



**HAL**  
open science

# Comprendre l'activité langagière des agents scolaires dans leurs interactions avec des parents de collégiens : portraits contrastés de CPE

Claire Burdin

## ► To cite this version:

Claire Burdin. Comprendre l'activité langagière des agents scolaires dans leurs interactions avec des parents de collégiens : portraits contrastés de CPE. Congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), AECSE (Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation); SSRE (Société Suisse pour la Recherche en Éducation); ABC-Educ (Association belge des chercheurs en Education); Ceds, Lab-E3D, Laces; ESPE d'Aquitaine et Faculté des Sciences de l'Education, Jul 2019, Bordeaux, France. hal-02721084

**HAL Id: hal-02721084**

**<https://hal.science/hal-02721084>**

Submitted on 1 Jun 2020

**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.

---

# Actes

---



Site web : <https://aref2019.sciencesconf.org/>

E-mail : [mailto: aref2019@u-bordeaux.fr](mailto:aref2019@u-bordeaux.fr)

# 489 Comprendre l'activité langagière des agents scolaires dans leurs interactions avec des parents de collégiens : portraits contrastés de CPE

Claire Burdin, CREN, EA 2661, Université de Nantes (France)

## Résumé

Dans le cadre d'une recherche collaborative avec 10 CPE, nous mobilisons l'approche en didactique professionnelle de Vinatier (2009) en vue d'analyser leur activité en interaction avec des parents de collégiens qui ont posé des problèmes de comportement. Nous proposons dans un premier temps une cartographie des 95 entretiens enregistrés par les CPE et retranscrits. Ainsi, nous avons mis en évidence différentes fonctions dans ces entretiens qui visent l'information, le recadrage, le suivi de l'élève ou une combinaison de ces fonctions. Nous questionnons aussi le choix du média utilisé (téléphonique ou présentiel) ainsi que le temps consacré à l'échange et la place de l'élève. Certaines orientations sont singulières et nous amènent à explorer l'activité de 3 CPE au profil contrasté. L'étude de leur identité-en-acte (Vinatier, 2009) laisse apparaître un invariant commun comme celui de « faire passer » une nouvelle difficile mais l'on retrouve dans leur activité des invariants propres aux sujets comme les conceptions qu'ils ont de leur fonction et de leur rôle auprès des parents.

**Mots-clés** : activité des CPE, relations école-parents, analyse des interactions verbales, didactique professionnelle

## Introduction

Les politiques scolaires prônent la proximité avec les familles en vue de favoriser la réussite de l'élève ; ce contexte de rapprochement pose cependant la question de la symétrisation des rapports entre les parents et l'Ecole (Payet, 2015) ; le partenariat est envisagé comme une norme difficilement accessible (Périer, 2007). Si les parents ont conscience du poids de l'Ecole sur le destin de leur enfant (Payet, 2017; Périer, 2005) et en attendent beaucoup, les professionnels de l'Education nationale, en revanche, redoutent souvent encore, l'intrusion de ces derniers dans les affaires de l'établissement (Prost, cité par Corre, 2014). Ces derniers doivent pourtant désormais associer les parents à leurs actions. Le référentiel de compétences des enseignants et des CPE de 2013 prône, en effet, la coopération avec les parents qui implique la construction d'une relation de confiance et l'entretien d'un dialogue constructif. La communication entre l'Ecole et les familles reste cependant majoritairement unilatérale et dissymétrique. Les contacts se multiplient pourtant lorsque des difficultés surviennent dans la scolarité de l'élève.

L'entretien individuel est envisagé comme une modalité d'échange permettant aujourd'hui de négocier les termes de la coéducation et de permettre de prendre davantage en compte la parole des parents mais, majoritairement, l'entretien reste un espace configuré par les professionnels qui recherchent, par différentes stratégies, l'adhésion du parent à leurs propositions (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014).

Malgré une présence quasi généralisée dans les établissements du 2<sup>nd</sup> degré, les missions des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont peu connues (Condette, 2014). Ce métier semble cependant s'adapter aux évolutions de la société et être au cœur des enjeux sociaux (Cadet, Causse, & Roche, 2007). Responsable de l'organisation de la vie scolaire, le CPE occupe encore une place centrale dans la gestion des incivilités en établissement (Bader *et al.*, 2008),

particulièrement au collègue et est notamment en charge du suivi de l'élève. A cette occasion, il contacte et rencontre régulièrement les parents d'élèves.

