



HAL
open science

L'implication du conseiller principal d'éducation dans un collectif de travail pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.

Nathalie Mikailoff, Christian Roux

► To cite this version:

Nathalie Mikailoff, Christian Roux. L'implication du conseiller principal d'éducation dans un collectif de travail pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles : Coopérer, CNAM, Jun 2015, Paris, France. hal-01186451

HAL Id: hal-01186451

<https://hal.science/hal-01186451>

Submitted on 26 Aug 2015

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 Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Communication n°594

Atelier : Secondaire

Titre : L'implication du conseiller principal d'éducation dans un collectif de travail pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.

Auteur : Mikailoff Nathalie

PRAG CPE, doctorante en sciences de l'éducation
Aix-Marseille Université, ENS de Lyon-IFE, EA4671-ADEF, 13004, Marseille, France
ESPE, 2 avenue Jules Isaac 13626 Aix en Provence Cx 01
nathalie.mikailoff@univ-amu.fr
Téléphone : 33 (0) 666 351 100

Auteur : Roux Christian

Professeur des universités.
Aix-Marseille Université, ENS de Lyon-IFE, EA4671-ADEF, 13004, Marseille, France
AMU, UFR-ALLSH -Département des Sciences de l'Éducation – 29, avenue Robert Schuman, 13621 Aix en
Provence Cx 01
christian.roux@univ-amu.fr
Téléphone : 33 (0) 413 551 818

Résumé : Le conseiller principal d'éducation (CPE) participe dans son champ de compétences spécifiques, à l'accompagnement du parcours scolaire des élèves sur les plans pédagogique et éducatif. Notre recherche s'appuie sur le concept de relation éducative et l'éthique du *care* pour comprendre comment ces professionnels exercent leur responsabilité éducative dans le second degré. L'analyse du discours des CPE sur leur pratique d'entretien de suivi des élèves met en évidence, malgré une division du travail éducatif établie au sein des établissements publics locaux d'enseignement, leur volonté de créer un collectif de travail avec les autres acteurs de l'établissement. Des activités de coopération s'organisent entre eux pour prendre en compte la complexité de la situation de chaque élève et répondre à leurs besoins.

Mots-clés : accompagnement, collectif de travail, conseiller principal d'éducation, entretien, responsabilité éducative.

Title of the communication's proposition : The implication of the educational principal counselor in a work collective to support pupils in their educational process.

Summary : The educational principal counselor (CPE in french) takes part in his specifics skills to the accompaniment of pupils in their educational and pedagogic process. Our research leans on the educational relationship concept and the ethic of caring to understand how these professionals practice their educative responsibility in the secondary schools. Analysis of counselors discourse about their exercise of interview for pupils following reveals the intention to create a work collective with the other actors of school, despite the educational labor's division. Cooperation activities organize themselves to consider the complexity of each pupil's situation and answer to their needs.

Key words : accompaniment, educational principal counselor, educative responsibility, interview, work collective.

L'implication du Conseiller Principal d'Éducation dans un collectif de travail pour accompagner les élèves dans leur parcours scolaire.

Le Conseiller Principal d'Éducation (CPE) exerce exclusivement dans les établissements scolaires du second degré en France. Ses missions s'inscrivent dans le cadre général de la vie scolaire qui consiste à *placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel* : noble mission pour ce responsable éducatif qui souffre néanmoins d'une image de gardien de l'ordre héritée du surveillant général qui l'a précédé. Selon le référentiel de compétences du 1^{er} juillet 2013, le CPE accompagne le parcours pédagogique et éducatif de l'élève et mène des entretiens d'écoute et de médiation. Il ne s'agit pas de s'intéresser à la mise en œuvre de la prescription, d'autant que la pratique l'a précédée sur le terrain. Mais le nouveau cadre réglementaire de l'activité du CPE renforce le bienfondé d'une recherche entreprise sur la réalité d'une relation d'accompagnement avec l'élève.

1. Genèse d'une problématique de l'accompagnement des élèves par le CPE

1.1. Connaître les caractéristiques sociohistoriques du métier pour comprendre la place de l'accompagnement dans la pratique professionnelle du CPE

La fonction de CPE trouve sa spécificité dans son rôle d'intermédiaire positif attendu par la communauté éducative (Gentil et Alluin, 1996). S'il a su évoluer au gré des transformations sociétales et de la diversification des besoins des élèves, son existence illustre la séparation historique qui s'est opérée entre professorat et répétitorat, se traduisant aujourd'hui par une distinction statutaire entre personnel d'enseignement et d'éducation (Verneuil et Savoie, 2013). Historiquement garants du respect des règles depuis leur création en 1847, nombre de Surveillants Généraux ont hérité des valeurs de l'éducation populaire et des idées humanistes de l'Éducation Nouvelle (Condetta, 2013). En 1970, les Conseillers d'Éducation dans les CET et CES et Conseillers Principaux d'Éducation dans les lycées remplacent les anciens « surgés » (Focquenoy, 2014, p.36), ajoutant à leurs missions traditionnellement tournées vers l'organisation, l'ordre et la discipline, des responsabilités dans l'animation socioéducative et l'accompagnement de l'adolescent sur le plan individuel et collectif¹. Ils ont répondu aux manifestations de la crise sociétale de l'autorité en adoptant une démarche éducative centrée sur l'apprentissage d'une citoyenneté active dans le mouvement de massification qu'a connu l'École depuis 1959 (réforme Berthoin). Leurs missions réglementées en 1982, relèvent du cadre de la vie scolaire et leurs responsabilités s'exercent dans trois domaines : fonctionnement de l'établissement, collaboration avec le personnel enseignant et animation socioéducative. Une modification du statut des CE-CPE par le décret de 1989 est nécessitée par les nouveaux besoins des élèves. Le CPE « entre en pédagogie » (Caré, 1992, p.199), investissant le domaine de l'orientation et de l'évaluation au service de la réussite de tous les élèves dans un contexte socioéconomique qui interroge depuis plus de vingt ans notre institution sur ses missions d'insertion socioprofessionnelle (Emin, Forestier et al., 2007). Reconnu pour ses compétences en conseil et suivi du projet personnel, sa vision de l'élève, qualifiée de « globale » (Remy et al. 2010, p.197 ; Delahaye, 2009), relèverait d'une volonté de permettre à l'élève de trouver sens à son expérience scolaire. Avec l'instauration du Socle Commun de Connaissances et de Compétences en 2005, son intervention en pédagogie est attendue pour garantir l'acquisition de compétences sociales et civiques, d'autonomie et d'initiative des élèves. L'étude du Cereq a montré que la pratique de l'entretien constituait une activité privilégiée et centrale pour les CPE, leur offrant « l'opportunité de poser des actes pleinement éducatifs » (Cadet et al., 2007, p.44). Véritable pilier du métier selon les professionnels interrogés sur le terrain, l'entretien individuel occupe une place importante dans des journées de travail qui peuvent cependant être marquées par une certaine « tyrannie de l'urgence » causée par une succession de tâches attendues à différents niveaux de l'établissement (Condetta, 2013, p.121). Paradoxalement, cette activité de leur travail éducatif est à la fois centrale et invisible, pouvant être plébiscitée par des collègues enseignants en quête d'un appui à leur action éducative, ou discréditée lorsqu'elle nuit à la visibilité du travail attendu sur le terrain.

