme d'invisibilité. Le référentiel de compétences de 2013 et la circulaire de missions de 2015, sur lesquels s'appuient les maquettes de formation pour la préparation des candidats au concours, participent d'une réinstitutionnalisation de cette invisibilité, en confirmant « l'indétermination des rôles et de la division du travail éducatif [qui] n'est pas sans conséquences sur les modalités de l'action éducative, sur la nature des compétences et sur la professionnalisation du métier de CPE » (Vitali, 2014, paragr. 13). En ce sens le concours est aussi analyseur des tensions persistantes, voire des ambiguïtés qui entourent la profession, mettant en évidence les contradictions institutionnelles entre les aspirations du groupe professionnel à une reconnaissance d'une expertise éducative clairement identifiée et un recrutement fondé sur une définition illisible des compétences. Ce qu'exprimaient le président de l'Amicale en 1967 est encore d'actualité :

*Le Surveillant général, n°12, décembre 1967*<sup>248</sup>

En raison de notre situation – combien équivoque – au sein de la hiérarchie administrative, il nous faut, préalablement à toute autre perspective, trouver la définition valable et durable de notre fonction commune, compte tenu de l'ensemble de nos attributions. (p. 2)

---

<sup>248</sup> L'Homme, B. (1967). Si pas sérieux..., *Le Surveillant général*, 12, p. 2.

La professionnalisation du corps des CPE est un processus résultant d'une dynamique collective, portée par les membres de l'Amicale, dont certains prennent une part active dans la lutte syndicale. En outre, certains inspecteurs ont soutenu cette dynamique, tel que Philippe Galli qui a été « l'homme providentiel des conseillers d'éducation parce que c'est lui qui, en 1970, fera transformer les surveillants généraux en conseillers d'éducation. » (Denoël, 1999, p. 13)<sup>249</sup>. La publication régulière de la revue, bien que relativement confidentielle, a connu une longévité remarquable et a sans aucun doute contribué à redéfinir la place des CPE et le rôle de ce qu'on appelle aujourd'hui « vie scolaire ». La capacité d'adaptation, voire d'anticipation des évolutions qui touchent à la vie scolaire et aux pratiques éducatives, donnent à voir autre chose qu'une intégration des CPE dans la hiérarchie officielle des statuts de la fonction publique et dans l'organigramme des établissements. L'institutionnalisation du corps est aussi celle de la « vie scolaire » comme forme sociale de vie (Riondet, 2017) et comme nouvelle approche du geste éducatif.

Je voudrais emprunter le point de vue de Savoye (1981) lorsqu'il évoque l'institutionnalisation de la sociologie. Selon l'auteur, celle-ci ne se réduit pas à une reconnaissance par la sphère académique du savoir mais « s'élargit à l'ensemble des formes qu'elle présente en tant que nouvelle pratique sociale de production de connaissance » (p. 344). Autrement dit, l'institutionnalisation de la sociologie implique également de prendre en compte les voies différentes, les courants marginaux, les acteurs sociaux qui contribuent à construire la sociologie en tant que discipline vivante. Il me semble que l'institutionnalisation du corps des CPE, dans lequel nous pourrions voir le dépérissement des surveillants généraux, permet de voir au contraire comment leurs pratiques novatrices au sein des établissements, ont influé sur la « vie scolaire ».

## **2. L'institutionnalisation du concours, un processus autonome**

L'institutionnalisation du concours a contribué à celle du corps, mais il a également son propre processus. Il s'inscrit dans les logiques gestionnaires de l'État qui correspond, dans les années 1980-1990, à un mouvement de rationalisation du recrutement et de la

---

<sup>249</sup> Un pionnier de l'ANCPÉ : Guy Denoël, dans : *Le conseiller d'éducation* (avril-mai 1999), p. 13.

formation des agents (Loi sur le statut général des fonctionnaires, réorganisation de la gestion des carrières etc..). Le recrutement des CPE, devait être mis en cohérence avec celui des autres corps de catégorie A de la fonction publique d'État. À cet égard, le « dispositif concours » remplit son office, par les fonctions stratégique et politique qu'il assure, c'est-à-dire en contribuant à standardiser les critères de recrutement et à aligner les pratiques de sélection sur celles des autres concours du même type. Le dispositif fait donc l'objet d'aménagements et de réagencement des micro-dispositifs qui le constituent. Loin de perdre en vigueur, il se reproduit dans les différentes formes que l'on connaît aujourd'hui (concours externe, concours interne, troisième concours, concours spécial). Il se réinstitutionnalise dans un mouvement continu d'ajustement aux politiques publiques de formation et de recrutement des fonctionnaires.

Comme exposé dans la troisième partie (chapitre 1), le dispositif produit et articule à ses techniques, des savoirs qui ont des effets de pouvoir sur les individus (Foucault, 1975), au sens par exemple où ils déterminent des normes de performance et de compétences utilisées pour évaluer les candidats. « Les concours se présentent comme l'un des dispositifs qui matérialisent ce lien, scolaire, entre savoirs et pouvoirs. » (Bongrand, 2012, p. 133). À ce titre il et s'inscrit dans la continuité des formes scolaires de sélection et de classification qui distribuent les élèves selon leur milieu d'origine et leur capital scolaire (Bourdieu et Saint Martin, 1987).

Le « dispositif concours » actualise le processus, produisant lui-même un certain type de savoirs et de pouvoirs, lesquels contribuent à la stabilité du dispositif, notamment via le pouvoir discrétionnaire du jury en matière de sélection. Ce sont pour une part des savoirs liés au profil attendu de lauréats, à partir d'un ensemble de connaissances et de qualités pour lesquels le concours dispose de son propre cahier des charges ; ce sont d'autre part des savoirs sur le dispositif lui-même, en tant que dispositif opératoire du recrutement de fonctionnaires.

« Le dispositif concours » est producteur de savoirs au sens où, au-delà des missions et compétences définies par l'autorité compétente, il a ses propres prescriptions : le programme, le descriptif des épreuves, qui définit encore d'autres compétences, une bibliographie ainsi que des rapports de jurys qui prennent une place considérable dans la manière dont candidats et jurys appréhendent les épreuves. Sur le plan des savoirs, la question de la discipline, symbole des savoirs et de l'expertise que certifient les concours,

n'est pas anodine dans l'évolution du concours de CPE. Les auteurs de la revue de l'ANCpE ont œuvré pour identifier, délimiter, nourrir et développer une sorte de corpus théorique propre à la fonction et qui prenait sa source dans les sciences de l'éducation et de la formation. Le caractère généraliste de la fonction, sans véritable assise scientifique légitimée par l'institution, entretenait l'invisibilité du métier et des pratiques associées. Le nouveau concours de 1995 a réactivé l'espoir d'un « nouvel esprit » (Vitali, 1995, p. 9) :

*Conseiller d'éducation, 1995, n°120*

Par un retour inattendu de la formation et du concours, le parcours initiatique des nouveaux CPE et de ceux qui aspirent à le devenir relance la dynamique professionnelle et lui confère une nouvelle légitimité. (Vitali, p. 9)

Mais « le savoir institué est visiblement contrôlé (et non forcément produit) sous la forme particulière des diplômes ou des habilitations visant à dire qu'une discipline existe (c'est l'Etat qui dit cela), qu'une autre n'existe pas [...] » (Lourau, 1978, p. 267).

Des recherches récentes sur le métier (Douat et Michoux, 2021 ; Dupeyron, 2019) montrent que le groupe professionnel des CPE reste encore faiblement identifié sur des compétences ou des qualifications clairement définies et doit encore composer avec les vestiges du surveillant général. La vision d'une fonction aux qualifications indéfinissables est également perceptible chez les étudiants. Je demande régulièrement lors de la première séance de formation sur le métier qu'ils écrivent un mot qui leur paraît représenter la fonction de CPE. Le premier mot qui arrive en tête est « polyvalence », renvoyant au sentiment de dilution des compétences du CPE. Dupeyron (2019) souligne à juste titre que l'imposition de l'intitulé « encadrement éducatif » au master MEEF préparant au concours de CPE, traduit vraisemblablement « la persistance du projet initial de gouvernement des enfants » (p. 114). Si le concours a des effets sur l'identité professionnelle des CPE, contribuant à développer un sentiment d'appartenance au corps, il n'a pas d'effet de transformation des rapports de pouvoir mais il absorbe et actualise le déjà là de l'institution. C'est en ce sens que j'écrivais dans mon introduction générale que le concours octroie un statut mais que la place reste à conquérir.

Le concours génère des données qui permettent d'identifier des tendances, des évolutions, que ce soit sur le public du concours, les profils des lauréats, la participation aux épreuves et les résultats. Les statistiques servent d'indicateurs pour mesurer l'efficacité du dispositif au regard des finalités qui lui sont assignées. Les taux

d'attractivité, de sélectivité, le niveau de qualification et de performance des candidats sont autant de données qui fournissent des indications sur la manière dont le dispositif évolue dans le temps et s'adapte aux changements.

### Chapitre 3 - La singularité d'un corps

Avec la création des masters MEEF, de nombreux travaux se sont penchés sur les effets des changements opérés par les réformes sur les logiques de la professionnalisation enseignante (Wittorski, 2016 ; Maroy et Cattonar, 2002 ; Bourdoncle, 2000 ; Rochex, 1995). Or il me semble qu'avec l'arrivée de ces masters, souvent désignés dans le milieu professionnel comme des « masters concours », les sciences de l'éducation et de la formation doivent aussi interroger, non pas seulement les nouvelles modalités de professionnalisation auxquelles sont soumis les candidats, mais également ce qui se joue au cœur même du « dispositif concours » pour les acteurs concernés, c'est-à-dire la question politique et sociale du statut, la question idéologique de la rationalité du « dispositif concours », la question épistémologique de la construction du savoir dans le « dispositif concours », la question anthropologique de l'intériorisation et de la diffusion d'un certain type de normes et de valeurs, la question éthique relative à l'intégrité du processus de sélection.

- La question politique du statut est particulièrement prégnante chez les étudiants. Elle croise la question sociale des effets du concours sur leur parcours de vie. L'analyseur argent et l'analyseur stage, liés par les enjeux qu'ils soulèvent, mettent au jour le statut problématique d'étudiant-candidat-stagiaire. En outre, le concours a joué un rôle décisif pour le groupe professionnel des CPE, car il semble que le statut (antérieur à la mise en place du concours) ne suffisait pas à conforter sa place dans l'institution. La revue professionnelle est à cet égard révélatrice de la charge symbolique que revêtait le concours dans le processus de professionnalisation des CPE, entendu comme processus d'institutionnalisation du groupe professionnel. (Monceau, 2006)

- La question idéologique de la rationalité technique des concours interroge nos rapports au « dispositif concours », en particulier notre rapport à la commande, comment nous la traitons, y résistons ou la contournons pour composer à la fois avec les prescriptions et avec les demandes des candidats. J'ai décrit plus haut la forme du concours et l'adhésion, voire l'adhérence des recruteurs à cette forme, qui tient le « dispositif concours ». Les implications idéologiques des sujets se doublent d'implications libidinales, qui assurent la stabilité du dispositif.

- La question épistémologique de la construction du savoir dans le contexte du concours en tant que dispositif de sélection-recrutement.

-La question anthropologique nous invite à interroger la manière dont les candidats, les recruteurs, les formateurs intègrent les normes et les valeurs des professions à travers la formation et la passation des concours.

-La question éthique relève des dilemmes auxquels sont confrontés les acteurs dans les logiques contradictoires de l'institution, entre idéal méritocratique et logiques d'équité.

La difficulté de cette recherche a été de constituer le concours en objet dans une double perspective, celle de la fonction publique d'État et celle du groupe professionnel, tout en l'intégrant dans une réflexion sur la « *vie scolaire* ». Je voulais identifier ainsi les effets potentiels d'un concours de la fonction publique sur la professionnalisation d'un groupe professionnel, entendue ici comme son processus d'institutionnalisation (Monceau, 2006), sans perdre de vue le contexte socio-scolaire dans lequel il s'inscrit. En choisissant le concours de CPE comme illustration des politiques de sélection-recrutement dans la fonction publique j'investissais de fait le champ de la « *vie scolaire* », d'une part parce qu'il est constitutif de ma propre expérience de CPE, d'autre part parce que l'institutionnalisation du groupe professionnel des CPE est aussi une histoire de l'institutionnalisation de la « *vie scolaire* » comme espace problématique d'un ordre socio-scolaire historiquement construit. Autrement dit, la création du nouveau statut des CPE en 1970 n'a pas résolu la question de la division des tâches, mais a redéfini les conditions de son acceptabilité par des missions spécifiques.

La revue des surveillants généraux puis des CPE, ainsi que les différentes enquêtes institutionnelles consacrées à ce groupe professionnel offrent un témoignage de la manière dont la « *vie scolaire* », dans un processus d'institutionnalisation continu, a travaillé à la fois l'institué des pratiques éducatives dans les établissements scolaires et l'institué du cloisonnement éducation/instruction. Mais pour identifier les effets du concours sur le groupe professionnel il fallait d'abord comprendre ce qu'est le concours, d'où il vient, comment il s'est imposé dans le système éducatif français, comment il est devenu un « allant de soi » dans le paysage de la formation. La constitution de la revue de littérature a révélé la place prépondérante qu'occupe l'histoire du recrutement des enseignants, et en particulier de l'agrégation, dans l'institutionnalisation du concours

comme dispositif de recrutement dans l'Éducation nationale. La connaissance de cette histoire, qui montre comment se sont construites les hiérarchies socio-scolaires, permet une meilleure compréhension du contexte dans lequel les CPE peinent encore à trouver leur place. Les processus d'institutionnalisation des fonctions de CPE et d'enseignants sont deux processus distincts, voire contradictoires, et ce pour plusieurs raisons. D'une part la dignité de la fonction professorale est acquise bien avant la création de l'Université, enracinée dans la transmission du savoir, d'autre part la fonction de CPE a été conçue pour répondre à des besoins spécifiques en matière d'encadrement, qu'il n'était pas question de confier aux enseignants. C'est dans la définition de ces besoins que se creuse l'écart entre enseignants et CPE.

La fonction de CPE n'a pas de modèle à l'étranger qui puisse renforcer sa légitimité, cependant, la singularité de ce groupe professionnel dans le paysage scolaire européen peut aussi être considéré comme une chance et non comme une anomalie ou comme un complément à l'activité pédagogique.

En articulant une socio-histoire du concours avec celle des CPE et de la « vie scolaire », j'ai voulu vérifier si l'institutionnalisation du concours avait eu des effets sur l'institutionnalisation de ce groupe professionnel. Nous avons vu qu'à travers le concours, qui a représenté un enjeu dans l'institutionnalisation du corps des CPE, les liens sont ténus entre l'évolution du processus de recrutement et la constitution des CPE comme corps. La revue de l'ANCpE témoigne de la détermination de ses fondateurs pour donner des assises théoriques à la fonction.

J'ai également cherché à comprendre ce qu'était « la vie scolaire », par quels processus elle était passée pour devenir le champ d'action des CPE, voire son champ d'expertise. Il s'agissait de reconstituer, à travers l'histoire de la fonction, la manière dont elle a su s'adapter aux transformations sociales et en quoi elle a pu contribuer au clivage entre instruction et éducation. Le concours opère ici comme un analyseur des contradictions de la fonction, car s'il fait entrer le CPE dans la catégorie des semi-professions de la fonction publique, légitimées par la nature du recrutement et des savoirs qui leur sont attachés, il contribue en même temps à consolider l'appareil de contrôle que continue de représenter la vie scolaire, en orientant les épreuves du concours vers une vision managériale et techniciste de la fonction.