Dans un « régime du proche » (Payet & Giuliani, 2014) et compte tenu du rôle d'intermédiaire en établissement que joue le CPE, nous nous demandons quelles sont les spécificités des interactions entre les CPE et les parents et quels schèmes ils développent dans des situations d'entretien potentiellement tendus où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève ?

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Vinatier & Morrisette, 2015) impliquant 10 CPE, 170 entretiens (téléphoniques et présentsiels) ont été enregistrés par des CPE travaillant en collège : 95 entretiens traitant de problèmes de comportement ont été retenus dans notre étude. Nous mobilisons l'approche en didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) de Vinatier (2009), laquelle développe une analyse de l'activité qui combine le repérage des constituants du schème avec des marqueurs des relations interpersonnelles, tels que développés par Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) dans sa théorie linguistique interactionniste.

Après avoir présenté une cartographie (non exhaustive) des 95 entretiens, nous proposons dans cette communication d'étudier trois portraits contrastés de CPE expérimentés, inférés de l'analyse de leurs interactions verbales avec les parents d'élèves. Ces portraits mettront en évidence leur identité-en-acte (Vinatier, 2009, 2013) et notamment les schèmes qu'ils mobilisent en situation d'entretien. Nous discuterons enfin des possibilités de formation qu'offrent nos résultats.

## Premiers résultats : une cartographie des entretiens

Grâce à une analyse horizontale des contenus (Bardin, 2013) des 95 entretiens de notre corpus, nous avons repéré différentes fonctions de ces entretiens CPE-parents. Ils ont été qualifiés d'abord « d'informatifs » (I) car ils visent notamment la communication d'information(s), de faits qui se sont déroulés au collège. Cette information se caractérise par le constat des faits, de ces conséquences éventuelles et peut être complétée par l'annonce d'une mesure disciplinaire prise par les CPE ou par le chef d'établissement.

Si tous les échanges visent l'information des parents, 11 % des entretiens de notre corpus (11 sur 95) ont uniquement cette fonction.

Dans notre corpus, la majorité des entretiens se prolongent selon plusieurs types :

- Un entretien informatif de type "suivi" (IS). 15% sont de ce type dans notre corpus (14 entretiens sur 95). Le suivi effectué par les CPE oscille entre une action de contrôle de l'élève sur une période donnée<sup>1</sup> et une forme d'accompagnement<sup>2</sup>.
- Un entretien informatif de type « recadrage » (IR). Dans notre corpus, ces entretiens représentent 36% (34 entretiens sur 95). Le terme de « recadrage » est employé par les CPE pour évoquer un rappel du cadre. Nous le définissons ici comme un rappel à l'ordre qui peut contenir un rappel des normes, de la règle, du règlement, du droit ou de la loi et des risques encourus en cas de persistance du comportement inadapté (dangerosité, conséquences sur la vie au collège, sur la scolarité, le projet d'orientation), le fait de tancer l'élève et les différentes injonctions à faire évoluer son comportement. Dans

---

<sup>1</sup> Définition du suivi du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : action de surveiller régulièrement en vue de contrôler sur une certaine période.

<sup>2</sup> Mikailof (2015 pp. 71-72) dont la thèse a pour sujet l'accompagnement individuel de l'élève par le CPE évoque l'élasticité et l'ambiguïté du terme « accompagnement » mais cite Beauvais (2004, p. 101), qui rappelle que l'accompagnement est une démarche qui vise à « *aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* ».

notre corpus, la phase de « suivi » en entretien est majoritairement caractérisée par des échanges sur la situation de l'élève (à l'école, à la maison) et peut être complétée par des propositions d'actions. Elle a pour visées principales de faire le point sur la situation scolaire, l'aide de l'élève ou de sa famille, l'évolution du comportement du jeune. Il peut induire des questions du CPE visant la compréhension de la situation de l'élève mais aussi des tentatives d'imputation de ses fautes à l'élève. Des questions sur son comportement en dehors du collège (dans ces activités extra-scolaires, à la maison, avec ses frères et sœurs) peuvent être posées ainsi que sur ce qu'il confie ou non à la maison de ce qui se passe au collège.