¹ Décret 70-738 du 12 août 1970

1.2. Le modèle théorique de l'accompagnement

Essayons de donner un sens bien spécifique à cette « nébuleuse » (Paul, 2002, p. 43), ce terme irritant et « fourre-tout » (Paul, 2009, p.11) qu'est l'accompagnement dans le champ de l'éducation qui nous intéresse. Relation entre un accompagnant et un accompagné, il renvoie par son étymologie à une double dimension de cheminement (*ac* : vers) et de relation (*cum* : avec) dans une idée de partage (*pagnis* : pain). C'est dans une relation de parité mais avec un statut différent, que l'accompagnant fait un bout de chemin, va avec son partenaire sans lui imposer la route comme un guide (Vial, 2010), sans rester en retrait non plus tel un conseiller qui donnerait simplement sa direction. Comment le CPE peut-il s'y retrouver, lui qui est à la fois conseiller par son statut et accompagnant par ses compétences ?

Grâce aux réflexions conduites dans le domaine des soins infirmiers, du tutorat en formation professionnelle, ou de la VAE, nous savons que l'accompagnement dépasse la simple rencontre de l'autre, qu'il consiste à éclairer, attirer l'attention, émettre un avis pour que l'accompagné puisse, dans la période de transition dans laquelle il se situe, construire son propre chemin. C'est une forme particulière d'étayage (Vial, Caparros-Mencacci, 2007), un ensemble d'interactions pédagogiques au sein d'une communauté d'apprenants pour leur permettre de résoudre seuls un problème. Un sens de l'altérité se dessine dans l'accompagnement, et de respect de l'autre dans ce qu'il est et veut devenir, puisqu'il ne se confond pas avec le guidage ni le contrôle. La notion de temporalité est présente aussi : l'accompagnement respecte le rythme de l'autre et l'aide à se projeter vers le futur. Une éthique de la démarche se réfère à la valeur de l'accompagné, la prend en compte pour l'aider à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts (Beauvais, 2004).

Trois figures contradictoires sont engagées dans la posture de l'accompagnant : celles du guide, du compagnon et de l'accompagnateur, dont les fonctions s'enchevêtrent sans s'exclure les unes des autres (Lerbet-Sereni, 2013). L'image de ces figures en tension se reflète dans la posture paradoxale du CPE dont la fonction est d'accompagner l'épanouissement de chacun de ses élèves, dans un établissement néanmoins soumis à un cadre normatif et réglementé, avec le devoir de contribuer à la formation de citoyens autonomes.

La prise de conscience de la complexité et de la singularité des situations est constitutive d'une démarche d'accompagnement. S'il a pour but d'aider l'autre à grandir, il doit participer d'un développement de l'intelligence qui ne consiste pas en une série d'additions ou de soustractions d'expériences nouvelles, mais en un changement de caractère de cette expérience (Vygotski, 1997). L'approche constructiviste de l'accompagnement relève d'une pensée complexe pour l'éducation du futur (Morin, 1999) : il s'agit de situer les informations dans leur contexte, d'en saisir la complexité des éléments et l'aspect multidimensionnel. « Apprendre, c'est faire des liens » (Gaté, 2009, p. 80), mettre en réseau des informations issues d'un questionnement sur la situation. Ce paradigme de l'apprentissage relève d'un interactionnisme socioconstructiviste qui suppose que sur son chemin de l'apprentissage, la personne accompagnée soit auteure de sa démarche mais néanmoins accompagnée dans la construction et la reconstruction de ses savoirs. Le professionnel de l'éducation fait sans cesse évoluer sa posture dans une logique d'évaluation de son attitude, en fonction du projet qu'il s'est donné. Dans l'activité d'accompagnement, les repères d'ajustement de la posture sont déterminés par la relation qui s'établit avec l'accompagné.

1.3. Au cœur de l'activité de suivi individuel par le CPE, une relation particulière se noue avec l'élève

Une dualisation s'étant opérée avec l'essor des agents non enseignants (Tardif et LeVasseur, 2010), l'école traite ses élèves de manière parcellisée à travers une organisation du travail fondée sur la division de métiers pour instruire ou socialiser. Ce cloisonnement est d'autant plus fort dans les établissements du second degré que leur mission éducative tend à se dissocier entre l'organisation de la vie scolaire comme rempart et garantie du travail pédagogique, le cadre normatif de la vie de l'élève et l'apprentissage de la citoyenneté comme objet isolé de savoir (Warzee, 2008). Le concept de politique éducative n'est pas toujours légitime, sinon partagé, et le conflit de valeurs éducatives entre enseignants et non enseignants traduit dans un contexte de division morale du travail le désaccord sur les rôles attendus de chacun. En se voyant davantage déléguer la gestion de déviances face aux difficultés des élèves, les CPE organisent et prennent en charge, avec l'équipe de direction et celle de vie scolaire, une partie du *sale boulot* destiné à faciliter les nobles tâches d'enseignement au sein de la classe (Payet, 1997).