Nous avons vu que le concours avait sa propre logique. Il n'en demeure pas moins qu'il semble participer d'une redéfinition des missions du groupe professionnel. Les évolutions récentes du concours révèlent une évolution des prescriptions adressées aux CPE, avec une dilution des compétences éducatives dans une rhétorique du management. Si des alternatives au modèle de recrutement français ont pu être évoquées lors des entretiens, ils sont formulés essentiellement par les candidats. Un seul président de jury les évoquera, en parlant du recrutement dans d'autres pays de l'Union européenne qui adoptent la méthode du recrutement ouvert, sur liste de candidats. Mais il revient très vite sur les avantages du concours national à la française, s'attardant davantage sur les dysfonctionnements du système scolaire de recrutement au mérite.

Le concours est à plusieurs reprises l'objet de critiques dans la revue de l'ANCpE, critiques liées non pas au principe du recrutement par concours, mais au pilotage du concours ou aux épreuves. Parmi les personnes que j'ai rencontrées dans le cadre de ma recherche, aucune ne remet en question la pertinence du dispositif pour recruter les fonctionnaires. Pour l'une des CPE membres de jury, cela soulève des enjeux importants en termes de stabilité de l'institution et de reconnaissance de la fonction :

*Mais il y a le cadre de l'éducation nationale, il y a le cadre de la fonction publique. Après, on remet en question tout. Enfin pour moi le CPE reste dans le cadre Éducation nationale. Ok, on ne passe pas un CAPES en soi, mais on passe un diplôme bac plus 5 comme eux (les enseignants) et je pense qu'après dans le travail avec les gens sur le terrain, le mode de recrutement des CPE c'est important qu'il soit aligné sur la globalité du recrutement des personnels de l'éducation nationale.*

Pour cette CPE, entrée dans le métier dans les années 1990, le recrutement des CPE doit être envisagé dans un rapport d'égalité avec les autres personnels. Elle réactive ainsi les enjeux que soulevaient les militants de l'Amicale (dont elle ne connaît d'ailleurs pas l'existence). Le concours est perçu comme un bien à sauvegarder, notion que l'on retrouve dans la définition qu'en donne Annabelle Allouch (2017), qui le désigne comme « toutes les épreuves de sélection qui marquent l'entrée dans un statut ou un accès à un bien, après l'organisation d'une compétition plus ou moins sévère » (p. 18).

Cette définition met l'accent sur la dimension concurrentielle et sélective du concours, et peut s'appliquer à l'examen qui, selon l'auteure, « relève des mêmes formes de

classement et de certifications scolaires » (p. 17). Il semble cependant nécessaire à mon sens d'opérer une distinction entre les concours et examens hors fonction publique et ceux relevant de la puissance publique, ne serait-ce que parce que passer un concours de la fonction publique relève de stratégies spécifiques, particulièrement liées au souhait d'accéder au statut de fonctionnaire (Meurs et Audier, 2004 ; Bilan, 2010). En effet, le « rêve de devenir fonctionnaire » (Beaud, 2003) et la réussite au concours de la fonction publique peuvent répondre à un véritable projet professionnel et personnel, marquant notamment une rupture avec le milieu social d'origine.

Aussi, définir le concours nécessite de tenir compte du point de vue selon lequel on se place, qui en accentue telle ou telle dimension. S'il peut être rapproché de certains types d'évaluation sur la forme (examens scolaires et universitaires, compétitions sportives etc.) et les objectifs à atteindre (opérer une sélection fondée sur la performance), les concours de la fonction publique n'en sont pas moins distincts sur les finalités et sur le sens qu'il revêt pour ceux qui en font l'expérience (Hugrée, 2010), qu'ils soient recruteurs ou candidats. C'est sans doute la contradiction à laquelle est confronté le concours en France, à la fois objet de critiques, compte tenu de sa forte tendance à reproduire des inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1968) et objet d'attraction, compte tenu de sa place dans « l'imaginaire social français » (Dreyfus et Eymeri-Douzans, 2012, p. 306).

Ainsi, du point de vue du candidat, l'accès au concours de la fonction publique d'État peut témoigner d'un parcours de réussite marqué par l'obtention des prérequis nécessaires à sa candidature. Le processus sélectif aboutissant à la réussite au concours peut être intériorisé comme une valeur positive, dans une histoire familiale qui ne prédisposait pas à l'accès au statut social espéré. C'est la dimension méritocratique qui est mise en évidence, le mérite étant entendue ici comme l'expérience subjective d'un parcours de réussite dû aux efforts personnels, ceux-ci ayant été déployés non seulement pour obtenir des diplômes, mais également pour rejoindre l'univers spécifique de la fonction publique. Le statut que confère la réussite au concours est perçue comme la juste rétribution du travail et de la détermination personnels. Le sentiment de mérite est alors associé à l'investissement et aux sacrifices consentis (Durut-Bella et Tenret, 2009).

Si l'on aborde le concours de la fonction publique d'État du point de vue du recruteur, la question du mérite est constitutive de la mise en œuvre du concours. Mais la

question de l'aptitude reste toujours soumise à discussion lorsqu'il s'agit de dégager des critères précis d'appréciation de ces aptitudes.

L'acte public évoqué par Bloch (1871), qui souligne la dimension administrative d'un concours, renvoie de façon implicite à une conception méritocratique du concours, le mérite étant associé ici au principe de dignité. Dans le langage de la fonction publique être digne d'obtenir le prix ou la place auxquels aspirent les candidats signifie répondre à certaines exigences en termes de compétences ou savoirs attendus mais également en termes de qualités personnelles, ces vertus dont on attend qu'elles régissent le comportement des agents de l'État. Celles-ci se retrouvent dans le code général de la fonction publique publié le 1er mars 2022, qui précise que l'agent public exerce ses fonctions avec dignité, impartialité et probité<sup>250</sup>.

Les qualités ou vertus ainsi définies, s'inscrivent dans un univers axiologique issu de la Révolution de 1789 et des philosophes des Lumières et qui prend, selon Jacques Chevallier (1994), un éclairage nouveau sous la III<sup>ème</sup> République (1870-1940). Celle-ci serait le terreau d'une véritable « morale républicaine » (p. 186) portant le projet d'un « homme nouveau » (p. 185) éduqué aux bonnes mœurs et capable de gouverner sa conduite. Le « gouvernement de soi », au sens que lui donne l'anthropologie politique dans la lignée des travaux d'Elias (1973, 2003, 2006), puis de Foucault (2008), pose la question de l'évaluation dans le processus de recrutement et en particulier dans la recherche des épreuves les mieux à même d'opérer la sélection. Les diverses définitions du concours interrogent la notion d'aptitude et celles, implicites, de son évaluation et de l'adaptation des épreuves à des besoins définis.

Les préoccupations liées aux bonnes mœurs des futurs serviteurs de l'État traversent en particulier toute l'histoire de l'Université impériale, avec la constitution d'un corps professoral et la mise en place de l'instruction publique (Julia, 1981, 1989). Vivien s'en fit l'écho dans ses *Études administratives* (1845)<sup>251</sup>, au chapitre consacré aux conditions d'aptitude du fonctionnaire, appelant ceux qui assurent les nominations à une vérification attentive des qualités de probité, de bonnes meurs et de droiture des impétrants (p. 65).

---

<sup>250</sup> Ordonnance n° 2021-1574 du 24 novembre 2021 portant partie législative du code général de la fonction publique. JORF n°0283 du 5 décembre 2021. Il s'agit en particulier de l'article L121-1 du titre 2 du livre 1er intitulé « Droits, obligations et protections ».

<sup>251</sup> Je m'appuie ici sur la publication proposée par la BNF qui s'appuie sur l'édition de 1845.

Vivien définit le concours comme « des examens répétés [qui] assignent à chaque élève son rang, et décident de sa carrière ultérieure » (pp. 68-69). S'il défend le principe du concours comme le moyen le plus sûr de sélectionner les plus capables, il regrette en même temps que l'évaluation concerne davantage les capacités scientifiques que les « raisons morales d'aptitude » (p. 194)<sup>252</sup>. Il se distingue ainsi de Condorcet (1791/1989) qui rejette le principe du concours dans la sélection des maîtres, estimant que « rien ne peut répondre que les formes de ce concours assurent un bon choix, surtout lorsqu'il ne s'agit pas de décider du degré plus ou moins grand d'une seule qualité, mais d'un ensemble de qualités diverses et même indépendantes » (p. 109).

Car enfin, comme le soulignait l'un des inspecteurs rencontrés (P3), lorsque nous évoquions les épreuves orales, « c'est très difficile à faire, comment apprécier la loyauté de quelqu'un aux valeurs de la République ? en une demi-heure ou en une heure, c'est un défi considérable. C'est presque monstrueux. [...] ». ».

---

<sup>252</sup> Vivien s'attarde en particulier sur les écoles spéciales, viviers de recrutement pour l'Armée (notamment l'École Polytechnique et l'École de Saint-Cyr), les Ponts et Chaussées, les Mines et l'instruction publique.

## Conclusion de la cinquième partie

Au-delà de l'acte administratif, ou d'un « mode juridique de recrutement de la fonction publique » (Sibert, 1912), nous avons vu que le dispositif concours mobilise et met en relation des pratiques et des techniques en constant réaménagement. S'il s'impose comme un modèle fortement ritualisé reposant sur un ensemble de règles contraignantes, il mobilise les acteurs dans une recherche permanente d'ajustement de leurs pratiques (d'écriture, d'évaluation, de discours) à des finalités qui leur sont propres. Celles-ci restent cependant toujours soumises à une exigence d'égalité, tempérée par la conscience que le concours – et donc le processus de sélection - comprend une part d'incertitude. C'est ce que soulignait un président de jury en disant que « *le recrutement, ce n'est pas une science exacte* ». Finalement, la conception du concours est peut-être tout entière destinée à réduire cette part d'incertitude afin d'approcher au plus près de l'idéal d'égalité auquel les acteurs sont attachés.

## CONCLUSION GENERALE

Par cette recherche j'ai voulu montrer que le concours peut être travaillé comme un dispositif qui combine à la fois des fonctions techniques, politiques et sociales, irréductibles les unes des autres. En effet, le concours n'est pas réductible à sa dimension matérielle (son organisation) et à ses finalités administratives (recruter des agents). Il s'agit aussi de prendre en compte les logiques institutionnelles dans lequel il s'inscrit. Les logiques sélectives (Allouch, 2017), les logiques concurrentes (Bourdieu, 1981) et les logiques gestionnaires (Georgakakis, 2009) sont révélatrices des rapports de pouvoir qui traversent le concours et qui sont parties prenantes du processus de conception et de mise en œuvre du dispositif. J'ai fait le choix de travailler le dispositif concours à partir de l'expression du vécu des acteurs, afin de comprendre comment leur statut, leur position, leurs croyances, leurs valeurs personnelles et professionnelles affectent leurs pratiques. À cet égard le cadre théorique de la socio-clinique institutionnelle a été particulièrement utile pour analyser les entretiens. Les concepts d'analyseur et d'interférence institutionnelle ont contribué à mettre au jour les implications des acteurs et les contradictions de l'institution.

Comme je l'ai restitué en première partie, ce travail de recherche a tenté de travailler l'objet concours en partant tout d'abord de ma propre expérience de praticienne de la formation et de CPE, puis en élargissant le point de vue à celui des acteurs impliqués dans sa conception et sa mise en œuvre, et enfin en confrontant ces points de vue à celui d'étudiants candidats au concours. Je suis donc d'abord revenue sur les différentes étapes du cheminement qui m'a conduite à m'emparer de cet objet professionnel pour le constituer en objet de recherche. J'ai montré que la question du rapport à l'écriture des étudiants a jeté les premiers jalons d'une réflexion sur les commandes institutionnelles et notamment sur la commande du concours. Mes recherches entamées avec la mise en œuvre d'un atelier d'écriture à l'adresse des étudiants se sont poursuivies et m'ont progressivement amenée à porter une attention particulière aux textes de cadrage du concours.

Ma participation à un collectif de formateurs exerçant en Inspé dans les masters MEEF « Encadrement Éducatif » qui forment les étudiants au métier tout en les préparant au concours de CPE m'a permis d'identifier les tensions que génère la commande dans l'institution de formation. Nos préoccupations relatives à la commande du concours se rejoignaient. Elles étaient particulièrement liées à la description des épreuves du concours de CPE et à la formulation des attendus. Au caractère flou et ambiguë de certaines consignes s'ajoutaient les contradictions relevées entre ces consignes et les rapports de jurys.

Ce cheminement m'a permis de formuler un certain nombre de questions initiales relatives d'une part à l'organisation matérielle du concours (qui sont les personnels impliqués ? à quels impératifs administratifs, politiques ou économiques doivent-ils répondre ? qui rédige les textes de cadrage ? quels sont les circuits décisionnels concernant le choix des types d'épreuves ?), d'autre part aux profils et aux motivations des acteurs (comment se construisent les sujets d'épreuve ? comment les jurys se représentent-ils le « bon candidat » ? quel est le profil des jurys ? quelles motivations les animent ? qui sont les présidents de jury ?).

La revue de littérature que j'ai proposée est une tentative de circonscrire mon objet au regard des différents enjeux qu'il soulève sur le plan politique et social (égalité des chances, sélection scolaire, mérite) mais aussi sur le plan pédagogique (évaluation). L'étude particulière d'un concours de la fonction publique devait également prendre en compte les enjeux en termes de recrutement et de professionnalisation. J'ai ainsi été amenée à investir des cadres épistémologiques différents afin de préciser les contours de mon objet. J'ai pu montrer en quoi les contributions des sciences politiques, de la sociologie, du droit public, de l'histoire et des sciences de l'éducation et de la formation ont permis d'alimenter ma réflexion pour m'aider à définir mon objet concours. Peu de travaux en sciences de l'éducation et de la formation sont consacrés aux concours de l'Éducation nationale. Mais leurs contributions sur les processus de sélection scolaire font état d'inégalités persistantes fondées sur l'origine sociale des élèves et d'une propension de l'École à les renforcer. Elles interrogent et remettent en cause l'idéologie républicaine du mérite.

Les échanges avec deux groupes d'étudiantes ont permis d'explorer la manière dont ils comprennent les attendus et le fonctionnement du dispositif mais aussi d'enrichir

l'analyse de celui-ci en élargissant le questionnement. Cela a particulièrement été le cas avec l'introduction de l'analyseur argent.

Les entretiens avec les « concepteurs » du concours et les « recruteurs » qui le mettent concrètement en œuvre ont permis de faire émerger des points de convergence mais aussi de divergence : l'attachement à la forme concours, des perceptions différentes du métier de CPE (qui influent sur la définition du « bon profil de candidat ») et des perceptions parfois opposées des épreuves écrites du concours, avec des profils de jurys plus « intellectuels » et d'autres plus enclins à évaluer « l'opérationnalité » du candidat.