- Un entretien informatif peut aussi combiner recadrage et suivi (IRS) : Ces entretiens représentent 38% des entretiens de notre corpus (36 entretiens sur 95). Les CPE allient souvent le rappel du cadre mais aussi la compréhension de la situation et la recherche de solutions pour l'élève ou les conseils à la famille.

Dans notre corpus, 43 entretiens se déroulent en présentiel, 52 au téléphone. Au-delà des biais importants dus à la taille du panel et aux conditions de recueil de données (tous les échanges des CPE avec les parents n'ont pas été enregistrés de manière exhaustive, certains CPE débutants n'ont enregistré que très peu d'entretiens) nous avons constaté que certains CPE privilégient un mode de communication plutôt qu'un autre. Le recours au téléphone ou à l'entretien en face à face semble lié à la situation géographique du collège et donc à l'éloignement ou non de domicile des familles. Les CPE travaillant en zone rurale appellent en effet, plus les parents. Grâce aux entretiens réalisés avec les CPE dans la phase exploratoire et aux entretiens réalisés postérieurement au recueil de données, dans le cadre de dispositifs de coexplicitation (Vinatier, 2012), nous constatons que certains CPE hiérarchisent les modes de communication, entre entretien en présentiel et entretien téléphonique, entre oral et écrit mais aussi entre différents types d'écrit. Le choix d'un média plutôt qu'un autre peut être orienté en fonction des objectifs de l'interaction, en fonction des représentations qu'il/elle se fait des possibilités d'échanges que ce média permet mais aussi en fonction des contraintes temporelles des CPE.

L'étude du temps consacré aux entretiens révèle de fortes disparités entre CPE : pour les entretiens les plus courts : 4 mn d'entretien en moyenne pour une CPE, 38 mn en moyenne pour une autre CPE pour les entretiens les plus longs. Ces données ne peuvent être objectivées en l'absence d'un recueil systématique mais le temps consacré à l'entretien semble pouvoir s'expliquer par différents facteurs : le média utilisé (les entretiens au téléphone sont plus courts), facteur à relier avec la nature des thèmes abordés et la localisation géographique du collège et de son public ou encore la politique de l'établissement ; nous pouvons l'envisager aussi comme un trait de l'activité singulier des CPE car les écarts mis au jour semblent traduire des conceptions différentes de la relation au parent. Nous ne développerons pas cette question dans cette communication

L'enfant/élève est au centre de l'échange, sa scolarité est souvent l'objet premier de l'interaction. Même s'il est absent, il est celui dont on parle. S'il peut parfois favoriser les relations entre ses parents et le collège, les CPE estiment important de communiquer la version du collège afin d'éviter les distorsions des faits et maintenir l'image du collège et de ses personnels. Lorsque les CPE contactent les parents, l'élève « messenger » (Perrenoud, 1987) est contourné et s'il avait quelques velléités à cacher ou transformer des informations le concernant, elles sont, de fait, caduques. Dans notre corpus (95 entretiens), les enfants sont présents dans 29 entretiens, ce sont naturellement tous des entretiens en présentiel (67 % des entretiens en présentiel se font en présence de l'élève). Il semble que la nature des échanges induit la présence ou l'absence des élèves : par exemple, lorsque la situation familiale est

abordée, sujet parfois sensible, il est courant que l'élève soit absent et que les échanges aient lieu entre adultes (7 entretiens). La place de l'élève est aussi à envisager en lien avec le type de l'entretien (IS, IR, IRS). L'élève, en règle générale, s'exprime peu. Son volume de parole peut aller du quasi silence à 35 % du volume de parole occupé. En moyenne, il occupe moins de 10 % du temps de parole durant l'entretien. De fortes disparités sont à noter sur sa place en entretien. Trois positions pour l'élève semblent se dégager : il est rarement **spectateur** de l'échange entre adultes (3 entretiens), il est majoritairement **destinataire** des remarques et des questions des adultes et y répond plus ou moins volontiers (28 entretiens), il est enfin parfois **acteur** de l'interaction en contestant les propos des adultes et/ou en amenant lui-même des thèmes dans l'échange (9 entretiens). La place de l'élève en entretien semble être liée à des stratégies de CPE et relever d'une configuration spécifique de l'activité d'entretien avec les parents.