Le CPE est généralement averti des problématiques familiales et personnelles des élèves, grâce aux relations qu'il entretient avec les différents partenaires de l'équipe éducative. Son statut lui confère un cadre de travail propice à l'instauration d'un dialogue pédagogique, dans des conditions néanmoins diverses en fonction de l'environnement de travail : bureau individuel ou pas, agencement de l'espace.

Pour comprendre comment il coopère avec les autres acteurs éducatifs dans le suivi du parcours de l'élève, nous posons deux questions :

- Considéré aujourd'hui comme le conseiller technique de la communauté éducative, capable de garantir une forme de sérénité dans l'établissement et d'assurer un cadre propice au travail, le CPE réussit-il dans le cadre de l'entretien individualisé à nouer une relation éducative avec l'élève qui relève d'une véritable démarche d'accompagnement ? En d'autres termes, est-il possible d'accompagner des sujets en devenant lorsque le rôle du CPE consiste aussi à assurer un cadre collectif d'apprentissage ?
- L'activité d'accompagnement du CPE s'exerce-t-elle indépendamment de ce qui se joue entre les élèves et les autres adultes dans l'établissement, ou bien s'inscrit-elle dans l'action plus générale d'un collectif de travail éducatif ?

2. Méthodologie de la recherche

2.1. Une démarche clinique de compréhension de l'action des CPE

Dix entretiens semi-directifs ont été menés auprès de CPE de l'académie d'Aix-Marseille, exerçant pour moitié d'entre eux en collège, les autres en lycée général, technologique ou professionnel, avec 10 à 23 ans d'ancienneté dans le métier.

La méthode d'investigation est davantage compréhensive qu'explicative, en cherchant à « dégager les structures de l'expérience vécue » (Bruchez et al., 2007, p.100) chez les participants. L'entretien semi-directif mené peut être qualifié de phénoménologique car il permet au sujet d'exprimer simplement, dans une démarche qualifiée par Husserl de naïve (Ricoeur, 2004), sans *a priori* théorique, ce qu'il ne peut percevoir sans l'aide d'autrui. Nous avons peu parlé durant ces entretiens pour ne pas influencer le discours des interviewés (De Ketele et Roegiers, 2009). En s'appuyant sur le récit situé de l'activité des accompagnants, c'est-à-dire sur le réel de l'action qui constitue un « tissu solide » liant le réel et le « sentir » (Merleau-Ponty, 1945/2009, p.251), l'entretien se centre sur l'activité du CPE, dans le sens où il est conduit de manière à faire expliciter par le sujet comment il agit pour accompagner ses élèves.

A partir des corpus d'entretiens retranscrits manuellement, la technique d'analyse de contenu (Bardin, 1993) a consisté en un traitement sémantique des données par analyse empirique suivie d'une catégorisation éclairée par deux modèles selon nous complémentaires de la relation éducative :

- Celui de la *relation duale* (Lerbet-Sereni, 1994) qui reconnaît dans une approche rogerienne la valeur agissante de la relation sur l'apprentissage de l'élève, en particulier de son autonomisation. Considérant la contribution des mises en relation au développement d'une autonomie des élèves, nous formons l'hypothèse que le CPE peut se positionner comme accompagnant sachant lier morale et réciprocité (Lerbet-Sereni, 1998) dans une relation orientée vers la construction de savoirs, savoir-faire et savoir être. Si celle-ci échappe à la fusion ou la distanciation, elle laisse place à la reconnaissance de chacun des acteurs dans leurs ipsités, leurs personnalités singulières. Une relation authentique, d'*Amour-Agape*, serait la condition de mise en œuvre d'un accompagnement ouvrant un espace dans lequel chacun peut développer ses représentations de soi, de l'autre et du monde.
- Le modèle d'une éthique relationnelle de la théorie du *care* (Gilligan, 1982 ; Noddings, 1988) qui se définit comme une « combinaison de sentiments d'affection et de responsabilité, accompagnés d'actions qui subviennent aux besoins ou au bien-être d'un individu dans une interaction en face à face » (Gaussel, 2013). Cette forme d'éthique relationnelle repose sur l'expérience des individus dans la situation de relation qui les lie. Nous étayons l'analyse des propos de CPE par certaines caractéristiques d'une relation fondée sur le *care* : l'intérêt porté à la relation elle-même par l'éducateur, ou l'accompagnant au sens large ; la capacité à forger des attentes positives pour l'autre ; et cette attention nouvelle et valorisante à des détails inexplorés de sa vie, à ses activités.

2.2. Résultats d'analyse des verbatim : à propos de la coopération avec les autres acteurs de l'établissement

Les catégories révélées se rangent dans deux domaines principaux : valeurs accordées à la personne de l'accompagné et à la relation instaurée, et procédés mis en œuvre pour répondre aux intentions éducatives de l'accompagnant. Nous en proposons une présentation synthétique :

Valeurs exprimées sur l'action éducative	Caractéristiques du discours sur le métier
Valeurs portées dans l'action éducative : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance de la valeur du sujet ; conviction en sa capacité d'autoréalisation - acceptation de ses propres limites comme éducateur 	Expression de savoir agir relevant d'une visée de cheminement avec l'élève
Valeur accordée à une vision globale de la situation complexe de l'élève : prise en compte des différentes dimensions du sujet, sollicitation de personnes ressources et du travail en équipe	Capacité à repérer les besoins de l'autre, à percevoir des signes de difficulté
Valeur accordée au statut de l'accompagnant dans la relation : indicateurs du positionnement d'autorité éducative en référence aux règles de vie, à un cadre protecteur inspirant la confiance.	Procédés favorisant l'expression de l'élève dans un dialogue éducatif : écoute, aide à la verbalisation, reformulation, humour, métaphores.
	Utilisation de l'écrit
	Mise en évidence du caractère implicite de l'action : savoirs incorporés et sens de la créativité professionnelle face à la singularité de chaque situation.