J'ai combiné cette approche socio-clinique avec celle de la socio-histoire en empruntant la « méthode régressive progressive » (Lefèbvre, 1953). Il s'agissait de comprendre comment s'est construit le « dispositif concours » et comment il s'est inscrit de manière pérenne dans le système éducatif français. Mais il fallait que je m'approprie cette approche sans perdre en cohérence dans la mise en œuvre de mon dispositif socio-clinique institutionnelle. J'ai mis un certain temps à comprendre que la méthode « régressive-progressive » s'attachait à guider la démarche de recherche mais qu'il ne s'agissait pas de l'appliquer à la présentation de cette recherche, c'est-à-dire qu'il était nécessaire de distinguer l'ordre de la recherche (selon lequel je l'avais mené) et l'ordre de l'exposé (selon lequel j'en rendais compte).

Ce qui m'a aidée également à combiner les deux approches, socio-clinique et socio-historique, ce sont les concepts de dispositif et de transversalité en analyse institutionnelle, c'est-à-dire l'idée selon laquelle les dynamiques institutionnelles ne peuvent pas être comprises de manière isolée, mais doivent être étudiées dans leur interdépendance et leur dynamique.

Au fil de la recherche, sont apparus les liens étroits qui unissent mes questionnements relatifs au concours et ceux relatifs au métier de CPE et à la « vie scolaire ». La relative invisibilité des CPE dans la recherche en sciences sociales et dans les discours ministériels fait écho à la quête de reconnaissance de ce groupe professionnel, régulièrement évoquée dans les travaux qui lui sont consacrés. Je voulais également comprendre ainsi comment s'était construit le clivage entre la « vie scolaire » et l'enseignement et en quoi le concours pouvait contribuer à le faire perdurer. Il s'agissait d'identifier les effets potentiels d'un concours de la fonction publique sur la

professionnalisation d'un groupe professionnel, entendue ici comme son processus d'institutionnalisation (Monceau, 2006), sans perdre de vue le contexte socio-scolaire dans lequel il s'inscrit. En choisissant le concours de CPE comme illustration des politiques de sélection-recrutement dans la fonction publique j'investissais de fait le champ de la « vie scolaire », d'une part parce qu'il est constitutif de ma propre expérience de CPE, d'autre part parce que l'institutionnalisation du groupe professionnel des CPE est aussi une histoire de l'institutionnalisation de la « vie scolaire » comme espace problématique d'un ordre socio-scolaire historiquement construit. Autrement dit, la création du nouveau statut des CPE en 1970 n'a pas résolu la question de la division des tâches, mais a redéfini les conditions de son acceptabilité par des missions spécifiques.

La revue des surveillants généraux puis des CPE, ainsi que les différentes enquêtes institutionnelles consacrées à ce groupe professionnel offrent un témoignage de la manière dont la « vie scolaire », dans un processus d'institutionnalisation continu, a travaillé à la fois l'institué des pratiques éducatives dans les établissements scolaires et l'institué du cloisonnement éducation/instruction. Mais pour identifier les effets du concours sur le groupe professionnel il fallait d'abord comprendre ce qu'est le concours, d'où il vient, comment il s'est imposé dans le système éducatif français, comment il est devenu un « allant de soi » dans le paysage de la formation. La constitution de la revue de littérature a révélé la place prépondérante qu'occupe l'histoire du recrutement des enseignants, et en particulier de l'agrégation, dans l'institutionnalisation du concours comme dispositif de recrutement dans l'Éducation nationale. La connaissance de cette histoire, qui montre comment se sont construites les hiérarchies socio-scolaires, permet une meilleure compréhension du contexte dans lequel les CPE peinent encore à trouver leur place.

Les processus d'institutionnalisation des fonctions de CPE et d'enseignants sont deux processus distincts, voire contradictoires, et ce pour plusieurs raisons. D'une part la dignité de la fonction professorale est acquise bien avant la création de l'Université, elle est enracinée dans la transmission du savoir, d'autre part la fonction de CPE a été conçue pour répondre à des besoins spécifiques en matière d'encadrement, qu'il n'était pas question de confier aux enseignants. C'est dans la définition de ces besoins que se creuse l'écart entre enseignants et CPE.

Ce contexte éclaire pour moi la manière dont les surveillants généraux puis les CE-CPE se sont positionnés face à la question de leur recrutement. Celle-ci ne peut être traitée sans une compréhension de ce qui se jouait pour ce groupe professionnel en termes de légitimité et de position dans l'ordre socio-scolaire. J'ai cherché à comprendre les raisons du décalage entre la création du corps (1970) et la création du concours externe (1986). L'étude de la revue professionnelle des surveillants généraux, devenue la revue des conseillers d'éducation, a dévoilé les implications idéologiques et libidinales que les auteurs principaux de la revue entretenaient avec le concours enseignant. L'analyse de la revue s'est révélée importante pour comprendre les enjeux qui ont présidé à la construction du corps et du concours de CPE. Elle m'a aussi conduite à reconsidérer la place jouée par les surveillants généraux et les conseillers d'éducation dans l'élaboration d'une réflexion profonde sur la « vie scolaire ».

Au terme de cette recherche, je perçois les avantages et les limites de ma position de praticienne-chercheuse. Ma proximité professionnelle avec l'objet m'a donné la motivation nécessaire pour mener à bien cette recherche. Parfois, cette proximité a été un atout, m'offrant une perspective unique et une compréhension profonde de la réalité des étudiants et des enjeux du concours. Cependant, elle a également constitué un défi, notamment lorsque l'accès à certaines informations ou à des événements tels que les réunions du Directoire du concours, qui m'ont été refusés sous prétexte de possibles « conflits d'intérêt ». Mes implications libidinales et idéologiques, liées à mon attachement au métier de CPE, ont été des moteurs puissants pour la recherche. Elles ont guidé mon approche, influencé mes questions de recherche et contribué à l'authenticité de cette étude. Cette expérience de praticienne-chercheuse a été à la fois gratifiante et complexe, mettant en lumière la dualité inhérente à cette position. Elle m'a permis de saisir les subtilités et les nuances de mon domaine d'étude, tout en me rappelant constamment les défis et les compromis inévitables dans la recherche menée au sein de sa propre sphère professionnelle.

Le concept de dispositif met en évidence la manière dont les dynamiques sociales, historiques et politiques interagissent et influent sur les individus et les groupes. En combinant ces deux approches, j'ai pu développer une compréhension plus profonde et nuancée de la manière dont les institutions façonnent la société et sont à leur tour façonnées par elle. En l'occurrence, j'ai pu analyser les conditions sociales et politiques d'émergence du « dispositif concours » dans l'institution scolaire. La mise en place du «

dispositif concours » dans l'Éducation nationale s'est construit à partir d'une catégorie dotée d'une forte légitimité sociale et politique et d'une position privilégiée dans l'organisation scolaire.

L'analyse de la commande du concours avec les étudiants a mis au jour les tensions que génère le « dispositif concours » dans leur vie et dans leur parcours de formation. « *On met tous un peu notre vie personnelle de côté* » dira Louis, étudiant en master 2, lors de l'entretien collectif (29 mars 2023). Le triple statut d'étudiant-stagiaire-candidat les situe au croisement de logiques institutionnelles parfois contradictoires (logiques familiales, professionnelles, universitaires). Les témoignages des étudiantes montrent que ces logiques les poussent à chercher des compromis pour concilier autonomie financière et réussite académique, et parfois à renoncer à certains aspects de la vie étudiante.

Les questions financières sont prégnantes dans les discours des étudiants. Ils perçoivent leurs études comme une véritable épreuve, caractérisée par l'instabilité et la précarité des trois statuts évoqués. Cela ouvre à un questionnement nécessaire sur les conditions dans lesquelles sont mises en œuvre les politiques publiques de formation et de recrutement des fonctionnaires de l'Éducation nationale. Outre les réflexions liées à la professionnalisation des futurs fonctionnaires, les débats sur les concours de la fonction publique ne peuvent faire l'économie d'une réflexion sur leur attractivité. Au terme de cette recherche il apparaît que celle-ci est souvent renvoyée, dans les rapports ministériels, aux questions d'égalité entre les candidats, de transparence du dispositif, d'information et de communication, faisant ainsi l'impasse sur la dimension essentielle de l'attractivité financière- des métiers auxquels ouvrent les concours.

Ces questions ne sont pas des problématiques franco-françaises, ce que montre mon « tour d'horizon du concours à l'étranger ». Certains pays conservent des mécanismes de sélection par concours qui sont sujets à la critique. Les politiques européennes d'éducation, bien qu'ayant favorisé une certaine harmonisation des systèmes éducatifs, n'ont pas uniformisé les processus de recrutement des agents publics en raison des différences politiques et idéologiques des États membres de l'Union européenne. Malgré les variations socio-culturelles, le concours est toujours adossé à l'idéologie méritocratique, alors même que les systèmes qui la mettent en avant sont marqués par de profondes inégalités liées au statut social des individus. Les concours ne se limitent pas

au recrutement de agents publics mais s'étend également à l'accès aux universités. L'initiative de l'espace européen d'enseignement supérieur, impulsée par la Déclaration de Bologne et renforcée par le sommet de Lisbonne en 2000, a engendré des réformes significatives dans les politiques éducatives. Bien que le concours soit encore largement employé en Europe, il a évolué vers une évaluation des compétences, mettant l'accent sur l'opérationnalité. Les réformes ont également introduit des référentiels de compétences dans le cadre d'une adaptation du profil des candidats aux postes à pourvoir.

# Bibliographie

## 1. Publications scientifiques

---

- Aebischer, S. (2010). *Mettre l'élève et le management au centre du système. Sociologie d'un moment réformateur – le ministère Jospin (1988-1989)* [Thèse de doctorat en Sciences politiques, Université Lumière Lyon II]. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2010/aebischer\\_s#p=1&a=TH.1](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2010/aebischer_s#p=1&a=TH.1)
- Aebischer, S. (2014). Une réforme sans expert ? L'exemple du Ministère Jospin (1988-1989). *Carrefours de l'éducation*, 37, 47-61. <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0047>
- Allouch, A. (2017). *La société du concours : l'empire des classements scolaires*. Seuil.
- Amrouche, A. (2015). *La surveillance et le maintien de la discipline Dans l'enseignement secondaire public. Des maîtres d'études du 19e siècle aux dispositifs d'aujourd'hui : Une fonction problématique* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université Paris 8].
- Anty, R. (1936). *Étude de la jurisprudence du Conseil d'État : le concours, mode de recrutement des fonctions publiques* [Thèse de doctorat en droit, Faculté de Paris]. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1986). L'évaluation comme interprétation. *Pour*, 107, 120-127.
- Ardoino, J. (2000). *Les Avatars de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Arnould, M., Gilon, C., et Ville, P. (2020). La socianalyse institutionnelle ravivée par une nouvelle génération. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 30(2), 65-82. <https://doi.org/10.3917/nrp.030.0065>
- Audier, F. et Bacache-Beauvallet, M. (2007). Emploi dans la fonction publique et fonctions « d'intérêt public ». *Revue de l'OFCE*. <https://doi.org/10.3917/reof.103.0323>

- Authier, M. et Hess, R. (1994). *L'analyse institutionnelle*. Presses Universitaires de France. (Œuvre originale publiée 1981)
- Avenel, C. (2009). La construction du « problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation. *Journal français de psychiatrie*, 34, 36-44. <https://doi.org/10.3917/jfp.034.0036>
- Ban, C. (2010). La réforme du processus de dotation en personnel dans les institutions de l'Union Européenne : comment se débarrasser de la vache sacrée. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 76(1), 5-26. <https://doi.org/10.3917/risa.761.0005>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barthelemy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ?. Dans *Politiques d'éducation prioritaire : l'expérience britannique*. *Revue française de pédagogie*, 133, 117-127.
- Barthélémy, V. (2017). Les conseillers principaux d'éducation à l'école du genre. Dans H. Buisson-Fenet (dir.), *Ecole des filles, école des femmes* (pp. 193-206). De Boek. <https://doi.org/10.3917/dbu.buiss.2017.01.0193>
- Beaud, S. (2003). Le rêve de devenir fonctionnaire. Dans S. Beaud (dir.), *80 % au bac... et après : Les enfants de la démocratisation scolaire* (pp. 221-254). La Découverte.
- Belhoste, B. (2002). Anatomie d'un concours. *Histoire de l'éducation*, 94, 141-175. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.827>
- Bentolila, A. (2007). *Urgence école : Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*. Odile Jacob.
- Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire : la construction d'un problème public. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 34. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0034>
- Bessaoud-Alonso, P. (2020). *L'institution familiale entre continuité et ruptures : Enquête auprès des familles et des professionnels*. L'Harmattan.

- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties : L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 126, 26-37.  
<https://doi.org/10.3917/inso.126.0026>
- Biardeau, P. (2014). *Du surveillant général au conseiller principal d'éducation : évolution de l'identité et des pratiques professionnelles des surveillants généraux au travers de la revue de l'A.S.S.R de 1960 à 1972*. [Mémoire de master en sciences de l'éducation, Université de Rouen].
- Bidouze, R. (s.d.). *L'Etat et les fonctionnaires et agents publics : De la plume sergent-major à internet : Tome 2*. Calaméo.  
<https://fr.calameo.com/books/000508865ce3a3b4a144c>
- Bilan-Curinier, E. (2008). *Concours territoriaux et institutionnalisation de l'emploi public local. (années 1970 - année 2000)* [Thèse de doctorat en sociologie, EHESS]. <https://theses.hal.science/tel-00484961>
- Biland, É. (2010a). Les ambiguïtés de la sélection par concours dans la fonction publique. *Sociologie du travail*, 52(2), 172-194. <https://doi.org/10.4000/sdt.13669>
- Biland, E. (2010b). Carrières concourantes : Éléments sur la socialisation par les concours administratifs territoriaux. *Terrains et travaux*, 17, 57-73.
- Billeter, J.-F. (1977). Contribution à une sociologie historique du mandarinat. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 15(1), 3-29.
- Blais, L. (2007). Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai ? *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151-163. <https://doi.org/10.7202/016377ar>.
- Blanchard, M. et Lemistre, P. (2022). Introduction. *Formation emploi*, 158, 7-22.  
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.10613>
- Blanchot, J. (1990). *Les concours*. Berger-Levrault.
- Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en oeuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents* [Thèse de doctorat en linguistique, Université Paris IV Sorbonne]. <https://www.theses.fr/1999PA040027>