Dans le cadre de cette cartographie des 95 entretiens, nous avons relevé différentes « caractéristiques agissantes » (Mayen, 2012, p. 64) susceptibles d'impacter l'interaction. Si l'on se réfère au modèle de Brown et Fraser (1979) et à ses différentes composantes, de nombreux éléments vont « affecter » la situation de communication. Ainsi, nous pouvons supposer que des caractéristiques de la scène de l'entretien (cadre spatio-temporel, mode de communication, fonction de l'entretien, thèmes abordés) mais aussi les caractéristiques des participants (fonction et statut, relations entre eux) vont impacter l'interaction. Pour ce qui relève de la scène de l'entretien, la fonction de l'interaction (information, recadrage, suivi) et l'annonce ou non d'une mesure disciplinaire sont envisagées comme des « caractéristiques agissantes ». Pour ce qui relève des participants et de leur relation, le statut du CPE (débutant ou expérimenté), la situation familiale du parent ou encore l'antériorité de leur relation sont des éléments susceptibles d'impacter l'interaction.

## Portraits de trois CPE expérimentés

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les caractéristiques des 3 CPE (année de référence 2015) et les données sur lesquelles nous avons basées nos analyses : les entretiens retenus qu'ils ont enregistrés, le type de média utilisé (téléphonique ou présentiel), la fonction de ces entretiens (Informatif, Informatif-recadrage, Informatif-recadrage et suivi, Informatif et suivi) et la moyenne des répartitions de volume de parole entre les différents participants de l'interaction.

En 2015	Emmanuelle	Julien	Sabine
Caractéristiques CPE Caractéristique collège	CPE depuis 15 ans Collège rural – population favorisée	CPE depuis 15 ans Collège urbain – population mixte socialement	CPE depuis 23 ans Collège urbain – population favorisée
Entretiens enregistrés	19 entretiens téléphoniques 5 I, 7 IR, 3 IS, 4 IRS	10 entretiens présentiels 6 IR, 4 IRS	20 entretiens (10 présentiels/10 téléphoniques) 2 I, 4 IR, 8 IS, 6 IRS
Moyenne volume de parole	CPE : 73 % Parents : 26 %	CPE : 73 % Parents : 16 % (Elèves : 9 %)	CPE : 59 % Parents : 32 % (Elèves : 15 %)

Nous allons évoquer ce qui nous semble être des éléments significatifs et spécifiques de l'activité de ces trois CPE expérimentés lorsqu'ils s'entretiennent avec des parents de

collégiens qui ont transgressé des règles. Ainsi, nous avons repéré des invariants situationnels et des invariants du sujet (Vinatier, 2009) qui composent l'identité en acte du professionnel.

## **L'identité-en-acte d'Emmanuelle**

Dans le cadre de cette recherche, Emmanuelle n'a enregistré que des entretiens téléphoniques. Si la population du collège qui vit majoritairement en zone rurale explique en partie ce fait, le recours au téléphone est pour elle un moyen de gérer son temps car, comme elle l'indique lors d'un entretien collectif, les entretiens en présentiel sont chronophages pour elle : cela représente un volume horaire souvent trop important au regard de ses autres obligations au sein du collège de 800 élèves où elle est seule CPE. Les entretiens d'Emmanuelle auxquels nous avons eu accès sont des entretiens téléphoniques courts de 6 mn en moyenne. Elle mène cependant des entretiens avec les parents en présentiel. Dans les dispositifs de coexplicitation, elle indique avoir obtenu une table ronde pour mener des entretiens avec les parents dans son bureau. Elle choisit de recevoir les parents de part et d'autre du bureau ou autour de la table ronde en fonction de la nature des entretiens. Elle distingue explicitement les entretiens de recadrage et des entretiens de suivi et adapte le cadre spatial en fonction des besoins de la situation.