Une approche multidimensionnelle

La curiosité et l'attention portées aux élèves paraissent des qualités indispensables pour le métier qui conduisent le CPE à mobiliser des partenaires dans l'action pour servir des buts communs. Devant la difficulté de certains jeunes à se livrer, le CPE fait appel à un professeur, aux personnels de santé ou sociaux. Il est surtout enclin à recueillir des informations auprès de différents adultes pouvant participer à l'action éducative, y compris les parents, pour enrichir sa vision de l'élève et ne pas s'en tenir à ce qui se passe au sein de la classe. Cette attention portée aux détails inexplorés de la vie de l'élève et l'intérêt pour leur existence au-delà du champ scolaire l'incite à investir les différentes dimensions de leur vécu et à repérer ce qui se joue dans l'ensemble des espaces de vie scolaire. C'est une spécificité du CPE que de s'attacher à différents détails de la vie quotidienne des élèves en et hors classe, en et hors établissement. Ce regard différent accordé aux élèves lui permet de repérer des points de fragilité, des besoins.

Entretien 10 : « *je suis tournée vers les autres, je n'invente pas* » ligne 54 ; « *si tu veux faire CPE, c'est que tu as déjà l'intérêt [...] pour les autres et pour les enfants* » ligne 574-575.

Entretien 8 : « *un regard attentif pour éviter le plus tard* » ligne 81, « *en navigant un peu de partout* » ligne 116 ; « *Quand il y a les activités de club, je monte voir* » lignes 122-123

Entretien 9 : « *la variété des interlocuteurs et tout réunir pour accompagner au mieux un élève* » ligne 101-102

Entretien 10 : « *Les assistants d'éducation, mais c'est une mine d'or [...] j'ai besoin qu'ils me racontent les histoires de la cour !* » ligne 638-639 ; « *la cour de récréation c'est hyper-révéléateur* » ligne 488

L'entrecroisement des regards avec d'autres acteurs impliqués dans la vie scolaire de l'élève permet de mieux appréhender chaque situation. Par leur posture pédagogique qui permet d'entrevoir le comportement

des élèves, les professeurs comme ceux d'EPS ou de technologie, comptent parmi les personnes ressources pour le CPE. C'est aussi grâce à la vigilance exercée par les assistants d'éducation et les agents de service qu'il peut mieux connaître ses élèves et repérer leurs besoins, en prenant en compte des signes de mal-être observés dans la cour ou à la demi-pension.

Entretien 8 : « *je leur demande [...] surtout d'être observateurs, voilà.* » lignes 158-159 ; « *Surtout pour l'alimentaire, enfin l'alimentaire ou certains comportements* », ligne 137

Entretien 10 : « *on gagne du temps après, même dans la compréhension de certaines situations.* » ligne 369 ; « *parce qu'on connaît les gamins en dehors du cadre de la classe et donc c'est souvent avec eux qu'on travaille comme ça* » ligne 350-351 ; « *en cours de technologie, le prof les fait travailler en îlots, tu vois ?* » ligne 626

Entretien 2 : « *l'éclairage qui me paraît essentiel du prof principal* » ligne 63 ; « *comme ça on a un bilan complet* » ligne 64

Une éthique du partage d'informations

Certains élèves ont des difficultés à exprimer leur mal-être, ou se trouvent dans une situation compliquée qu'ils livrent partiellement dans l'établissement et développent plus facilement avec le CPE. La prise de conscience par l'adolescent de l'existence d'un partage d'informations entre les adultes peut néanmoins constituer un frein à la liberté de parole de l'élève. Trouver l'opportunité d'amener le jeune à accepter de voir confier ses difficultés aux collègues concernés par son problème relève alors d'une véritable stratégie de la part du CPE. Il faut juger pour chacun du bien-fondé d'un partage des informations avec les autres acteurs de l'établissement, en prenant en considération ces élèves qui ont envie de parler autrement avec leur CPE.

Entretien 9 : « *le jeune sait qu'en donnant un bout de cette histoire, on risque de développer un petit peu toutes les choses.* » ligne 147-148 ; « *parfois c'est pas opportun pour la relation.* » ligne 124 ; « *certains bon, ont besoin de sentir que, y'a pas que la parole du CPE [...] pour d'autres effectivement, y'a des échanges qu'on a eu, c'est resté entre nous* » ligne 127-129

Entretien 10 : « *Je peux pas imaginer ne pas raconter ce que je fais dans mon bureau aux personnes concernées [...] Je rends compte de mes entretiens avec les élèves à toutes les personnes qui sont susceptibles d'être intéressées par ce qui a été fait alors pas, peut-être pas de tout le contenu de mon entretien parce qu'il y a des choses que je n'ai pas à leur raconter, mais, ...* » ligne 356-360

Coopérer pour mieux accompagner.

La volonté de faire entrer d'autres acteurs éducatifs dans l'espace relationnel établi avec l'élève est clairement exprimée. C'est une condition pour éviter que le jeune ne devienne dépendant d'une relation privilégiée qui risque de devenir fusionnelle. Le CPE ne peut être médiateur dans toute situation : il intervient dans le but de permettre aux élèves de se détacher du référent adulte pour savoir agir seuls face aux situations difficiles. Son accompagnement ne se résume pas à une relation d'aide qui, détachée de toute expérience sociale dans l'établissement, ne permettra pas à l'élève de se représenter ses possibilités d'action pour avancer. L'objectif du CPE n'est pas de régler la situation, mais de donner à l'élève des clés pour l'affronter et avancer dans la compréhension de la complexité des rapports humains.

Entretien 1 : « *il faut apprendre à gérer ces situations- là* » ligne 353 ; « *lui apprendre à gérer ce type de situation, c'est aussi l'apprentissage de la vie* » ligne 366-367

Entretien 9 : « *trouver la solution qui va être la plus adaptée à la situation, là je pense que c'est, c'est en travaillant avec les collègues* » ligne 378-379

Entretien 4 : « *parfois ça se passe pas avec nous, ça peut se passer avec quelqu'un d'autre !* » ligne 139

Entretien 2 : « *leur donner des clés, des pistes, pour subir, quoi !* » ligne 321-322

Le travail en équipe au sein de l'établissement est donc constitutif de l'accompagnement par le CPE. Pour continuer à avancer avec l'élève sans dépasser les limites de son propre champ de compétences, il a recours aux autres agents éducatifs qui lui apportent en toute légitimité leur analyse experte de la situation. Le CPE

inscrit son activité d'accompagnement dans le cadre plus général de l'action éducative d'une équipe pluridisciplinaire.