- Bongrand, P. (2012). Savoirs et autonomisation de l'administration dans les réformes de l'Instruction publique sous Jules Ferry (1879-1883). *Gouvernement et action publique*. OL1, 115-137. <https://doi.org/10.3917/gap.124.0115>
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 35, 81-88. <https://doi.org/10.4000/ries.1734>
- Borot, L. (2001). Modernisation. *Cités*, 5(1), 185-189. <https://doi.org/10.3917/cite.005.0183>
- Bouder, A. et Kirsch, J.-L. (2007). *La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française*. Céreq. <https://www.cereq.fr/la-construction-de-leurope-de-la-competence-reflexions-partir-de-lexperience-francaise>
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1964). *Les Héritiers : Les étudiants et la culture (Le sens commun)*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. (1968). L'examen d'une illusion. *Revue française de sociologie*, 9, 227-253. <https://doi.org/10.2307/3320366>
- Bourdieu, P. (1981). Épreuve scolaire et consécration sociale. *Actes De La Recherche En Sciences Sociales*, 39(1), 3-70. <https://doi.org/10.3406/arss.1981.2124>
- Bourdieu, P. et De Saint Martin, M. (1987). Agrégation et ségrégation. Dans Pouvoirs d'école-1, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, 2-50. [https://www-persee-fr.bibdocs.u-cergy.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1987\\_num\\_69\\_1\\_2380](https://www-persee-fr.bibdocs.u-cergy.fr/doc/arss_0335-5322_1987_num_69_1_2380)
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Éditions de Minuit.
- Bourdon, É., Chevalier, D., De Cock, L., Delacroix, C., Garcia, P. et Leduc, J. (2015). Le CAPES d'Histoire et de géographie. *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 126(2), 163-176. <https://doi.org/10.3917/ving.126.0163>
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. Dans M. Altet et R. Bourdoncle (dir.), *Formes et dispositifs de la professionnalisation. Recherche & Formation*, 35 (p. 117-132).
- Bourgault, J. (2005). Stratégies et pratiques de développement des compétences des cadres dans les organisations publiques. *Revue française d'administration publique*, 116(4), 609-622. <https://doi.org/10.3917/rfap.116.0609>
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Bosvieux-Onyekwelu, C. (2016). *D'une sociodicée à un savoir d'État : le service public, une tentative de mise en forme du monde social par le droit (1873-1940)*. [Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris Saclay]. <https://theses.hal.science/tel-01662466/document>
- Bret, D. (2019). Quelle(s) professionnalité(s) de CPE les étudiants et stagiaires interrogent-ils dans leur mémoire de master ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(4), 77-101. <https://doi.org/10.3917/lstdle.524.0077>
- Breton, H. (2016). Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches par compétences. *Journal of international Mobility*, 4(1), 25-42. <https://doi.org/10.3917/jim.004.0025>
- Brown, P., Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2010). La méritocratie scolaire. *Sociologie*, 1(1), 161-175. <https://doi.org/10.3917/socio.001.0161>
- Buisson-Fenet, H. et Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence : Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, 21, 67-81. <https://doi.org/10.3917/sopr.021.0067>
- Buisson-Fenet, H. et Pons, X. (2012). L'eupéanisation de l'École française en débat : le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Politix*, 98(2), 129-146. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0129>
- Burns, J. P. (2007). Civil Service Reform in China. *OECD Journal on Budgeting*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.1787/budget-v7-art3-en>

- Cadet, J.-P., Causse, L. et Roche, P. (2007a). Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux. *Céreq*, 242. <https://www.cereq.fr/conseiller-principal-deduction-un-metier-au-coeur-des-enjeux-sociaux>
- Cadet, J.-P., Causse, L. et Roche, P. (2007b). Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. *Céreq*, 28. <https://www.cereq.fr/les-conseillers-principaux-deduction-un-metier-en-redefinition-permanente>
- Caron, J.-C (2005). Gouverner et sanctionner les jeunes élites : La grande enquête disciplinaire de 1853-1854 dans les lycées et ses conséquences. Dans P. Caspard, J.-N. Luc et P. Savoie (dir.), *Lycées, lycéens, lycéennes, deux siècles d'histoire* (Institut national de recherche pédagogique, 28, p. 381-395). [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_2005\\_act\\_28\\_1\\_9265](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2005_act_28_1_9265)
- Castoriadis, C. (1999). *L'institution imaginaire de la société*. Le Seuil.
- Cavallo Perin, R. et Gagliardi, B. (2012). Le recrutement dans les administrations publiques et le principe du concours dans le système juridique italien. *Revue française d'administration publique*, 142(2), 443-454. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0443>
- Cavet, A. (2009, novembre). Quelle vie scolaire pour les élèves ? *Veille scientifique et technologique*, dossier d'actualité n°49 (Institut national de recherche pédagogique). <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/49-novembre-2009.pdf>
- Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus*, 8, 37-66. <https://doi.org/10.4000/corpus.1674>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chervel, A. (1993). *HISTOIRE DE L'AGRÉGATION : Contribution à l'histoire de la culture scolaire (Le sens de l'histoire)*. Editions Kimé.

- Chevallier, J. (1981). L'analyse institutionnelle. Dans J. Chevallier (dir.), *L'institution* (p. 3-61). PUF.
- Chevallier, J. (1994). Bonnes mœurs et morale républicaine. Présentation. Dans Centre de recherches administratives et politiques de Picardie (Éd.), *Les bonnes mœurs* (p. 185-190). PUF.
- Chevallier, J. (2010a). Les orientations nouvelles des politiques de réforme administrative en France. *Pyramides*, 19, 15-28. <http://journals.openedition.org/pyramides/701>
- Chevallier, J. (2010b). Révision générale des politiques publiques et gestion des ressources humaines. *Revue française d'administration publique*, 136(4), 907-918. <https://doi.org/10.3917/rfap.136.0907>
- Chevallier, J. (2016). La « Modernisation de l'action publique » en question. *Revue française d'administration publique*, 158, 585-598. <https://doi.org/10.3917/rfap.158.0585>
- Clavier, L., et Rémy, R. (2019). L'émergence du métier de CPE depuis 1945 : analyse d'un processus de co-construction inachevé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(4), 39-60. <https://doi.org/10.3917/lse.524.0039>
- Clément, P. (2017). Les laboratoires de la réforme de l'école. *La Pensée*, 389(1), 18-28. <https://doi.org/10.3917/lp.389.0018>
- Colon, D. (2007). *Passer l'agrégation d'histoire*. Presses de Sciences Po.
- Condette, J.-F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Éduquer*, 11, 17-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2067>
- Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France*. L'Harmattan.
- Condette, J.-F. (2014). Chapitre 18. Le surveillant général : un acteur méconnu de l'enseignement secondaire français au XIXe siècle ? Dans J.-F. Condette et M. Figeac-Monthus (dir.), *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la recherche en éducation dans l'espace français* (p. 243-259).

Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.  
<https://doi.org/10.4000/books.msha.597>

- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation. Évolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. *Recherches & éducations*, 11, 13-15.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(4), 61-73. <https://doi.org/10.3917/arss.149.0061>
- Cornu, G. (2022). *Vocabulaire juridique : Association Henri Capitant*. PUF.
- Crozier, M. (1965). *Le monde des employés de bureaux*. Seuil.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil.
- Darmon, M. (2015). *Classes préparatoires : La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Dayan, J. (2019). La réforme française de la formation professionnelle vue d'Europe : des progrès, mais peut mieux faire ! *Savoirs*, 50, 21-36.  
<https://doi.org/10.3917/savo.050.0021>
- De Caritat Marquis De Condorcet, J. (1791/1989). *Ecrits sur l'instruction publique : Cinq mémoires sur l'instruction publique* (C. Coutel et C. Kintzler, dir.). (Œuvre originale publiée en 1791).
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives- hors-série- n°3. Actes du colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative »*, 28-43.
- Delacroix, C. (2014). Un tournant pédagogique dans la formation des enseignants : Le cas du Capes d'histoire-géographie. *Annales. Histories, Sciences Sociales*, 70, 191-203.
- Delahaye, J.-P. et Focquenoy-Simonnet, C. (2020). Le CPE vu par un acteur. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 115-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0115>

- Delahaye, J.-P. (2006). *Le métier de CPE aujourd'hui : quelques repères*. Inspection générale de l'Éducation nationale – groupe Établissement et vie scolaire. [http://vie-scolaire.ac-amiens.fr/IMG/pdf/CPEQUELQUES\\_REPERES\\_MEN\\_2000.pdf](http://vie-scolaire.ac-amiens.fr/IMG/pdf/CPEQUELQUES_REPERES_MEN_2000.pdf)
- Delecluze, Y., Carrara, E. et Franchi, M.-C. (2021). *Concours de recrutement des personnels de direction : Rapport du jury session 2021*. <https://www.education.gouv.fr/le-concours-de-personnels-de-direction-9947>
- Denizot, N. et Mabilon-Bonfils, B. (2012). La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire. *Recherches en didactiques*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0011>
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Desforges, C. (2012). L'évolution des recrutements dans la fonction publique d'État : données d'actualité. *Revue française d'administration publique*, 142(2), 419-429. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0419>
- Devineau, S. et Confais, A. (2017). Le care éducatif : principe actif des choix professionnels et des pratiques de travail sexués. *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*. <http://journals.openedition.org/edso/2297>
- Dorison, C. (2010). Orienter selon les aptitudes. Enjeux institutionnels et pédagogiques, 1936-1959. Dans R. D'Enfert et P. Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IVème République*, (p. 37-50). Presses universitaires de Grenoble.
- Dorison, C. (2018). Louis Legrand et la réforme des collèges. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 51, 25-42. <https://doi.org/10.3917/lsdle.512.0025>
- Douat, É. et Michoux, C. (2021). Les conseillers principaux d'éducation saisis par la « crise ». Enquête sur des agents scolaires dans l'ombre de la « continuité pédagogique ». *Revue française de pédagogie*, 212, 43-55. <https://doi.org/10.4000/rfp.10770>

- Dreyfus, F. (2000). *L'invention de la bureaucratie. Servir l'État en France, en Grande Bretagne et aux États-Unis*. La Découverte.
- Dreyfus, F. (2002). A la recherche du temps perdu. La science politique française oublieuse de l'administration publique. A propos de Notre Etat. *Politix*, 15(59), 171-194. <https://shs.hal.science/halshs-03898640/document>
- Dreyfus, F. (2012). La double genèse franco-britannique du recrutement au mérite : les concours et l'open competition. *Revue française d'administration publique*, 142(2), 327-337. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0327>
- Dreyfus, F. et Eyméri-Douzans, J. (2012). Introduction. *Revue française d'administration publique*, 142, 305-306. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0305>
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85. <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3406/socco.1998.1842>
- Dubar, C. (2003). 2. Sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. Dans P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies : Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsh.5715>
- Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Dubé, F. (2016). Égalité des chances scolaires : le paradoxe français. *Après-demain*, 38, NF, 14-16. <https://doi.org/10.3917/apdem.038.0014>
- Dubé, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Contribution au débat sur la question scolaire - Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3099>
- Dufournet Coestier, V. (2017). Les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Perspective diachronique sur une terminologie évolutive. *Études Tsiganes*, 1(65-66), 22-37. <https://doi.org/10.3917/tsig.065.0022>

- Dupeyron, J.-F. (2016). La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Éducation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 167-188.  
<https://doi.org/10.4000/dse.1455>
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*. PUN – Éditions universitaires de Lorraine.
- Dupeyron, J.-F. (2019). CPE et « nouveaux surgés » : cartographie d'un égarement professionnel. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 103-119.  
<https://doi.org/10.3917/lsdle.524.0103>
- Dupeyron, J. F. (2020). L'expérience vive du CPE. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 61-78. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0061>
- Durand, D. (1997). *C.P.E qui êtes-vous ? Enquête d'identité*. MAFPEN, CRDP de l'académie de Grenoble.
- Duru-Bellat, M. et Tenret, L. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? *Revue française de sociologie*, 50(2), 229-258.  
<https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Duru-Bellat, M. (1998). Merle (Pierre). Sociologie de l'évaluation scolaire. Dans Sociologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, vol. 124, 182-183.  
[www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1998\\_num\\_124\\_1\\_3042\\_t1\\_0182\\_0000\\_4](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_3042_t1_0182_0000_4)
- Edel, F. (2012). Deux siècles de principe d'égalité d'admissibilité aux emplois publics. *Revue française d'administration publique*, 142, 339-367.  
<https://doi.org/10.3917/rfap.142.0339>
- Efthymiou, L. (2003). Le genre des concours. *Clio*, 18, 91-112.  
<https://doi.org/10.4000/clio.613>
- Elias, N. (2006). *La civilisation des mœurs*. Pocket. (Édition originale 1939)
- Elias, N. (2013). *Norbert Elias par lui-même*. Pluriel. (Édition originale 1990)

- Espagno, D. (2012). Le droit français des concours entre permanence et évolution. *Revue française d'administration publique*, 142(2), 369-381. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0369>
- Étienne, R. et Pantanella, A. (2003). La vie scolaire dans tous ses états. *Cahiers pédagogiques*, 415, 12-12. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-vie-scolaire-dans-tous-ses-etats/>
- Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tension. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation ?* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse le Mirail]. <https://theses.hal.science/tel-01715231/document>
- Favreau, M. (2020). L'écoute au cœur du métier des CPE selon une étude sur leur représentation professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 47-60. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0047>
- Focquenoy-Simonnet, C. (2017). Chapitre 5. Partage des savoirs entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), la collaboration à l'épreuve. *Savoirs au travail*, 89-109. <https://doi.org/10.3917/edagri.gardi.2017.01.0089>
- Focquenoy, C. (2019). Du surveillant général cerné par les murs au conseiller principal d'éducation, passeur de frontières. *Recherches en éducation*, 36. <https://doi.org/10.4000/ree.953>
- Focquenoy-Simonnet, C. (2020). Le surveillant général, « ancêtre encombrant » du conseiller principal d'éducation (CPE), le mythe à l'aune des données archivistiques. *Carrefours de l'éducation*, 49(1), 17-30. <https://doi.org/10.3917/cdle.049.0017>
- Focquenoy-Simonnet, C. (2021). *Les surveillants généraux (1847-1970)*. Presses universitaires du Septentrion.
- Forquin, J.-C. (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980) on JSTOR. *Revue française de pédagogie*, 63, 61-79. <http://www.jstor.org/stable/41162111>

- Foucault, M. (1977). « Le jeu de Michel Foucault », entretien avec Colas, D. Grosrichard, A. Le Gaufey, G. Livi, J. Miller, G. Miller, J. Miller J.-A. Millot, C. Wajeman, *Ornicar, Bulletin périodique du champ freudien*, 10, 62-93. (Repris dans Dits et Ecrits II. 1976-1988).
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir*. Gallimard. (Œuvre originale publiée 1974)
- Foucault M. (1994). Le sujet et le pouvoir, *Dits et écrits*, tome IV (1980-1988), 222-243. Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1978-1979*. Seuil.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Fraisse, E. et Sellier, M. (2014). Problématique : Les missions et la formation des enseignants de demain. *Administration et éducation*, 144, 5-7.  
<https://doi.org/10.3917/admed.144.0005>
- Frajerman, L. (2014). Entre collaboration et contrepuvoir : les syndicats enseignants et l'État (1945-1968). *Histoire de l'éducation*, 140-141, 73-91.  
<https://doi.org/10.4000/histoire-education.2795>
- François, P. et Berkouk, N. (2018). Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique. *Sociologie*, 9(2), 169-196.  
<https://doi.org/10.3917/socio.092.0169>
- Fressinel-Mesquita, É. et Bessaoud-Alonso, P. (2017). Une recherche action auprès des familles précaires. Dans P. Bessaoud-Alonso (dir.), *Les dispositifs dans la « recherche avec » : Regards croisés en éducation* (p. 49-64). L'Harmattan.
- Fugier, P. (2020). La circulation et l'émergence de savoirs et pratiques entre professionnels de la jeunesse : enjeu central d'une recherche collaborative à caractère clinique. L'Harmattan. *Pratiques d'orientation clinique en travail Social*, 181-200. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03191589>
- Fuselier, B. et Lannoy, P. (1999). Comment « Aménager par le management ». *Hermès*, 25(3), 179-198. <https://doi.org/10.4267/2042/14986>

- Gavarini, L. et Savoye, A. (1973). La socialanalyse en question : une intervention socialanalytique à l'Université libre de Bruxelles. Dans *Analyse institutionnelle et socialanalyse. L'Homme et la société*, 29-30 (p. 239-249).
- Georgakakis, D. (2009). Do skills kill ? Les enjeux de la requalification de la compétence des eurofonctionnaires. *Revue française d'administration publique*, 133, 61-80.  
<https://doi.org/10.3917/rfap.133.0061>
- Gernet, J. (1997). Le pouvoir d'État en Chine. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 118, 19-27. <https://doi.org/10.3406/arss.1997.3220>
- Gilon, C. et Ville, P. *Les arcanes du métier de socialanalyste institutionnel*. Collection « Socialanalyse ».  
[https://www.socialanalyse.net/ewExternalFiles/ARCANES%2023\\_01.pdf](https://www.socialanalyse.net/ewExternalFiles/ARCANES%2023_01.pdf)
- Goux, D. et Maurin, E. (1993). La sécurité de l'emploi, une priorité croissante pour les diplômés. *Economie et Statistique*, 261, 67-77.  
<https://doi.org/10.3406/estat.1993.5712>
- Guattari, F. (1974/2003). *Psychanalyse et transversalité. Essais d'analyse institutionnelle*. La Découverte.
- Guillier, D. (2002). Petite histoire de l'analyseur argent. *Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 5, 9-25.
- Gutierrez, L. (2018). L'expérience des classes nouvelles à Saint-Martin de France (1945-1950). *Educação Unisinos*, 22(3), 273-278.  
<https://doi.org/10.4013/edu.2018.223.05>
- Gutierrez, L. (dir.). (2021). *Vers l'éducation nouvelle. Étude exploratoire de la revue des CEMÉA (1946-2016)*. INJEP Notes & Rapports/Rapport d'étude.  
<https://injep.fr/wp-content/uploads/2021/10/rapport-2021-13-VEN-CEMEA.pdf>
- Hachemi, S. (2016). *Comment les étudiants appréhendent-ils la commande d'écriture à l'université. Un accompagnement en atelier d'écriture*. [Mémoire de master en sciences de l'éducation non publié, Université de Cergy-Pontoise].