Sur les 19 entretiens, 5 sont informatifs (I), 7 visent l'Information et le Recadrage (IR), 3 sont des entretiens Informatifs-Suivi (IS) et 4 regroupent en plus de l'information, des dimensions de recadrage et de suivi (IRS). Dans ces entretiens, 14 mesures disciplinaires sont annoncées ou évoquées dans les 19 entretiens : 6 punitions (retenues, changement de régime de sortie), et 8 sanctions (exclusion à l'externe d'une ou deux journées). Dans l'établissement, c'est elle qui renseigne les avis d'exclusion, c'est-à-dire le courrier en recommandé qui sera envoyé par le secrétariat aux parents. Emmanuelle appelle systématiquement les parents pour les prévenir de l'arrivée du courrier afin d'atténuer la violence qu'ils peuvent, selon elle, représenter. La CPE a conscience de l'impact que peut avoir la sanction sur les parents.

Nous avons sélectionné pour cette communication, quelques éléments invariants de son activité dans cette classe de situations. Nous avons en effet repéré ce qui nous semble être des invariants situationnels (Vinatier, 2009), c'est-à-dire des conceptualisations-en-acte d'Emmanuelle. En effet, nous avons pu voir dans les entretiens comment elle met en acte la vision qu'elle a de son métier de conseillère principale d'éducation et de son rôle vis-à-vis des parents.

Selon nous, elle manifeste dans ces entretiens avec les parents une expertise éducative sur la situation des élèves à travers des phases de diagnostic, des investigations sur la situation de l'élève ou encore des moments de conseil.

Nous voyons dans l'extrait ci-dessous qu'elle mobilise des connaissances sur l'adolescence pour amener des explications aux attitudes des élèves.

29 : [...] Elle était pas très discrète depuis le début de l'année maintenant là un peu dans le défi et de tester des choses et tout ça... elle entre dans l'adolescence hein je pense, tout simplement...

65 E : [...] Pour l'instant encore une fois c'est pas inquiétant maintenant ben effectivement quand ils arrivent au collège c'est l'âge aussi où, où on commence à tester les choses où l'adulte commence à être un peu... le vieux machin qui comprend rien, voyez (E3T)

Nous avons aussi repéré différentes règles d'action mobilisées pour procéder au recadrage : le rappel de la loi et la responsabilisation des parents.

Emmanuelle recadre en rappelant le cadre légal, en s'appuyant sur le règlement et sur la loi

46 Mère : oui et puis il a utilisé ma signature

47 E : mais là c'est grave moi je vais lui rappeler la loi, tout simplement c'est un faux en écriture donc...(E1T)

25 E : [...] nous les élèves qui fument dans le collège c'est interdit par le règlement mais c'est aussi interdit par la loi française hein... y'a pas le droit de ... (E3T)

Elle estime aussi que les parents doivent assumer la prise en charge de leur enfant et procède à une forme de responsabilisation des parents. Dans l'extrait ci-dessous, le garçon est allé menacer un élève d'un autre collège avec un marteau et il a évoqué l'usage d'un taser que posséderait la mère. L'emploi du déictique « vous » (« vous êtes la maman »), les mises en garde (« faites attention » « c'est pour vous alerter ») ainsi que l'injonction à « reprendre ça » visent à imputer à la mère la responsabilité de la situation et à lui enjoindre de s'impliquer dans la résolution de l'incident :

15 E : [...] moi je vous appelle juste parce que voilà vous êtes la maman que j'ai l'information que c'est normal que vous puissiez reprendre ça avec lui, moi je lui ai dit qu'il pouvait pas faire ça, les parents ils peuvent aller porter plainte et puis je me suis dit, l'histoire du taser, si la maman, s'il l'a à portée de main, je sais pas ce qu'il est capable de faire puisqu'à des moments, il réfléchit pas trop, il part voilà et donc voilà faites attention parce que je voudrais pas qu'il blesse quelqu'un et qu'il se retrouve avec des ennuis vot' gars hein

16 Mère : ouais ouais je comprends je comprends

17 E : voilà donc moi j'ai, voilà je vous appelle juste c'est pour vous alerter en tant que maman que vous puissiez voir ça avec lui [...] (E6T)

Le rappel de la responsabilité des parents peut être envisagé comme une règle d'action pour Emmanuelle. Si elle suppose que les parents ne sont pas assez investis, ou s'ils ne prennent pas la mesure de la situation, elle procède alors à un rappel de leur rôle.