Entretien 9 : « *dans ce suivi individuel je me sens plus organisateur de l'action collective pour le suivi individuel.* » ligne 98-99

Entretien 3 : « *il faut que le généraliste sache un moment dire : c'est plus de mon ressort, il faut que j'aille voir un spécialiste* » ligne 284-285

Entretien 5 : « *Ça c'est pour les aiguiller après vers les collègues, COPSYS, assistante sociale, selon ce dont ça relève.* » ligne 402-403

Entretien 2 : « *Je peux parfois associer à cet entretien, une infirmière, une assistante sociale, ou en tout cas leur faire état de ...* » ligne 26-27

Entretien 1 : « *Au départ j'avais tendance à vouloir être l'assistante sociale, la psychologue, l'infirmière, la mère, euh, tout quoi, parce que c'est tentant, ce sentiment un petit peu de toute puissance, [...] c'est hyper valorisant d'avoir l'impression de faire quelque chose de bien, d'aider un gamin* » ligne 331-334

Coopérer pour des objectifs communs :

L'accompagnement par le CPE, ciblé sur l'élève et la construction de son identité, a une visée socialisante par la recherche de l'autonomisation du sujet. Les entretiens individuels trouvent un sens dans le projet collectif de l'établissement. Les CPE interviewés s'expriment parfois à la première personne du pluriel lorsqu'ils décrivent leur action de suivi de l'élève. Ils ne l'envisagent pas de manière isolée, même si elle se déroule dans leur bureau quand il s'agit de s'entretenir avec l'élève sur son parcours scolaire.

Entretien 3 : « *Nous on fait une fiche relais* » ligne 159 ; « *nous on a fait notre travail avec l'assistante, avec l'infirmière* » ligne 298-299 ; « *Pas seule, hein ! On fait tous tout pour pas qu'ils décrochent.* » ligne 342-344. « *on travaille beaucoup sur la notion de responsabilité* » ligne 127

Entretien 5 : « *je me sens comme une personne ressource en tous les cas.* » ligne 73

Entretien 10 : « *je communique, c'est, moi c'est la base de ma fonction dans l'établissement, de mon métier de toute façon* » ligne 355-356

La coopération peut s'organiser comme un jeu de rôles en entretien individuel. Les CPE valorisent la cohésion entre les acteurs éducatifs en impliquant les parents, en menant régulièrement des entretiens individuels en collaboration avec le professeur principal. Lorsque la situation dépasse par sa complexité le cadre purement scolaire, ou quand la parole de l'éducateur risque d'être remise en question dans un contexte relationnel difficile, l'appui d'un collègue peut s'avérer utile ou rassurant lors de l'entretien. Une véritable composition théâtrale peut s'opérer, où chacun des adultes endosse un rôle complémentaire de l'autre.

Entretien 6 : « *je corresponds bien avec l'éducatrice, si je peux pas la joindre : hop ! Par mail ! de façon à ce qu'on rétablisse une cohésion d'adultes* » ligne 158-160

Entretien 4 : « *de pouvoir s'appuyer sur le collègue, de faire les choses à deux, de prendre le relais parfois, de... ça je trouve ça bien.* » ligne 510-511

Entretien 5 : « *dans la situation où on se dit, on peut être mis à défaut, où ils vont te dire donc que tu mens ou des choses comme ça* » ligne 481-482 ; « *là tu te dis heureusement qu'on est à deux ! Parce que, tu as cette aide, tu vois, surtout en tant que CPE, tu l'as pas forcément ce recul. D'être à deux, dans les situations comme ça, ça te permet de croiser, ben, les regards, l'interprétation que tu en fais.* » ligne 454-456.

Entretien 10 : « *Je le fais aussi avec l'assistante sociale quand je veux passer le relais ; je montre à l'élève que, quand même, il y a une vraie relation de confiance avec l'assistante sociale* » ligne 331-332

Entretien 9 : « *ça peut aussi se passer de manière plus rugueuse et je le ferai encore une fois dans la composition.* » ligne 534-535 ; « *on se donnait aussi des rôles pour revenir sur les rôles, et avec un collègue, [...] on s'était mis d'accord, donc moi j'étais plutôt sur le, alors là pour le coup le rappel à la règle* » ligne 511-513

2.3. Analyse quantitative des données de l'enquête par questionnaire

Une enquête par questionnaire a été envoyée aux CPE des 4 départements de l'académie d'Aix-Marseille pour une étude confirmatoire et complémentaire des résultats de l'analyse de contenu des entretiens. Le questionnaire a été transmis en ligne avec Sphinx, sous couvert du chef d'établissement et avec l'appui des corps d'inspection. Parmi les 149 répondants, se trouvent 73% de femmes et 25 % d'hommes ; 60% d'entre eux exercent en collège, 32% en lycée général et technologique, 6% en LP.

Les variables retenues pour étudier la coopération du CPE avec les autres acteurs du suivi de l'élève concernent la vision de la complexité de l'élève, l'échange d'informations et le recours à l'entretien en équipe, la capacité à partager le suivi de l'élève et à percevoir ses limites dans cette fonction. Nous en avons retenu ci-dessous les principaux résultats qui viennent confirmer la nature de l'approche éducative du CPE augurée par l'analyse des entretiens.

2.4. Résultats de l'étude des variables relatives au travail en équipe

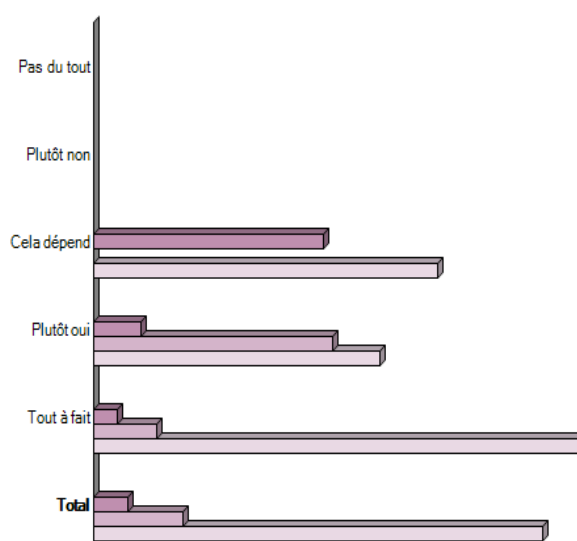
Perception de la complexité de l'élève :

Le sentiment d'accomplir une fonction d'accompagnement chez les CPE participants est fortement lié à la nécessité de connaître les différentes dimensions de l'élève pour l'accompagner dans sa scolarité.