- Huet, J., de Pompignan, D. et Batt, J. (2013). Les pionniers de la nouvelle gestion publique. *L'Expansion Management Review*, 149, 113-121. <https://doi.org/10.3917/emr.149.0113>
- Huez, J. et Monceau, G. (2023). Entrer dans le métier d'enseignant-chercheur et prendre place dans l'institution universitaire. *Education et formation*, 318, 107-122. hal-04178662
- Hugrée, C. (2010). « Le CAPES ou rien ? »: Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 72-85. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0072>
- Hugrée, C., Penissat, T. et Spire, A. (2015). Les différences entre salariés du public et du privé après le tournant managérial des États en Europe. *Revue française de sociologie*, 56(1), 47-73. <https://doi.org/10.3917/rfs.561.0047>
- Ihl, O. (2010). Les républiques du concours : L'identification du mérite bureaucratique en France et aux États-Unis. Dans D-C Martin (dir.), *L'identité en jeux : Pouvoirs, identifications, mobilisations* (p. 157-175). Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.cons.2010.01.0157>
- Jellab, A. (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'Homme et la société*, 187-188(1), 227-250. <https://doi.org/10.3917/lhs.187.0227>
- Jeffery, A. (1996). À propos du National Curriculum. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 11, 87-99. <https://doi.org/10.4000/ries.3284>
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190(1), 41-50. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2015-1-page-41.htm>.
- Jorro, A. (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Jouve, D. et Massoni, D. (1996). *Le recrutement*. Presses universitaires de France.

- Julia, D. (2001). La naissance du corps professoral. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 39, 71-86. Grandes et petites écoles.
- Julia, D. (1989). Sélection des élites et égalité des citoyens. Les procédures d'examen et de concours de l'Ancien Régime à l'Empire. *Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée*, 101(1), 339-381.  
<https://doi.org/10.3406/mefr.1989.4028>
- Kaufmann, J. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kittel, I. (2014). Les référentiels, supports ou obstacles à la professionnalisation ? *Empan*, 95(3), 42-48. <https://doi.org/10.3917/empa.095.0042>
- Kohn, R.-C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (coord.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). L'Harmattan.
- Oger, C. (2003). Communication et contrôle de la parole : de la clôture à la mise en scène de l'institution militaire. Dans *Secret et pouvoir : les faux-semblants de la transparence*, *Quaderni*, 52, 77-92.
- Lacharité, C. (2017). L'ethnographie institutionnelle : une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions. *Cahiers du CEIDEF.*, 5. Trois-Rivières, QC: CEIDEF/UQTR.
- Lafarge, G. (2015). *La production sociologique de l'exclusion sociale en France (années 1970-1990)*. <https://hal.science/hal-01235987/document>
- Lamihi, A. et Monceau, G. (2002). *Institution et implication : l'œuvre de René Lourau*. Editions Syllepse.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érès.  
<https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Lapassade, G., Bruce, P.-G., Cosson, P., Savoye, A. et Ville, P. (1973). La rencontre institutionnelle. *L'Homme et la société*, 29-30, 269-305.  
<https://doi.org/10.3406/homso.1973.1847>

- Lapassade, G. et Lourau, R. (1970). *Clefs pour la sociologie*. Seghers.
- Larat, F. et Edel, F. (2015). Les emplois publics sont-ils accessibles à tous ? *Revue française d'administration publique*, 153, 5-13.  
<https://doi.org/10.3917/rfap.153.0005>
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 28, 96-115.  
<https://doi.org/10.3917/rdm.028.0096>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Eyrolles.
- Le Goff, J.-P. (2003). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lego.2003.01>
- Le Quéau, P. (2014). Des manières d'être étudiant. *L'Observatoire*, 5, 24-28. <https://doi.org/10.3917/lobs.hs5.0024>
- Leclercq, D., Nicaise, J. et Demeuse, M. (2004). Docimologie critique : des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. Dans M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en sciences psychologiques et en sciences de l'éducation* (p. 273-292). Les éditions de l'Université de Liège. <https://hal.science/hal-00844778>
- Lee, D.-S. (2019). China's K-12 teacher qualification system. *Journal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 23(1), 76-86. <https://doi.org/10.21831/pep.v23i1.24065>
- Lefèbvre, H. (1953). Perspectives de la sociologie rurale. *Cahiers internationaux de sociologie*, 14, 122-140. <http://www.jstor.org/stable/40688844>
- Lessard, C. (2009). Chapitre 7. Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? Dans E. Richard (dir.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p. 125-144). De Boeck Supérieur.
- Li, S. (2020). La méritocratie « à la chinoise » : le Gaokao, concours d'entrée dans l'enseignement supérieur. *L'Année sociologique*, 70(2), 469-494.  
<https://doi.org/10.3917/anso.202.0469>

- Lombard, M. (2012). Présider un jury de concours : enjeux et perspectives. *Revue française d'administration publique*, 142(2), 455-465. <https://doi.org/10.3917/rfap.142.0455>
- Lourau, R. (1969). *L'instituant contre l'institué : essais d'analyse institutionnelle*. Anthropos.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Éditions de Minuit.
- Lourau, R. (1978). Le rôle du millénarisme dans la constitution de la théorie sociologique. le lapsus fondateur de la science sociale. *Revue des sciences religieuses*, 52(3-4), 244-267. <https://doi.org/10.3406/rscir.1978.2834>
- Lourau, R. (1981). L'écriture comme acte manqué. *Autogestions*, 7, 387-392. Irlande : au-delà du terrorisme. <https://doi.org/10.3406/autog.1981.1461>
- Lourau, R. (1983). Quelques approches de l'implication. Genèse du concept d'implication. *Pour*, 88, 14-18.
- Lourau, R. (1997). *La clé des champs : une introduction à l'analyse institutionnelle*. Anthropos.
- Mac Mahon (de), P. et Cumont (de), A. (2000). 181. 30 décembre 1874, Décret relatif aux surveillants généraux des lycées. Dans *Les enseignants du secondaire. XIXe-XXe siècle. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels*. T.1. 1802-1914. Institut national de recherche pédagogique, (pp. 444-445). [https://www.persee.fr/doc/inrp\\_0000-0000\\_2000\\_ant\\_23\\_1\\_9002](https://www.persee.fr/doc/inrp_0000-0000_2000_ant_23_1_9002)
- Malige, R. (2010). *Le recrutement des personnels enseignants du second degré public et l'évolution du personnel gestionnaire de concours : approche socio-organisationnelle. Étude de cas : les sciences économiques et sociales*. [Thèse de doctorat en sociologie non publiée. Université de Franche-Comté].
- Marion, H. (1896). *L'éducation dans l'Université*. Armand Colin.
- Marion, H. (1889). *Le mouvement des idées pédagogiques en France depuis 1870*. (gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France). Imprimerie nationale.

- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherche en Education et en Formation*, 18, 4-27. <https://shs.hal.science/halshs-00603557/document>
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée*, 11, 31-58.
- Martin, J. (2002). Aux origines de la « science des examens » (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, 177-199. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.817>
- Mériade, L. et Yiqiang, L. (2015). Les valeurs publiques à la frontière publique/privée : le cas des concours de la fonction publique en Chine. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 81(2), 297-317. <https://doi.org/10.3917/risa.812.0297>
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire (Thèses et débats)*. La Découverte.
- Meunier, O. (2008). Le commun et l'excellence à l'école aux États-Unis et en entre justice et efficacité : Europe : vers un compromis. *Carrefours de l'éducation*, 25, 195-209. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0195>
- Meurs, D. et Audier, F. (2004). Qui se présente dans la fonction publique et pourquoi ? *Revue française d'administration publique*, 111(3), 547-566. <https://doi.org/10.3917/rfap.111.0547>
- Mikailoff, N. (2015). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Education, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille]. <https://theses.hal.science/tel-01278242/>
- Monceau, G. (1997). Innovation, institution, résistance. Dans *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*. CNDP/Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche (p.125-139).
- Monceau, G. (2001a). De l'analyseur temps à l'analyseur argent. *Les Cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 5, 104-115.

- Monceau, G. (2001b). Enquête sur les monographies d'interventions socianalytiques (1962-1999). *Les études sociales*, 133, 101-119.
- Monceau, G. (2001c). De la classification des individus à celle de leurs devenirs dans l'institution scolaire. *La Lettre*, 43(1), 27-36. <https://doi.org/10.3917/lett.043.36>
- Monceau, G. (2002). De l'analyseur argent à l'analyseur temps. *Les Cahiers de l'implication, Revue d'analyse institutionnelle*, 5, 105-114.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme & la Société*, 147, 11-33. <https://doi.org/10.3917/lhs.147.0011>
- Monceau, G. (2006). Éthique et idéologie professionnelles. *Recherche et formation*, 52, 55-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1216>
- Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 41(1), 145-159. <https://doi.org/10.3917/nras.041.0145>
- Monceau, G. (2009). *Socio-clinique institutionnelle et éducation. Parcours, théorisations et méthodologie*. Education. Université Paris 8 Vincennes - Saint Denis. <https://hal.science/tel-03140718/>
- Monceau, G. (2010). Analyser ses implications dans l'institution scientifique : une voie alternative. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(1), UERJ, Brésil, 13-30. <https://doi.org/10.12957/epp.2010.9015>
- Monceau, G. (2011). Des dispositifs socio-cliniques pour comprendre comment les parents sont impliqués dans la politique de la parentalité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4), 15-33. <https://doi.org/10.3917/lse.444.0015>
- Monceau, G. (2013a). Effets d'une pratique clinique de recherche. Dans R.-C. Kohn (dir.), *Pour une démarche clinique engagée* (p. 91-103). L'Harmattan.
- Monceau, G. (2013b). *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. L'Harmattan.

- Monceau, G. (2013c). Institutionnalisation de la réflexivité et obstacles à l'analyse de l'implication. Dans J. Béziat (dir.), *Analyse de pratiques et réflexivité. Regards sur la formation, la recherche et l'intervention socio-éducative* (p. 21-32). L'Harmattan.
- Monceau, G. (2014). Analyser les interférences entre dispositifs politique, opératoire et analytique dans les institutions. Dans M. Becquemin et C. Montandon (dir.), *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale* (p. 175-185). Presses Universitaires de Rennes.
- Monceau, G. (2017). *Enquêter ou intervenir ? Effets des recherches socio-cliniques*. Champ social Editions.
- Monceau, G. et Soulière, M. (2016). The democratization of research and knowledge: the Recherche avec network. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 15(4). <https://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5907/html>
- Monceau, G. et Soulière, M. (2017). Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ? *Éducation et socialisation*, 45. <https://doi.org/10.4000/edso.2525>
- Monceau, G. (2018). Le changement objet et effet de la socio-clinique institutionnelle. Le cas d'une recherche-intervention dans le domaine de la parentalité. Dans D. Broussal, K. Bonnaud, J.-F. Marcel, et P. Sahuc (dir.), *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations* (p. 153-159). Cépaduès Éditions.
- Monceau, G. (2019). Socio-clinique institutionnelle. Dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 594-597). Érès.
- Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. *Recherches et éducations*, 15. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.245>
- Mucchielli, L. et Molénat, X. (2012). Le lien social en crise ? Dans J.-F. Dortier (dir.), *Une histoire des sciences humaines* (p. 281-288). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2012.01.0281>

- Naït-Bouda, F. (2023). Le destin formulaire de la « diversité » en référent social : le cas du dispositif Talents des cités. *Mots. Les langages du politique*, 131, 71-89. <https://doi.org/10.4000/mots.30919>
- Noguès, B. (2013). Sous-maîtres et préfets de chambre dans les pensionnats d'Ancien Régime. Fonction clé et personnel auxiliaire. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 17-34. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0017>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pêcheur, B. (2006). La fonction publique entre le « big bang » et le statu quo ? *Pouvoirs*, 117(2), 93-105. <https://doi.org/10.3917/pouv.117.0093>
- Peeters, H. et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25, 15-23. <https://doi.org/10.4267/2042/14969>
- Périer, P. (2016). *Attractivité du métier d'enseignant. Enjeux et perspectives*. CNESCO. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/161107-Rapport-attractivite-metier-enseignant.pdf>
- Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration & Éducation*, 163(3), 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0065>
- Petit, P., Bunel, M. et L'Horty, Y. (2020). Les discriminations à l'embauche dans la sphère publique : effets respectifs de l'adresse et de l'origine. *Revue économique*, 71(1), 31-56. <https://doi.org/10.3917/reco.711.0031>
- Pilotti, A. (2016). *Masseurs-kinésithérapeutes salariés à l'ère numérique : ce que leurs usages du courrier électronique disent de leur professionnalisation*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01467071>
- Politanski, P. et Tribby, E. (2007). Le CPE dans la nouvelle économie des savoirs professionnels scolaires. *Éduquer*, 15. <http://journals.openedition.org/bibdocs.u-cergy.fr/rechercheseducations/252>

- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Le Seuil.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif ?. *Symposium*, 12(1), 44-66. <https://doi.org/10.5840/symposium20081214>
- Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur en 1998. *Éducation et sociétés*, 24(2), 29-44. <https://doi.org/10.3917/es.024.0029>
- Rémy, R., Sérazin, P. et Vitali, C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Ribeiro Santana, F., Fortuna, C. et Monceau, G. (2017). Promotion de la santé et prévention des maladies dans la formation professionnelle en soins infirmiers au Brésil et en France. *Éducation, Santé, Société*, 3(2), 115-135. <https://hal.science/hal-03133348/document>
- Riondet, X. (2017). Pour une philosophie normative de la vie scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 90-106. <https://doi.org/10.3917/cdle.043.0090>
- Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités*, 4(1), 199-216. <https://doi.org/10.3917/spec.004.0199>
- Rochex J.-Y. (1995). Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants. Approches critiques. Dans E. Burguière (dir.), Images publiques des enseignants. *Recherche & Formation*, 20 (pp. 45-58).
- Rochex, J.-Y. (2013). Des inégalités scolaires, des moyens de les mesurer et d'en étudier les processus de production. *Le français aujourd'hui*, 183(4), 9-28. <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0009>
- Rouban, L. (2009). Le statut des fonctionnaires comme enjeu socio-historique. *Revue française d'administration publique*, 132(4), 673-687. <https://doi.org/10.3917/rfap.132.0673>
- Rougerie, C. (2015). *L'accueil : un analyseur des implications professionnelles dans le travail social. Recherche socio-clinique en CCAS (Centre communal d'action*

*social*). [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université de Cergy-Pontoise].