Enfin, faire accepter la mesure disciplinaire nous semble être un but qu'elle poursuit et pour l'atteindre, elle va mobiliser deux types de procédés : elle va minimiser l'impact de la sanction sur la scolarité et rechercher la complicité avec le parent.

Dans l'extrait ci-dessous, nous voyons un extrait d'entretien où ces deux procédés sont présents :

37 E : [...] Je lui ai quand même dit que ça allait être dans son dossier. Maintenant ça reste entre nous mais ça reste dans le dossier pendant un an hein ? Qu'on soit d'accord, c'est pas pour toute la vie. Ça c'est pas pour toute sa scolarité mais ça reste dans le dossier pendant un an donc donc voilà ça je lui ai pas dit, j'ai fait exprès... [...] (E3T)

Nous proposons certains éléments du schème d'Emmanuelle dans cette classe de situations :

Il nous semble qu'elle poursuit différents buts et sous buts. D'une part, il s'agit d'amener l'élève à changer de comportement et *in fine* à grandir. Plusieurs sous-buts sont associés à ce but principal : faire alliance avec le parent, apporter un diagnostic de la situation et conseiller le parent, proposer des pistes. Un autre but semble être de maintenir une relation apaisée avec les parents, but pour lequel elle va chercher à faire accepter la mesure disciplinaire décidée par le collège.

Pour atteindre les buts et en fonction de l'attitude du parent, elle mobilise différentes règles d'action qui sont de rappeler la loi, responsabiliser le parent, s'excuser de communiquer une mauvaise nouvelle, minimiser la sanction et enfin faire relativiser la gravité des faits.

Son activité semble intégrer plusieurs propositions tenues pour vrai à savoir que la complicité avec le parent est un levier pour atteindre les buts, qu'une CPE est une experte en éducation et qu'un élève est un être « en construction » qui peut faire des erreurs.

Dans cette classe de situation, Emmanuelle a recours à des inférences. Elle va en effet adapter son positionnement en fonction de l'attitude du parent qui va prendre ou non la mesure de la situation. Lors d'un entretien de coexplicitation, elle indique vouloir rassurer le parent sur la gravité des faits à l'exception des situations où elle considère que le parent ne semble pas prendre suffisamment au sérieux les actes posés par son enfant.

## L'identité-en-acte de Julien

Julien au moment du recueil de données est CPE dans ce collège urbain situé dans une commune de la métropole nantaise depuis 10 ans. Dans le cadre de cette recherche, Julien a enregistré 10 entretiens sur lesquels nous basons nos analyses. 6 sont des entretiens de recadrage (IR), 4 sont des entretiens visant le recadrage et le suivi de l'élève lors desquels Julien fait notamment des propositions pour faire évoluer la situation de l'élève.

Pour Julien, rencontrer le parent en face à face est incontournable. Tous les entretiens qu'il a enregistrés sont en présentiel. Dans un entretien de coexplicitation, il précise en effet qu'il s'appuie sur un certain nombre d'indicateurs liés à la communication non-verbale du parent pour agir. Nous remarquons que Julien garde le contrôle des entretiens en occupant un grand volume de parole. En moyenne, il occupe en effet en moyenne, 73 % du volume de parole contre 13% pour les parents (et 9 % pour les élèves).

Julien va aussi régulièrement s'appuyer sur la connaissance du quartier et des familles pour favoriser sa relation avec le parent dans les entretiens. Nous le voyons dans cet extrait ci-dessous :

9 J : en fait ce qui s'était passé alors ... Moi je connais, on se connaît ...enfin je vous connais

10 Mère : oui

11 J : ...depuis longtemps, il y a Anna, on n'a jamais eu d'accrochages avec Anna, ça s'est toujours bien passé, bon. Nabil il est rentré cette année [...] (J1P)

Dans les phases de recadrage, Julien mobilise des procédés de dramatisation des faits ; il va notamment faire référence à la loi. Dans l'extrait ci-dessous, l'élève a arraché des pages de son carnet de correspondance pour cacher des observations d'enseignants.