Estimez-vous que la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité ?
Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?

	Pas du tout (Estimez-vous que la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité ?)		Plutôt non (Estimez-vous que la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité ?)		Cela dépend (Estimez-vous que la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité ?)		Plutôt oui (Estimez-vous que la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité ?)		Tout à fait (Estimez-vous que la connaissance de l'élève dans ses dimensions familiale, sociale et de vie personnelle est importante pour l'accompagner dans sa scolarité ?)		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Pas du tout (Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?)	0		0		0		0		0		0	100,0%
Plutôt non (Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?)	0		0		0		0		0		0	100,0%
Cela dépend (Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?)	0	0,0%	0	0,0%	2	40,0%	0	0,0%	3	60,0%	5	100,0%
Plutôt oui (Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?)	0	0,0%	0	0,0%	2	8,3%	10	41,7%	12	50,0%	24	100,0%
Tout à fait (Considérez-vous que vous exercez une fonction d'accompagnement de vos élèves ?)	0	0,0%	0	0,0%	5	4,2%	13	11,0%	100	84,7%	118	100,0%
Total	0	0,0%	0	0,0%	9	6,1%	23	15,6%	115	78,2%	147	

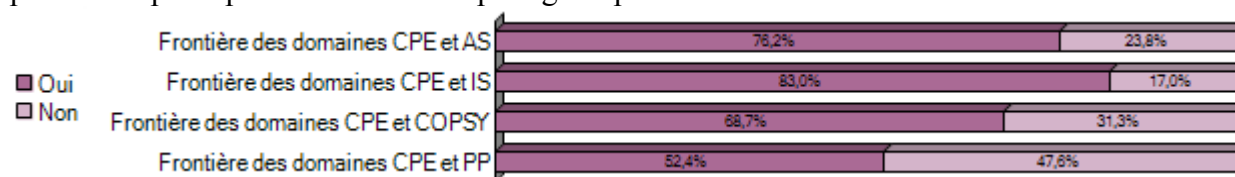
La relation est très significative.



Frontières des domaines professionnels :

A la question « Considérez-vous qu'il y a une frontière claire entre votre domaine d'intervention et celui de l'assistant(e) social(e)/ l'infirmier(ère) scolaire/le(la) conseiller(ère) d'orientation psychologue/le(la)

professeur(e) principal(e) ? », les CPE répondent en majorité « oui » sauf pour le domaine professionnel du professeur principal où les avis sont partagés à près de 50%.

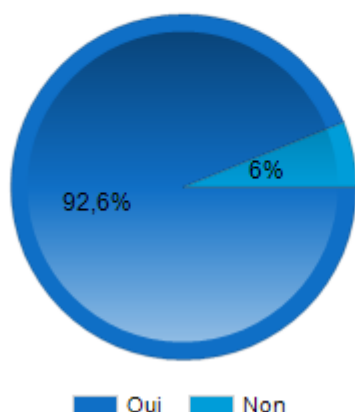


Champ scolaire et échanges d'informations en équipe :

92% des participants échangent assez ou très souvent avec leurs collègues sur leurs entretiens menés avec les élèves et près de 93% pensent que les domaines abordés durant ces entretiens peuvent dépasser le champ strictement scolaire.

21. Pensez-vous que les domaines abordés avec l'élève en entretien peuvent dépasser les limites du champ strictement scolaire ?

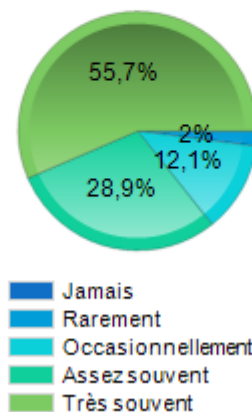
Taux de réponse : 98,7%



28. Echangez-vous avec vos collègues de l'établissement sur les entretiens que vous menez avec les élèves ?

Taux de réponse : 98,7%

Moyenne = 3,40 Médiane = 4,00 Ecart-type = 0,78
Min = 1,00 Max = 4,00



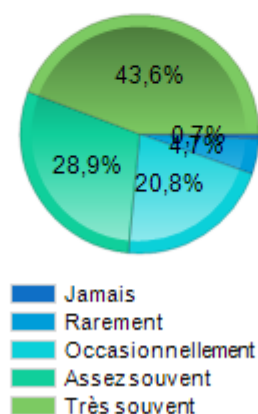
Entretiens en collaboration :

Près de 86% des CPE interrogés peuvent ressentir le besoin de solliciter un collègue de l'établissement pour mener un entretien. Parmi eux, 87% ont occasionnellement ou souvent l'occasion de mettre en pratique cet entretien en équipe.

29. Menez-vous des entretiens élèves en collaboration avec d'autres collègues (personnel de direction, enseignant, AS, Copsy, autre CPE, etc.) ?

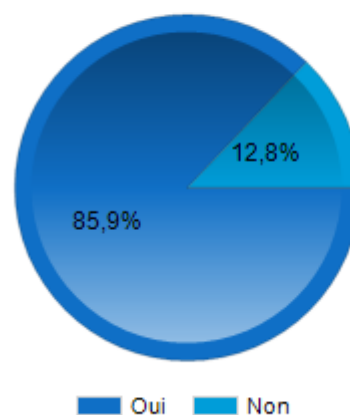
Taux de réponse : 98,7%

Moyenne = 3,12 Médiane = 3,00 Ecart-type = 0,95
Min = 0,00 Max = 4,00



30. Est-ce qu'il vous arrive de ressentir le besoin de solliciter un ou une collègue de l'établissement pour conduire un entretien ?