Ruiz, M. (2020). Pour une approche comparée du « nombre des fonctionnaires » : propositions à partir du cas des États-Unis, de la France et du Royaume-Uni. *Histoire & mesure*, XXXV(2), 133-170.  
<https://doi.org/10.4000/histoiremesure.13524>

Sadran, P. (1972). *Le régime juridique des concours de la fonction publique*. [Thèse de doctorat en droit non publiée]. Faculté de droit, Université de Bordeaux I, France.

de Saint Martin, C. (2014). *Que disent les élèves de Clis 1 de leurs(s) place(s) dans l'école ? Un empan liminal*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Cergy-Pontoise]. <https://theses.hal.science/tel-01150931/document>

de Saint Martin C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de liminalité. *Revue ¿ Interrogations ?*  
<https://revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>

de Saint Martin, C. (2019). Praticien-chercheur. *Dictionnaire de sociologie clinique*, 476-479. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0476>

Salvandy, N.-A. (1847). 108. 16 novembre 1847, Règlement général sur les maîtres d'études [décrets. Lois et arrêtés]. Dans Savoie (dir.), *Les enseignants du secondaire. XIXe-XXe siècle. Le corps, le métier, les carrières. Textes officiels. T.1 : 1802-1914*. Institut national de recherche pédagogique, 2000. (Bibliothèque de l'histoire de l'éducation, 23).

Samson, D., de Saint Martin, C. et Monceau, G. (2017). Tutorat de mémoires, courriel et rapport au temps. *Education permanente*, 212-3, 143-152.

Savoie, P. (2009). Aux origines de la professionnalisation ? La genèse du corps enseignant secondaire français. *Éducation et sociétés*, 23, 13-26.  
<https://doi.org/10.3917/es.023.0013>

Savoie, P. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914) : Aux origines d'un service public*. ENS Editions.

- Savoye, A. (1973). Pour une analyse institutionnelle du parti. *L'Homme et la société*, 29(1), 107-114. <https://doi.org/10.3406/homso.1973.1837>
- Savoye, A. (1981). Les continuateurs de Le Play au tournant du siècle. *Revue Française de Sociologie*, 22(3), 315–344. <https://doi.org/10.2307/3321155>
- Savoye, A. (2003). Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques, quelle compatibilité ? *L'homme et la société*, 1(147), 133-150. <https://doi.org/10.3917/lhs.147.0133>
- Savoye, A. (2010). Réforme pédagogique, réforme disciplinaire : l'expérience des Classes nouvelles dans l'enseignement du second degré (1945-1952). Dans R. D'Enfert et P. Kahn (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IVème République* (p. 52-64). Presses universitaires de Grenoble.
- Schneider, B.-H (1993). *Children's social competence in context*. Pergamon Press.
- Sibert, M. (1912). *Le concours comme mode juridique de recrutement dans la fonction publique*. [Thèse de doctorat en droit non publiée. Université de Paris].
- Simondon, G. (1989). Du mode d'existence des objets techniques. Éditions Aubier. (Édition originale 1958).
- Snyder, J. et Lin Goodwin, A. (2017). Devenir enseignant aux États-Unis : politiques, normes et tensions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 57-68. <https://journals.openedition.org/ries/5793>
- Soussan, M. (1988). Vie scolaire [Approche socio-historique]. *Revue française de pédagogie*, 83(1), 39-49. <https://doi.org/10.3406/rfp.1988.1451>
- Sun, X. (2014). *De la relation entre service public et fonction publique. Etude comparée des droits français et chinois* [Thèse de doctorat en droit, Université de Franche-Comté, Besançon]. <https://theses.hal.science/tel-01164329>
- Tang, J. (2018). Formation des élites et inégalités sociales dans les Universités publiques en Chine depuis la politique de développement de l'enseignement supérieur. *Éducation et sociétés*, 40(2), 235-251. <https://doi.org/10.3917/es.040.0235>

- Têng, S. (1943). Chinese influence in the western examination system : I. Introduction. *Harvard Journal of Asiatic Studies*, 7(4), 267-312. <https://doi.org/10.2307/2717830>
- Terral, H. (2007). La discipline libérale et la vie scolaire. Dans A. Picquenot et C. Vitali (dir.), *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 29-37). CRDP Bourgogne.
- Thiercé, A. (2001). Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIXe siècle. *Histoire de l'éducation*, 89, 95-120. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.842>
- Tobin, K. (2012). Control of Teacher Certification in the United States. *Peabody Journal of Education*, 87(4), 485-499. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2012.705150>
- Tosquelles, F. (2009). *Le travail thérapeutique en psychiatrie*. Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.tosqu.2009.01>
- Tournay, V. (2014). Jacques Le Goff, faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ? *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.15220>
- Trosa, S. (2010). Donner sens aux méthodes de modernisation de l'administration. *Revue française d'administration publique*, 135(3), 533-548. <https://doi.org/10.3917/rfap.135.0533>
- Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 85-103. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0085>
- Tsien, J. (1964). Les systèmes d'examen pour le recrutement des fonctionnaires en Chine (de Confucius à nos jours). *La Revue administrative*, 99, 295-301. <https://www.jstor.org/stable/40777542>
- Tsoh, S.-C (1935). *Étude générale sur les procédés de recrutement et d'avancement des fonctionnaires publics en France*. [Thèse de doctorat en droit, Institut Franco-chinois de Lyon]. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.
- Turner, R.-H. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(6), 855-867. <https://doi.org/10.2307/2089982>

- Van Bockstaele, J. et Van Bockstaele, M. (1959). Note préliminaire sur la socianalyse. *Bulletin de psychologie*, 12, 158-161.
- Van Bockstaele, J. et Van Bockstaele, M. (2004). *La socianalyse. Imaginer – Capter*. Anthropos.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Vandevoorde, P. (2005). Vie scolaire. Dans P. Champy et C. Etévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et formation* (p. 1035-1038). Retz (3ème édition).
- Verneuil, Y. (2003). Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 77(1), 69-84. <https://doi.org/10.3917/ving.077.0069>
- Verneuil, Y. (2016). La création du CAPES : révolution ou innovation contrariée (1950-1952) ? *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 81-98. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0081>
- Verneuil, Y. et Belhoste, B. (2005). *Les Agrégés, histoire d'une exception française*. Belin.
- Verneuil, Y. et Savoie, P. (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire depuis le XVIIe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 9-15. <https://doi.org/10.3917/cdle.035.0009>
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vitali, C. (2002). Éducation ou police des savoirs ? La vie scolaire à la recherche de ses fondements. Dans B. Dancel et J. Houssaye (dir.), *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* (p.197-307). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://books.openedition.org/purh/11798>
- Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier ? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation. *Éduquer*, 11, 105-119. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2112>

Vitali, C. (2017, 14 mai). Crise du métier ou métier de la crise. Journée académique de Rouen. CRDP de Rouen. <https://www.fichier-pdf.fr/2013/06/06/cpe-vitali/cpe-vitali.pdf>

Vivien, A. (1845). *Études administratives*. Éditions Hachette Livres (BNF).

Weber, M. (2015/2013). *La domination* (2e éd.). La Découverte (traduction française par Isabelle Kalinowski).

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

## **2. Articles publiés dans la revue *Conseiller d'éducation***

A propos des concours de recrutement de C.P.E. et de C.E. (Instructions de la Sous-direction de la formation). *Le Conseiller d'éducation*, (1971, automne), 25, 16.

Arsac, L. et Vitali, C. (1992, octobre). *Dans la cuisine du concours CPE. Entretien avec Jean Couturier, président du jury*. *Conseiller d'éducation*, 4-6.

Baransky, M. et Vitali, C. (1993, juin). La vie scolaire. En quête d'image. *Conseiller d'éducation*, 112, 3-11.

Barquant G. (1980, 4<sup>ème</sup> trimestre). Le groupe « Vie scolaire ». *Le conseiller d'éducation*, 63, 19-21.

Bloch, D. (1992, octobre). Dignus est intrare. *Conseiller d'éducation*, 109, 29-31.

Bon à savoir (1984, mars). *Conseiller d'éducation*, 76, 22.

Convention sur l'orientation et la formation des jeunes filles, 88, 16. Le conseiller d'éducation (1987, mars).

De la revendication à la conquête du droit, entretien avec Jean-Pierre Luppi (1991, octobre). *Conseiller d'éducation*, 106, 15-17.

De Roux, Y. et Faure, B. (1983, mars). À propos de la circulaire du 28 octobre 1982. *Le conseiller d'éducation*, 72, 19-20.

- Faure, B. (1982, mars). Lettre ouverte à un ministre en quête de suggestion. *Conseiller d'éducation*, 8, 20.
- Faure, B. (1982, décembre). Concours de recrutement...La fin des hérésies ? *Le conseiller d'éducation*, 71, 21.
- La violence dans la vie scolaire (1994, novembre). *Conseiller d'éducation*, II, 117.
- Le rapport Luppi, un plaidoyer pour la vie scolaire (1989, octobre). *Conseiller d'éducation*, 98, 15-17.
- Le Surveillant Général a 10 ans (1971, mars). *Le Surveillant Général*, 25, 71.
- Lebeau, J.-G. (2009, mars). De qui se moque-t-on ? *Conseiller d'éducation*, 171, 4.
- L'Homme, B. (1967, décembre). Si pas sérieux.... *Le Surveillant général*, 12, 2.
- Pascale, R. (1992, octobre). Dignitus est intrare. *Conseiller d'éducation*, 109, 31-32.
- Pasquet et Méchin (1971, juin). Reims 1971 – Congrès anniversaire de l'Amicale. Compte-rendu. *Le conseiller d'éducation*, 26, 6.
- Pasquet, M.-J (1971, automne). Réunion amicale à Poitiers. *Le conseiller d'éducation*, 27, 11.
- Pétition contre les médiateurs réussite scolaire (2009, mars). *Conseiller d'éducation*, 171, 29.
- Phase préparatoire à l'orientation (1981, mars). *Le conseiller d'éducation*, 64.
- Picquemat, G. (2013, décembre). Création d'un collège national des formateurs CPE. *Conseiller d'éducation, la revue de la vie scolaire*, 190, 6-8.
- Prum, P. (1983, décembre). Introduction à une réflexion sur les Foyers Socio-éducatifs. *Le conseiller d'éducation*, 75, 11.
- Raynaud, R. (1984, juin). A propos des concours et des rapports des jurys de concours. *Conseiller d'éducation*, 77, 16.

- Raynaud, P. (1988, janvier). Études dirigées en lycée professionnelle. Une expérience. *Le conseiller d'éducation*, 91, 3-6.
- Session 1988. Concours de conseiller d'éducation (externe). Note de synthèse : La relation école-entreprise (1988, juin). *Le conseiller d'éducation*, 93, 16-20.
- Sujet des concours de CPE et de CE, session 1982 (1982, juin). *Conseiller d'éducation*, 69, 16.
- Un pionnier de l'ANCpE : Guy Denoël (1999, avril-mai). *Le conseiller d'éducation*, 132, 13.
- Violence dans les établissements. Réunion amicale dans le Gers. Le Conseiller d'éducation (juin 1985), 81, 18.
- Theuil, M.-F. (1986, janvier). Rubrique Vie de l'Amicale. Réunion du comité directeur. *Le Conseiller d'éducation*, 83, 28.
- Vitali, C. (1982, mars). Le rapport Schwartz – une affaire d'État. *Le conseiller d'éducation*, 68, 20-21.
- Vitali, C. (1985, mars). Pour l'ignorance. *Conseiller d'éducation*, 80, 1.
- Vitali, C. (1986, janvier). Rencontre au Ministère. *Conseiller d'éducation*, 83, 28.
- Vitali, C. (1987, mars). Délinquance d'hier, délinquance d'aujourd'hui, notes de lecture. *Conseiller d'éducation*, 88, 19.
- Vitali, C. (1990, janvier). La violence punitive à l'école, notes de lecture. *Conseiller d'éducation*, 99, 12.
- Vitali, C. (1991, avril). POUR L'ÉVALUATION, un modèle d'interprétation de la fonction de Conseiller d'Éducation. *Conseiller d'éducation*, 104, 19.
- Vitali, C. (1993, avril). Les incertitudes de la vie scolaire. *Conseiller d'éducation*, 111, 3.
- Vitali, C. (1995, octobre). Le concours externe, à la recherche d'un nouvel esprit. *Conseiller d'éducation*, 120, 9-11.

### 3. Rapports ministériels

---

Alluin, F. et Gentil, R. (Juillet 1996). *Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et de conseiller principal d'éducation*. Note d'information rapport d'enquête n° 96.31. Direction de l'évaluation et de la prospective. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Barbarant, O., et Claus, P. (2015). *La professionnalisation des concours de recrutement, bilan de la session 2014*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; N° 2015-076.

Blanchet, R., Wiener, C., et Isambert, J.-P. (1999). *La Revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*.

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994001536>

Cours des comptes. (2018). *L'éducation prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*. <https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-rapport-education-prioritaire.pdf>

Delamare, K. et Renaud, T. (2020). 2.2. *Les recrutements externes de la fonction publique de l'État et de la fonction publique territoriale en 2018. Faits et chiffres* (édition 2020). Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, 107-132.

Desforges, C., et de Chalvron, J.-G. (2008). *Rapport de la mission préparatoire au réexamen général du contenu des concours d'accès à la fonction publique de l'État*. Ministère du budget, des comptes publics et de la fonction publique.

<http://www.vie-publique.fr/rapport/29592-rapport-de-la-mission-preparatoire-au-reexamen-general-du-contenu-des-co>

Guéguot, F. (2011). *L'égalité professionnelle homme-femme dans la Fonction publique*.