49 : [...] tu sais ce que te dit la loi si tu falsifies une carte d'identité ou si tu falsifies un passeport ou, c'est du même acabit, ça c'est la même chose Selma. C'est très grave ce que tu as fait (J3P)

Afin de faire prendre conscience à l'élève de ses actes, il n'hésite pas à comparer l'altération du carnet à une falsification de papiers d'identité et à insister sur la gravité de l'acte.

Un des invariants situationnels repéré chez Julien est qu'il va avoir recours à des procédés visant l'euphémisation de la sanction. Nous en voyons des exemples dans les extraits ci-dessous.

21 [...] Il va repartir avec vous Adrien là parce que ça va aplanir aussi une situation un peu tendue

22 Père : je pense que c'est une bonne solution

23 J : euh...et que lundi il va rester chez vous mais je vais lui donner un petit travail à faire sur la notion de bien vivre [sonnerie intercoures] ensemble et de respect d'accord ? Euh... Et je referai le point avec Adrien mardi matin et Gino, l'élève qui a reçu le coup, voilà (J2P)

Dans ces échanges avec le parent à propos d'un fait grave (dans l'exemple ci-dessus, un coup porté à un camarade) pour lequel une exclusion temporaire d'établissement a été décidée, Julien ne prononce pas le terme d'« exclusion » : il emploie les termes de « repartir », de « rester chez vous ». En ce qui concerne le travail que l'élève aura à effectuer, c'est un « petit » travail. Ces procédés visent selon nous à « faire passer » la nouvelle difficile que représente l'annonce de la sanction.

En analysant les types de propositions que Julien formule dans les phases de suivi, nous constatons qu'il propose du sport, la participation à des activités du centre socio-culturel du quartier ou encore un tutorat. Dans l'extrait ci-dessous, Julien évoque « un sport de contact » pour travailler l'impulsivité de l'élève.

27 [...] Est-ce que... est-ce que tu fais du sport Adrien ?

28 Adrien : euh oui, j'en fais...de la natation

29 J : De la natation ? Ouais. Et est-ce qu'un sport de contact pour ...canaliser ...essayer [...]

35 J : Et je pense que, l'impulsivité au-delà de se travailler avec des ...avec euh... des personnes euh... dont... lesquelles tu pourrais en parler, ça peut aussi se travailler aussi maintenant à un âge par le sport aussi (J2P)

En questionnant Julien lors d'un entretien de coexplicitation individuel, il confirme qu'il n'envisage pas l'aide psychologique comme faisant partie de son champ de compétences. Cela nous renseigne sur les conceptions qu'il a de son « territoire » éducatif. Il évoque aussi son rapport à la sanction : selon lui, il est logique que les enseignants passent par lui quand il faut sanctionner un élève, il est sollicité dans son établissement comme un « spécialiste » de la discipline et la direction fait appel à lui quand il faut annoncer une mesure aux parents.

Nous proposons ainsi certains composants du schème de Julien.

Il poursuit différents buts dans les entretiens qu'il mène. Il veut faire accepter la sanction au parent tout en évitant la contestation. En cas d'altercation entre élèves, il vise à apaiser la situation dans l'établissement, c'est une manière d'anticiper, d'éviter l'escalade. Enfin, il cherche à faire reconnaître sa part de responsabilité à l'élève et faire évoluer son comportement pour qu'il respecte les règles du collège.

Pour atteindre ses buts, Julien va mobiliser un certain nombre de règles d'action. Julien s'appuie sur sa connaissance des familles et du quartier pour agir. Dans ses entretiens, il peut faire appel aux relations antérieures avec la famille pour le suivi d'un aîné, à sa connaissance du quartier ; cela lui permet de favoriser un rapprochement avec les parents. Pour faire accepter la sanction et éviter la contestation du parent, Julien va voir le parent en face à face, il n'annonce pas la sanction de but en blanc mais va d'abord procéder à un récit des faits avant d'annoncer une exclusion dans lequel l'acte de l'élève est dramatisé ; cela permet de justifier la sanction qui est euphémisée. Toujours pour éviter une contestation du parent, Julien est dans la monstration de son action : il évoque son action avec l'enfant mais aussi avec les autres élèves. Il anticipe ainsi les remarques des parents qui pourraient lui reprocher de focaliser sur leur enfant. Enfin, lorsqu'il propose des pistes pour faire évoluer le comportement de l'élève, les propositions restent dans ce qu'il estime être son champ de compétences.