Taux de réponse : 98,7%



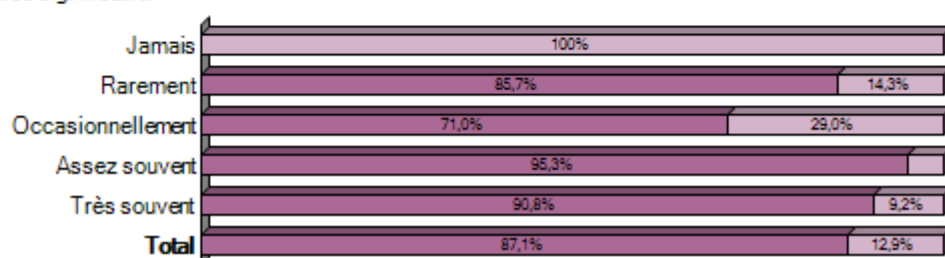
En outre, quelle que soit la fréquence à laquelle les CPE mènent des entretiens élèves en collaboration avec d'autres collègues, ils ressentent le besoin de ce travail en équipe.

Est-ce qu'il vous arrive de ressentir le besoin de solliciter un ou une collègue de l'établissement pour conduire un entretien ?

Menez-vous des entretiens élèves en collaboration avec d'autres collègues (personnel de direction, enseignant, AS, Copsy, autre CPE, etc.) ?

	Oui		Non		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Jamais	0	0,0%	1	100,0%	1	100,0%
Rarement	6	85,7%	1	14,3%	7	100,0%
Occasionnellement	22	71,0%	9	29,0%	31	100,0%
Assez souvent	41	95,3%	2	4,7%	43	100,0%
Très souvent	59	90,8%	6	9,2%	65	100,0%
Total	128	87,1%	19	12,9%	147	

La relation est très significative.

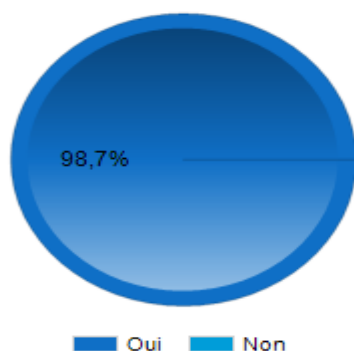


Ethique dans le partage d'informations :

Si le partage d'informations avec le personnel social, de santé et d'orientation va de soi pour la quasi-totalité des CPE interrogés, la démarche vis-à-vis de l'élève varie pour l'aviser de cet échange.

31. Le partage d'informations avec le personnel social et/ou de santé et/ou d'orientation scolaire fait-il partie de vos habitudes de travail ?

Taux de réponse : 98,7%



32. Si vous avez l'intention de partager des informations sur un(e) élève avec un personnel social/de santé/ ou d'orientation, comment procédez-vous ?

Taux de réponse : 98,7%



Dans le partage d'informations, l'équipe de vie scolaire joue également un rôle important : pour 90% des professionnels interrogés, les personnels de vie scolaire éclairent leur vision des situations d'élèves, quelles que soient leurs modalités d'organisation du travail de suivi. Près de la moitié des CPE ont formalisé cette coopération dans l'organisation du service de vie scolaire :

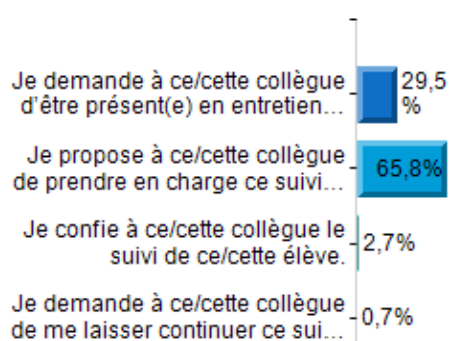
- 46,3% ont confié à leurs assistants d'éducation (AED) la responsabilité de classes dans le suivi de l'assiduité et des punitions ;
- 39,5% n'ont pas confié de responsabilité de classe aux AED mais échangent de manière régulière avec eux ;
- 14,3% échangent seulement de manière informelle et irrégulière avec leurs AED.

Partager le suivi de l'élève en fonction de sa « capacité à percevoir ses limites d'éducateur » :

Lorsqu'un élève se confie plus facilement à un autre membre de l'équipe éducative, près de 66% des CPE interrogés proposent au collègue de prendre en charge ce suivi et de les tenir informés. De la même manière, lorsqu'un élève refuse de parler en entretien, le recours à une personne relais s'avère être la démarche la plus fréquente pour 49% des CPE ; pour les autres (39% de l'échantillon), il faut d'abord différer l'entretien pour pouvoir le poursuivre ensuite.

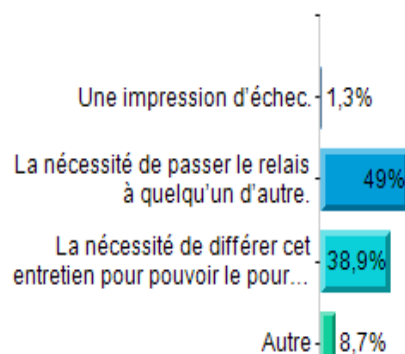
34. S'il s'avère qu'un(e) élève dont vous assurez le suivi se confie plus facilement à l'un(e) de vos collègues enseignant ou personnel d'éducation, comment réagissez-vous ?

Taux de réponse : 98,7%



35. Lorsqu'un élève ne veut pas vous parler en entretien, vous ressentez avant tout :

Taux de réponse : 98,0%



3. Discussion : l'accompagnement des élèves au service d'une action éducative concertée ?

L'accompagnement, activité constitutive d'une identité professionnelle

Les CPE se positionnent comme accompagnants des élèves dans leur parcours scolaire mais aussi de vie, en intégrant les différentes dimensions de l'individu pour explorer les situations. Au cœur des rapports sociaux dans l'établissement, ils œuvrent pour donner à la vie scolaire des élèves une dimension relationnelle qui touche au réel de leur existence, contribuant à ce que « l'établissement éduque » (Pain, 2002, p.125). Leur vision complexe de l'élève ne crée pas de confusion d'identité professionnelle vis-à-vis des autres agents éducatifs de l'établissement. Cependant la frontière est plus floue avec le professeur principal, ce qui nous invite à penser que la dimension pédagogique du métier est bien assumée par les CPE. L'accompagnement de l'élève constitue une fonction pédagogique au sens premier du terme, « paidagōgos : celui qui conduit l'enfant à l'école² », par extension celui qui conduit l'enfant sur le chemin de son devenir.