<https://www.vie-publique.fr/rapport/30882-egalite-professionnelle-homme-femme-dans-la-fonction-publique>

Jolion, J.-M. (2011). *Rapport sur la « Mastérisation de la formation initiale des enseignants : enjeux et bilan*. Ministère de l'enseignement supérieur et de la

recherche, Vie publique. <https://www.vie-publique.fr/rapport/32105-masterisation-de-la-formation-initiale-des-enseignants-enjeux-et-bilan>

Le Goff, T. (dir.). (2019). *Rapport relatif à la lutte contre les discriminations et la prise en compte de la diversité*. Dans *fonction-public.gouv.fr*. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/toutes-les-publications/rapport-relatif-la-lutte-contre-les-discriminations-et-la-prise-en-compte-de-la-diversite-de-la-societe-francaise-dans-la-fonction-publique>

L'Horty, Y. (dir.). (2016). *Les discriminations dans l'accès à l'emploi public*. [https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/Espace%20Presse/Girardin/Rapport\\_LHorty\\_final.pdf](https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/Espace%20Presse/Girardin/Rapport_LHorty_final.pdf)

Ministère de la transformation et de la fonction publiques. (2021). *Rapport relatif à la lutte contre les discriminations et à la prise en compte de la diversité de la société française dans la fonction publique*. <https://www.fonction-publique.gouv.fr/toutes-les-publications/rapport-relatif-la-lutte-contre-les-discriminations-et-la-prise-en-compte-de-la-diversite-de-la-societe-francaise-dans-la-fonction-publique-edition>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (2020). *Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes 2019-2020*. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des sports.

Rapport de l'IGAENR *sur le tutorat des futurs enseignants et conseillers principaux d'éducation* (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/rapport-de-l-igaenr-sur-le-tutorat-des-futurs-enseignants-et-conseillers-principaux-d-education-41417>

Ronzeau, M., et Saint-Girons, B. (2019). *Quelles évolutions pour les concours de recrutement des enseignants ?* Rapport au Ministre de l'Éducation nationale et au Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.aefinfo.fr/assets/medias/documents/4/7/478709.pdf>

Schwartz, B. (1983). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Rapport au Premier ministre. La Documentation française.

Silicani, J.-L. (2008). *Livre blanc sur l'avenir de la fonction publique : faire des services publics et de la fonction publique des atouts pour la France*. Ministère du Budget, des Comptes publics et de la Fonction publique - Secrétariat d'Etat à la Fonction publique. <http://www.vie-publique.fr/rapport/29722-livre-blanc-sur-lavenir-de-la-fonction-publique-faire-des-services-pu>

Sénat (2019). *Projet de loi de finances pour 2020 : Fonction publique*. [https://www.senat.fr/rap/a19-146-6/a19-146-6\\_mono.html](https://www.senat.fr/rap/a19-146-6/a19-146-6_mono.html)

#### **4. Textes législatifs et réglementaires**

---

Arrêté 27 août 1992 *relatif à la terminologie dans l'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000359000/>

Arrêté du 15 juillet 1993 *fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000019777687/1995-07-17/>

Arrêté du 7 juillet 1995 *modifiant l'arrêté du 15 juillet 1993 fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000370921>

Arrêté du 28 décembre 2009 *fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000021625758>

Arrêté du 19 avril 2013 *fixant les modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027361456>

Arrêté du 25 janvier 2021 *fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000043075664>

Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 *relatif aux missions des conseillers et conseillers principaux d'éducation.*

Circulaire n°81-536 du 1<sup>er</sup> juillet 1981 *relative aux zones prioritaires.*

<https://eduscol.education.fr/document/42319/download>

Circulaire n°81-305 du 24 août 1981, *Les projets d'action éducative.* Bulletin Officiel n°27 du 9 juillet 1981.

Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981 *relative au zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire.* <https://eduscol.education.fr/document/42322/download>

Code de la santé publique. *Chapitre III : Conseil de surveillance, directeur et directoire* (articles L6143-1 à L6143-8).

<https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000020886612>

Décret n° 50-386 du 1er avril 1950 *relatif à l'institution d'un Professorat du second degré.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000845017>

Inspection générale de l'Éducation nationale – groupe Établissement et vie scolaire. (2010). *Protocole d'inspection des conseillers principaux d'éducation.*

<http://files.socpe.webnode.fr/200000099-38a2c399b8/protocole-dinsepction-CPE-20103.pdf>

Instruction du 20 décembre 1847. (s. d.). Dans *Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique. (1863-1902) : Vol. T. 3* (p. 375-378). Delalain.

Loi du 21 mars 1884 dite Waldeck-Rousseau *relative aux syndicats professionnels.*

Journal Officiel du 22 mars 1884.

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000692165>

Loi n°46-2294 du 19 octobre 1946 *relative au statut général des fonctionnaires.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000027380680/>

Loi du 7 janvier 1983 *relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000320197>

Loi n°2019-828 du 06 août 2019 *de transformation de la fonction publique.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038889182>

Ordonnance n° 82-273 du 26 mars 1982 *relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de seize à dix-huit ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale.*

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000888524>

## **5. Sites et textes officiels internationaux**

---

### **Chine**

Teachers Law of the People's Republic of China. (Adopted at the 4th Meeting of the Standing Committee of the Eighth National People's Congress and promulgated by Order No.15 of the President of the People's Republic of China on October 31, 1993).

[http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws\\_and\\_Policies/201506/t20150626\\_191385.html](http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html)

### **États-Unis**

National Board for Professional Teaching Standards. <https://www.nbpts.org/>

The U.S National Archives and Records Administration. <https://www.archives.gov/>

U.S Merit System Protection Board. <https://www.mspb.gov/>

### **OCDE (Organisation de coopération et de développement économique)**

OECD (2017). *Skills for a high performing service*. OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9556b25a-fr>

### **Royaume-Uni**

Education Reform Act (1988). <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>

Recruitment principles (2018). <https://civilservicecommission.independent.gov.uk/>

The National Curriculum. <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

## **Union européenne**

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.  
<https://www.cedefop.europa.eu/fr/about-cedefop/who-we-are>

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP).  
[https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-centre-development-vocational-training-cedefop\\_fr](https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-centre-development-vocational-training-cedefop_fr)

Commission européenne/EACEA/Eurydice (2018). *Les carrières enseignantes en Europe : accès, progression et soutien*. Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-fr/format-PDF>

Conseil européen Lisbonne 23 et 24 mars 2000. *Conclusion de la présidence*.  
[https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm#a](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm#a)

Office européen de sélection du personnel. [https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-personnel-selection-office-epso\\_fr](https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/search-all-eu-institutions-and-bodies/european-personnel-selection-office-epso_fr)

Recommandations du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006). <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>

Secrétariat Générale des affaires européennes.

<https://sgae.gouv.fr/sites/SGAE/accueil/carrieres-et-emplois-europeens/travailler-dans-les-institutions.html>

Support for Improvement of Governance and Management (SIGMA).

<https://www.sigmaweb.org/>

### **Roumanie**

Loi n°1/2011 du 5 janvier 2011 sur l'Éducation nationale.

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/roumanie-loi-educ-2011.htm>

### **International**

OECD (2017). *Skills for a High Performing Civil Service*, OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264280724-en>

# Table des Annexes

Annexe 1 - Textes du corpus normatif.....	343
Annexe 2 - Liste des encadrés .....	344
Annexe 3 - Liste des tableaux.....	345
Annexe 4 - Liste des graphiques .....	346
Annexe 5 - Liste des photos.....	347
Annexe 6 - Autorisation d'enregistrement.....	348

## Annexe 1 - Textes du corpus normatif

Textes statutaires
Textes sur le concours
Cadrage national

Dates	Contenu
<b>Période 1 (1970-1985) - La logique distinctive : deux corps, deux concours</b>	
Décret 12-08-1970	Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation
Arrêté 05-08-1971	Concours pour le recrutement de conseillers principaux et conseillers d'éducation
Arrêté 11-08-1971	Ouverture des concours pour le recrutement de conseillers principaux et conseillers d'éducation
Circulaire 06-09-1971	Organisation des concours pour le recrutement de conseillers principaux et conseillers d'éducation - SESSION 1971
Circulaire 31-05-1972	Missions des conseillers principaux et conseillers d'éducation
Arrêté 17-05-1972	Modalités d'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation et de conseiller d'éducation pour la session de 1972
Arrêté 09-08-1973	relatif aux conditions de titres permettant l'accès au concours de recrutement de CPE et au concours de recrutement de conseillers d'éducation
Arrêté 16-11-1973	Modification des programmes des concours de conseillers principaux et conseillers d'éducation fixés aux annexes 1 et de de l'arrêté du 5-08-1971
Arrêté 22-10-1973	Modification de la durée des épreuves
Arrêté 22-11-1973	Durée des épreuves des concours de recrutement des conseillers principaux et conseillers d'éducation
Arrêté 06-01-1976	relatif aux modalités d'obtention du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation et de conseiller d'éducation pour la session 1976
Arrêté 21-10-1977	Arrêté relatif à l'organisation et aux programmes des concours de recrutement des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation
Décret 08-05-1981	Statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation (Modification)
Circulaire 28-10-1982	Rôle et conditions d'exercice de la fonction des conseillers principaux et conseillers d'éducation
Arrêté 31-12-1985	Organisation des concours pour le recrutement de conseillers principaux et conseillers d'éducation
<b>Période 2 (1986-1994) - La logique intégrative : un corps, un concours</b>	
Décret 31-12-1985	Modifiant le décret n° 70-738 du 12-08-1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation
Décret 16-08-1989	Modification du décret n°70-738 du 12-08-1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux et conseillers d'éducation
Décret 11-10-1989	Décret relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation
Arrêté 15-07-1993	Modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux
<b>Période 3 (1995-2015) - La logique sélective : un concours "nouvelle formule"</b>	
Note interne 1995	Proposition de modification du concours externe de recrutement des conseillers principaux d'éducation
Arrêté 07-07-1995	Modalités d'organisation des concours externe et interne de recrutement dans le corps des conseillers principaux d'éducation
Circulaire 23/12/2009	Mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement - Rentrée universitaire 2010
Arrêté 28/12/2009	Modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation
Arrêté 12-05-2010	Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier
01/06/2010	Programme des épreuves du concours externe et du concours interne de recrutement des conseillers principaux d'éducation
Arrêté 25-11-2011	Arrêté modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation
Arrêté 19-04-2013	Modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude aux fonctions de CPE. Annexe : description des épreuves et des aptitudes et capacités attendues
Arrêté 01-07-2013	Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation
Décret 23-08-2013	Décret relatif au recrutement et à la formation initiale de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre de l'Éducation nationale
Arrêté 27-08-2013	Fixe le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Circulaire 10-08-2015	Missions des conseillers principaux d'éducation

## *Annexe 2 - Liste des encadrés*

Encadré 1 - Un rapport paternel à l'écrit .....	29
Encadré 2 - Annexe de l'arrêté du 19 avril 2013 (extrait) .....	32
Encadré 3 - Protocole d'inspection des CPE - Mai 2010 (extrait) .....	33
Encadré 4 - Extrait de la circulaire de création des zones prioritaires.....	40
Encadré 5 - Statut général de la fonction publique .....	49
Encadré 6 - Droits et obligations des fonctionnaires (extrait) .....	50
Encadré 7 - Note concernant l'épreuve de "mise en situation professionnelle" (extrait) 50	
Encadré 8 : Référentiel d'axiomes du système de certification des enseignants aux États-Unis.....	70
Encadré 9 - Types de concours de la fonction publique .....	83
Encadré 10 - Arrêté du 22 mai 2019 fixant le cadre des masters MEEF (extrait).....	100
Encadré 11 - L'épreuve d'entretien du concours externe (extrait) .....	100
Encadré 12 - Les trois moments de la méthode "régressive-progressive" décrite par Henri Lefebvre (1953) .....	108
Encadré 13 : Éluclider ses implications .....	118
Encadré 14 - Le corps de L'inspection Générale de l'Éducation Nationale .....	143
Encadré 15 - Missions des surveillants généraux .....	173
Encadré 16 - Question d'administration scolaire .....	181
Encadré 17 - Les enquêtes du Ministère sur la fonction des CE et CPE .....	182
Encadré 18 - Un extrait de la circulaire de 1982 .....	184
Encadré 19 - Rapport Schwartz, rapport Legrand, rapport Peretti - Années 1980.....	186
Encadré 20 - Introduction de la circulaire de 1982.....	208
Encadré 21 - Extrait du décret du 12 août 1970 .....	209
Encadré 22 - Extrait de l'arrêté du 5 août 1971.....	210
Encadré 23 – Extrait de l'arrêté du 19 avril 2013.....	227

### *Annexe 3 - Liste des tableaux*

Tableau 1- Les phases de la sélection de l'Office européen des concours .....	76
Tableau 2 - Cadre européen des certifications – CEC .....	79
Tableau 3 - Comparaison du nombre de postes/présents/admis pour les concours externes de CPE, professeurs documentalistes et psyEn de 2019 à 2022.....	86
Tableau 4 - Statistiques du concours externe CPE 2000-2010.....	87
Tableau 5 - Statistiques du concours externe CPE 2011-2020.....	88
Tableau 6 - Compétences spécifiques des CPE .....	97
Tableau 7 - Compétences attendues épreuve de composition - Rapport du jury 2022...	97
Tableau 8 - Répartition des textes du corpus normatif .....	114
Tableau 9 - Périodisation du corpus normatif : logiques institutionnelles et concours des CE/CPE.....	115
Tableau 10 - Axes d'analyse des rapports de jurys .....	121
Tableau 11 - Nombre de numéros par période .....	126
Tableau 12 - Évolution du nom de l'Amicale de 1960 à 2015.....	129
Tableau 13 - Entretiens : fonction des acteurs du concours externe.....	141
Tableau 14 - Chronologie des entretiens avec les recruteurs.....	144
Tableau 15 - Durée et lieux des entretiens avec les recruteurs .....	145
Tableau 16 - Formation initiale et statut des étudiants - Master présentiel .....	149
Tableau 17 - Formation initiale et statut des étudiants - Master EAD .....	150
Tableau 18 - Textes statutaires des conseillers (principaux) d'éducation .....	179
Tableau 19 - Liste des articles de la revue relatifs à la violence à l'école.....	187
Tableau 20 - Liste des articles de la revue relatifs à l'orientation des élèves.....	187
Tableau 21 - Évolution du nombre de CPE de 1978 à 2009.....	190
Tableau 22 - Schéma des concours de CPE à partir de l'arrêté du 5 août 1971.....	209
Tableau 23 - Extrait de l'arrêté du 9 août 1973 relatif aux conditions de titres permettant l'accès au concours de recrutement de conseillers principaux d'éducation et au concours de recrutement de conseillers d'éducation .....	211
Tableau 24 - Épreuves du concours « externe » de CPE de 1971 à 1985 .....	217
Tableau 25 - Structure du concours externe entre 1986 et 1994 .....	222
Tableau 26 - Modification des épreuves entre 1995 et 2015 .....	225
Tableau 27 - Directoires du concours externe de CPE de 2012 à 2021.....	234
Tableau 28 - Présidents du concours externe de CPE de 1999 à 2021 .....	235
Tableau 29 : Directoire 2011-2020. Répartition du nombre d'hommes et femmes dans les fonctions de vice-président(e) et secrétaire général(e).....	236
Tableau 30 - Nombre d'hommes et de femmes - jurys du concours externe de CPE ..	238
Tableau 31 - « Budget temps » et commentaires des jurys (épreuves écrites 2007-2021) .....	248
Tableau 32 - Budget temps et commentaires des jurys sur les épreuves orales .....	250

## *Annexe 4 - Liste des graphiques*

Graphique 1 - Évolution nombre de postes/inscrits/présents 2000-2010 .....	88
Graphique 2 - Évolution nombre de postes/inscrits/présents 2011-2020 .....	89
Graphique 3 - Évolution du volume des rapports de jurys .....	119
Graphique 4 - Répartition femmes/hommes dans le Directoire (2011-2020) .....	236

## *Annexe 5 - Liste des photos*

Photo 1 - Le Surveillant général, n°25, 1971 .....	127
Photo 2 - Décembre 1983 et octobre 1986, la revue se modernise ! .....	129
Photo 3 - Couvertures de la revue de l'Amicale de 1970 à 1995 .....	130
Photo 4 - <i>Conseiller d'éducation. La revue de la vie scolaire</i> , n°102, Octobre 1990 ..	130
Photo 5 - Instructions aux présidents de jurys interacadémiques (1977) .....	214
Photo 6 - Instructions aux jurys - session 1978 .....	215
Photo 7 - Consignes aux jurys - session 1978 .....	216
Photo 8 - Salle de préparation aux épreuves orales d'admission - session 2020.....	253
Photo 9 - Salle du jury de l'épreuve orale d'admission - session 2019 .....	253

## Annexe 6 - Autorisation d'enregistrement

**1 Désignation du projet audiovisuel**

Projet pédagogique concerné (désignation sommaire) : Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation

Nom et adresse de l'établissement : Université de Cergy-Paris -  
Laboratoire EMA (École - Mutations - Apprentissages)

Titre de l'œuvre, si applicable : La fabrication institutionnelle du recrutement des conseillers principaux d'éducation  
(provisoire ou définitif)

**2 Modes d'exploitation envisagés**


Support	Durée	Étendue de la diffusion	Prix
<input type="checkbox"/> En ligne	.....	<input type="checkbox"/> Internet (monde entier) <input type="checkbox"/> Extranet <input type="checkbox"/> Intranet Précisez le(s) site(s) : .....	.....
<input type="checkbox"/> DVD	.....	.....	.....
<input type="checkbox"/> Projection collective	.....	<input type="checkbox"/> Pour un usage collectif dans les classes des élèves enregistrés <input type="checkbox"/> Autres usages institutionnels à vocation éducative, de formation ou de recherche <input type="checkbox"/> Usages de communication externe de l'institution	.....
<input checked="" type="checkbox"/> Autre (précisez) <u>écrit</u>	.....	<u>Thèse</u>	.....

**3 Autorisation du majeur**

Vu le Code civil, en particulier son article 9, sur le respect de la vie privée,  
Vu le Code de la propriété intellectuelle,

La présente autorisation est soumise à votre signature, pour la fixation sur support audiovisuel et la publication de votre image et/ou de votre voix dans le cadre du projet désigné au paragraphe 1 et pour les modes d'exploitation désignés au paragraphe 2.

L'enregistrement de votre image/votre voix sera réalisé sous l'autorité de  
(nom du producteur ou du bénéficiaire de l'autorisation/statut juridique/adresse) : Sofia HACHENI  
Doctante, Université de Cergy-Paris



Date de révision : février 2017

L'enregistrement aura lieu aux dates/moments et lieux indiqués ci-après :

Date(s) d'enregistrement : 14/11/2019

Lieu(x) d'enregistrement : \_\_\_\_\_

Le producteur de l'œuvre audiovisuelle créée ou le bénéficiaire de l'enregistrement exercera l'intégralité des droits d'exploitation attachés à cette œuvre/cet enregistrement. L'œuvre/l'enregistrement demeurera sa propriété exclusive. Le producteur/le bénéficiaire de l'autorisation, s'interdit expressément de céder les présentes autorisations à un tiers.

Il s'interdit également de procéder à une exploitation illicite, ou non prévue ci-avant, de l'enregistrement de votre image et/ou de votre voix susceptible de porter atteinte à votre dignité, votre réputation ou à votre vie privée et toute autre exploitation préjudiciable selon les lois et règlements en vigueur.

Dans le contexte pédagogique défini, l'enregistrement ne pourra donner lieu à aucune rémunération ou contrepartie sous quelque forme que ce soit. Cette acceptation expresse est définitive et exclut toute demande de rémunération ultérieure.

Je soussigné(e) (prénom, nom) .....

déclare être majeur(e) - mineur(e) émancipé(e) (rayez la mention inutile)

Je reconnais être entièrement investi(e) de mes droits personnels. Je reconnais expressément n'être lié(e) par aucun contrat exclusif pour l'utilisation de mon image et/ou de ma voix, voire de mon nom.

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de mon image et/ou de ma voix, dans le cadre exclusif du projet exposé ci-avant :  OUI  NON

Fait en autant d'originaux que de signataires.

Fait à : Paris ..... Signature du majeur ou du mineur émancipé :  
Le (date) : 14/11/2019 ..... 

# TABLE DES MATIERES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>2</b>
<b>RESUME .....</b>	<b>3</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>4</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>11</b>
<b>PREMIERE PARTIE .....</b>	<b>16</b>
<b>LE « DISPOSITIF CONCOURS » COMME OBJET DE RECHERCHE .....</b>	<b>16</b>
<b>CHAPITRE 1 – UN OBJET DE RECHERCHE QUI EMERGE DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE. 17</b>	
<b>1. L’ANCRAGE SUR LE TERRAIN DE L’EDUCATION ET DE LA FORMATION.....</b>	<b>17</b>
1.1 CHEMINEMENT VERS LA THESE .....	19
1.2 DEFINIR L’OBJET : LE « DISPOSITIF CONCOURS » .....	22
<b>2. DU PRATICIEN AU PRATICIEN-CHERCHEUR .....</b>	<b>27</b>
2.1 CONFRONTATIONS A LA COMMANDE DU CONCOURS.....	30
2.2 LA PRATIQUE COLLECTIVE DU DECRYPTAGE DES TEXTES.....	35
<b>3. DES DISPOSITIFS .....</b>	<b>38</b>
3.1 PILOTER PAR LE DISPOSITIF .....	40
3.2 L’USAGE DU DISPOSITIF EN SCIENCES DE L’EDUCATION ET DE LA FORMATION.....	42
<b>CHAPITRE 2 - PROLEGOMENES A UNE RECHERCHE SUR LE CONCOURS.....</b>	<b>46</b>
<b>1. UNE MISE EN PERSPECTIVE DES APPORTS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>46</b>
1.1 UNE QUESTION AU CROISEMENT D’ENJEUX JURIDIQUES ET POLITIQUES.....	48
1.2 ENJEUX SOCIAUX ET RAPPORTS DE POUVOIR .....	55
1.3 UNE QUESTION QUI SOULEVE DES ENJEUX PEDAGOGIQUES.....	59
<b>2. UN TOUR D’HORIZON DU CONCOURS A L’ETRANGER .....</b>	<b>62</b>

2.1 LE CONCOURS EN CHINE, UN MODELE FONDATEUR ? .....	63
2.2. LE MODELE ANGLO-SAXON .....	68
2.2.1 Le cas des États-Unis .....	68
2.2.2 L'influence de la Grande-Bretagne .....	70
<b>3. L'UNION EUROPEENNE : DES SAVOIRS AUX COMPETENCES .....</b>	<b>72</b>
3.1 UN DISPOSITIF POUR SELECTIONNER LES FONCTIONNAIRES DE L'UNION EUROPEENNE .....	73
3.2 UN MODELE EN COHERENCE AVEC LES DIRECTIVES EUROPEENNES .....	77
<b>4. LE CAS FRANÇAIS : ETAT DES LIEUX DU RECRUTEMENT PAR CONCOURS .....</b>	<b>82</b>
4.1 CRISE DES VOCATIONS OU CRISE DU CONCOURS ? .....	83
4.2 PROFESSIONNALISER LE CONCOURS .....	91
<b><u>CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE .....</u></b>	<b><u>102</u></b>
<b><u>DEUXIEME PARTIE.....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b><u>CADRE THÉORIQUE ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</u></b>	<b><u>105</u></b>
<b><u>INTRODUCTION .....</u></b>	<b><u>106</u></b>
<b><u>CHAPITRE 1 - L'APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE .....</u></b>	<b><u>107</u></b>
<b>1. LA METHODE « REGRESSIVE-PROGRESSIVE » .....</b>	<b>107</b>
<b>2. LA CONSTITUTION ET L'ANALYSE DES CORPUS.....</b>	<b>110</b>
2.1 LA RECHERCHE DES TEXTES .....	111
2.2 LES CORPUS : PERIODISATION ET METHODES D'ANALYSE .....	113
2.2.1 Le corpus « normatif » .....	114
2.2.2 Les rapports de jury .....	117
2.2.3 La revue.....	125
<b><u>CHAPITRE 2 - L'APPROCHE SOCIO-CLINIQUE INSTITUTIONNELLE.....</u></b>	<b><u>132</u></b>
<b>1. LA DYNAMIQUE INSTITUTIONNELLE .....</b>	<b>134</b>
<b>2. LE TRAVAIL DE LA COMMANDE ET DES DEMANDES .....</b>	<b>136</b>
<b>3. LA PARTICIPATION DES SUJETS.....</b>	<b>138</b>
3.1 LA MISE EN ŒUVRE DES ENTRETIENS.....	139

3.1.1	Les concepteurs et opérateurs du « dispositif concours » .....	141
3.1.2	. Les groupes d'étudiants : les sujets co-experts .....	147
3.2	L'ANALYSE DES ENTRETIENS .....	152
<b>4.</b>	<b>ANALYSEURS ET INTERFERENCES INSTITUTIONNELLES .....</b>	<b>153</b>
<b>5.</b>	<b>ANALYSER SES IMPLICATIONS.....</b>	<b>157</b>
<b>6.</b>	<b>LA VISEE DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES .....</b>	<b>163</b>
 <b><u>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE .....</u></b>		<b><u>165</u></b>
 <b><u>TROISIEME PARTIE .....</u></b>		<b><u>166</u></b>
 <b><u>UNE SOCIO-HISTOIRE DU « DISPOSITIF CONCOURS » ET DU CONCOURS DE CPE.....</u></b>		<b><u>166</u></b>
 <b><u>INTRODUCTION .....</u></b>		<b><u>167</u></b>
 <b><u>CHAPITRE 1 – DE LA SURVEILLANCE GENERALE A LA VIE SCOLAIRE .....</u></b>		<b><u>168</u></b>
<b>1.</b>	<b>DE LA SURVEILLANCE GENERALE A LA VIE SCOLAIRE.....</b>	<b>168</b>
1.1	L'AVENEMENT DES CPE ET LA LOGIQUE DU CLOISONNEMENT EDUCATIF .....	168
1.2	LE CORPS SE REBIFFE.....	190
1.3	LA VIE SCOLAIRE OU COMMENT GOUVERNER LES ELEVES .....	196
 <b><u>CHAPITRE 2 – LE « DISPOSITIF CONCOURS » DANS L'ÉDUCATION NATIONALE.....</u></b>		<b><u>200</u></b>
<b>1.</b>	<b>L'AGREGATION OU LA HIERARCHIE DES CLASSES.....</b>	<b>202</b>
1.1	QUELS ENJEUX PRESIDENT AU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS ? .....	202
1.2	UN MODELE CLIVANT.....	205
<b>2.</b>	<b>LE « DISPOSITIF CONCOURS » DES CE/CPE.....</b>	<b>207</b>
2.1	PREMIERE PERIODE (1971-1985) : LA LOGIQUE DISTINCTIVE.....	208
2.1.1	Deux ordres.....	210
2.1.2	Un dispositif technique .....	213
2.1.3	Les épreuves .....	216
2.2	DEUXIEME PERIODE (1986-1994) : LA LOGIQUE INTEGRATIVE .....	220
2.3	TROISIEME PERIODE (1995-2015) : UN CONCOURS « NOUVELLE FORMULE » .....	224
 <b><u>CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE .....</u></b>		<b><u>228</u></b>

<b><u>QUATRIEME PARTIE .....</u></b>	<b><u>230</u></b>
<b><u>ÉTUDES SOCIO-CLINIQUES INSTITUTIONNELLES DU « DISPOSITIF CONCOURS » .....</u></b>	<b><u>230</u></b>
<b><u>INTRODUCTION .....</u></b>	<b><u>231</u></b>
<b><u>CHAPITRE 1 – LES PRATIQUES DE JURYS DE CONCOURS.....</u></b>	<b><u>232</u></b>
<b>1. PRESIDER UN CONCOURS .....</b>	<b>232</b>
1.1 LE DIRECTOIRE .....	233
2.2 CONSTRUIRE LE JURY.....	238
<b>2. LE « CHRONOMETRE » DU CONCOURS .....</b>	<b>243</b>
<b>3. FORMALISER LA COMMANDE .....</b>	<b>254</b>
<b><u>CHAPITRE 2 - LES PERCEPTIONS DES ETUDIANTS .....</u></b>	<b><u>262</u></b>
<b>1. « ETUDIANT-STAGIAIRE-CANDIDAT », UN STATUT EN TENSION.....</b>	<b>262</b>
<b>2. PERCEPTIONS ET EFFETS DE LA LOGIQUE CONCOURS.....</b>	<b>264</b>
2.1 L'ANALYSEUR STAGE .....	269
2.2 L'ANALYSEUR ARGENT .....	271
<b><u>CONCLUSION DE LA QUATRIEME PARTIE .....</u></b>	<b><u>274</u></b>
<b><u>CINQUIEME PARTIE.....</u></b>	<b><u>275</u></b>
<b><u>UN DISPOSITIF ET DEUX INSTITUTIONNALISATIONS POUR UNE SINGULARITE.....</u></b>	<b><u>275</u></b>
<b><u>CHAPITRE 1 - DE LA PERTINENCE DU CONCEPT DE DISPOSITIF POUR PROBLEMATISER L'OBJET CONCOURS .....</u></b>	<b><u>276</u></b>
<b>1. LE CONCEPT DE DISPOSITIF POUR TRAVAILLER L'OBJET CONCOURS .....</b>	<b>276</b>
<b>2. UN « ATTACHEMENT VISCERAL A LA FORME ».....</b>	<b>280</b>
<b><u>CHAPITRE 2 : DES PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION DISTINCTS .....</u></b>	<b><u>284</u></b>
<b>1. INSTITUTIONNALISATION DU CORPS.....</b>	<b>284</b>

2. L'INSTITUTIONNALISATION DU CONCOURS, UN PROCESSUS AUTONOME .....	286
<b>CHAPITRE 3 - LA SINGULARITE D'UN CORPS .....</b>	<b>290</b>
<b>CONCLUSION DE LA CINQUIEME PARTIE .....</b>	<b>297</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>298</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>305</b>
1. PUBLICATIONS SCIENTIFIQUES .....	305
2. ARTICLES PUBLIES DANS LA REVUE <i>CONSEILLER D'EDUCATION</i> .....	332
3. RAPPORTS MINISTERIELS .....	335
4. TEXTES LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES .....	337
5. SITES ET TEXTES OFFICIELS INTERNATIONAUX .....	339
<b>TABLE DES ANNEXES .....</b>	<b>342</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>350</b>