Coopération éthique avec les autres acteurs de l'établissement

La coopération durant et autour de l'entretien individuel avec l'élève est effective pour la majorité des CPE. Il s'agit d'un besoin clairement exprimé qui implique d'adhérer à la notion de secret partagé et dont la confiance est une condition essentielle. Une éthique de l'accompagnement (Cifali, 2012) se fait jour dans les déclarations des CPE qui ne cherchent pas à obtenir l'exclusivité du suivi de l'élève, a fortiori lorsque leur action éducative est empêchée. Ils savent passer le relais à des collaborateurs de la communauté éducative.

Acceptation de ses limites d'éducateur

Ecoute et bienveillance sont les maîtres mots de l'activité du CPE qui ne cherche pas à façonner les élèves selon un modèle unique mais à les émanciper en les accompagnant dans leur propre travail d'apprentissage, comme Janus Korczak (1928/2009) l'avait exprimé dans son Manifeste pour le droit de l'enfant au respect.

² Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, dir. F.Buisson, 1911, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

C'est un art d'être au monde (Mallet, 1998) fondé sur une perception de la complexité des situations en jeu qui invite le professionnel à adopter une vision globale de l'individu (Morin, 1999).

Le respect de la non-réciprocité d'une relation éducative, sans tomber dans l'indifférence de l'autre, relève de la conviction du CPE dans l'éducabilité des élèves : se sentir investi et responsable du devenir de l'autre sans se croire indispensable ni isolé dans l'action. L'accompagnement individuel de l'élève n'exclut pas le travail de coopération : il participe d'une relation duale qui considère la dyade dans son environnement et invite de nouvelles relations qui enrichissent l'interaction entre accompagnant et accompagné.

Références :

- Bardin, L.** (1993). *L'analyse de contenu*. Paris, France : PUF.
- Beauvais, M.** (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs* 6, 99-113.
- Bruchez, C., Fasseur, F. et Santiago, M.** (2007). Entretiens phénoménologiques et entretiens focalisés sur l'activité: analyse comparative, similitudes et variations. *Recherches qualitatives, HS(3)*.
- Cadet, J-P., Causse, L. et Roche, P.** (2007). Les Conseillers Principaux d'Éducation : un métier en redéfinition constante. (Cereq, Ed.) *Net-Doc* 28.
- Caré, C.** (1992). *Les CPE- Enquête d'image*. Ministère de l' Education Nationale, IGEN-EVS, Paris.
- Cifali, M.** (2012). Ethique et education : l'enseignement, une profession de l' humain. *Interacções*, 8 (21). Consulté à l'adresse <http://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/12/Ethique-et-%C3%A9criture.pdf>
- Condette, S.** (2013). Etat de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation (CPE). *Carrefours de l'Education* 35, 105-131.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X.** (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de document*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Delahaye, J-P.** (2009) Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative. Paris, France : Berger Levrault
- Emin, J-C., Forestier C. et Thelot, C.** (2007). Que vaut l'enseignement en France ? Les conclusions du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Paris, France : Stock.
- Focquenoy-Simonnet, C.** (2014). Entre figures littéraires et données archivistiques : L'image mythique du surveillant général, « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. *Recherches & éducations*, (11), 39-50.
- Gaté, J.-P.** (2009). Apprentissage. Dans J.-P. Boutinet, *L'ABC de la VAE* (pp. 79-80). Toulouse : Eres.
- Gaussel, M.** (2013, décembre). La pédagogie du « care » ou la culture de la bienveillance. *Lectures, Ressources utiles* IFE-ENS Lyon. <http://eduveille.hypotheses.org>
- Gentil R. et Alluin, F.** (1996). Etude sur la fonction de conseiller d'éducation et de conseiller principal d'éducation. *Les dossiers d'éducation et formation*, 72, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
- Gilligan, C.** (1982). Une voix différente. Pour une éthique du care. (A. Kwiatek & V. Nurock, Trad.). Paris: Harvard University Press. Flammarion.
- Korczak, J.** (1928/2009). *Le droit de l'enfant au respect*. (L. Waleryszak, Trad.) Paris, France : Fabert.
- Lerbet-Sereni, F.** (1994). *La relation duale*. Paris: L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni F.** (1998). « Relation et éthique de la responsabilité », Communication au Congrès Inter-latin pour la Pensée Complexe (Rio de Janeiro, septembre). http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf
- Lerbet-Sereni F.** (2013) : Communication au symposium *Imaginaire et Formation*. AREF 2013, « La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement », <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/imaginaire-et-formation>
- Mallet, J.** (1998). *Les sujets en formation : illusion et nécessité ?* Université de Provence, France : département des sciences de l'éducation.
- Meirieu, P.** (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris, France : 1991.
- Merleau-Ponty, M.** (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Morin, E.** (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France: UNESCO.

- Noddings, N.** (1988) An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*. 96, (2) The Moral Life of Schools, 215-230. Récupéré du site: <http://www.jstor.org/stable/1085252>
- Pain, J.** (2002). De l'entre tous à l'entre lieux, la vie analytique du CPE. In *Il fait noir quand quelqu'un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui* (p. 117-127). Dijon: CRDP de Bourgogne
- Paul, M.** (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M.** (2009), L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2, 11-63.
- Payet, J.P.** (1997), Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Annales de la Recherche urbaine*, 75.
- Rémy, R., Sérazin, P. et Vitali, C.** (2010). Les conseillers principaux d'éducation. Paris: Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P.** (1986/2004). *A l'école de la phénoménologie*. Paris, France : Librairie philosophique Vrin.
- Tardif, M. et LeVasseur, L.** (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris, France : PUF.
- Verneuil, Y. et Savoie, P.** (2013). Encadrement éducatif et vie scolaire depuis le XVIIIe siècle. *Carrefours de l'éducation*, 35.
- Vial, M.** (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative, aide, guidage, accompagnement: analyses de pratiques*. Paris: Harmattan.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N.** (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vygotski, L.** (1933/1997) *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Warzee, A.** (2008, mars). *Quelques éléments de problématique concernant la politique éducative des établissements*. Communication présentée aux Assises Académiques Pour une politique éducative d'établissement, La Rochelle. http://ww2.ac-poitiers.fr/civique/IMG/pdf/Alain_Warzee.pdf