Cette organisation de son activité est basée sur un certain nombre de conceptualisations, de principes qu'il tient pour vrai :

- Un parent est capable de s'énervier très vivement, de le « descendre » lorsqu'on annonce une sanction trop abruptement / un parent peut contester la sanction, les propositions faites
- Les situations de violence nécessitent d'extraire l'élève provisoirement du collège (qu'il reparte avec son parent) pour apaiser une situation et anticiper une dégradation possible
- La construction d'une relation dans le temps avec de nombreux parents et la présence de longue date dans ce collège et ce quartier sont des ressources pour interagir avec le parent
- Un CPE est un expert de la sanction

## L'identité-en-acte de Sabine

Sabine exerce les fonctions de CPE depuis 23 ans au moment du recueil de données. Elle travaille dans ce collège dit de « centre-ville » depuis 6 ans. Pour constituer ce portrait, nous nous appuyons sur 20 entretiens avec les parents qu'elle a enregistrés et qui ont été retranscrits : 10 téléphoniques et 10 en présentiel.

Sur les 10 entretiens téléphoniques : 2 sont de type Informatifs (I), 4 sont de type Informatifs-Recadrage (IR), 2 de type Informatif Suivi (IS), 2 de type Informatifs Recadrage et Suivi (IRS). Ils durent 7 mn en moyenne. Sur les 10 entretiens en présentiel, 6 sont des IS, 4 des IRS. Ils durent en moyenne 38 mn, ce qui est le temps d'entretien le plus long chez les CPE de l'étude. Sur ces 10 entretiens, 6 ont été réalisés en présence de l'élève, 2 avec le Principal, un avec le professeur principal, un avec l'infirmière. A l'exception de 6 entretiens téléphoniques, les entretiens menés par Sabine ont tous une dimension « suivi ». Sur ces 20 entretiens, aucun ne donne lieu à des oppositions de parents.

Différents invariants ont été repérés dans l'analyse des entretiens de Sabine avec les parents.

Une des caractéristiques les plus prégnantes dans l'activité de Sabine lors des entretiens en présence de l'élève incriminé est la démarche d'imputation et de responsabilisation qu'elle adopte. Ainsi dans les 6 entretiens en présence de l'élève, nous avons pu repérer un mode de questionnement qui vise à faire prendre conscience à l'élève de la portée de ces actes, à le responsabiliser. Nous en voyons un exemple dans l'entretien ci-dessous :

66 S : [...] pourquoi c'est problématique, est-ce que t'as une petite idée de pourquoi c'est problématique ?

67 H : ben Nan

68 S : c'était... alors essaie de réfléchir, pourquoi est-ce que ça pose problème quand tu adoptes ce genre d'attitude ? (S14P)

Pour que l'élève reconnaisse sa responsabilité et pour maintenir une relation de confiance avec le parent, le partage d'informations fiables est important pour Sabine pour souhaite donner la version du collège. Cet objectif est particulièrement visible dans les entretiens téléphoniques. Il se traduit chez la CPE par des questions au parent sur la version donnée par l'élève. C'est aussi un moyen pour Sabine d'aborder les actes de l'élève, nouvelle qui peut être mal vécue par les parents.

Afin d'évaluer la situation de l'élève, Sabine investigate aussi l'attitude à la maison et lors des activités extra-scolaires. En effet, dans 4 entretiens, la CPE pose des questions sur la situation à la maison, mais aussi dans les activités extra-scolaires. Nous le voyons dans l'extrait ci-dessous.

27 S : [...] du coup, on en a discuté un petit peu et Tiago me disait que, il arrivait pas à contrôler ça

28 Mère : oui il est très impulsif,

29 S : à la maison c'est pareil ? [...]

78 S : tu fais du foot. Est-ce qu'au foot, tu es dans ce problème de relations avec les autres, est ce que ça t'arrive d'avoir des comportements agressifs comme ça au foot ? (S2P)

Un des traits récurrents dans son activité en entretien est la proposition d'un accompagnement psychologique. En effet, dans 4 entretiens, la CPE va proposer un accompagnement psychologique. Une structure, L'école des parents et des éducateurs, est proposée régulièrement. Dans l'extrait ci-dessous, plusieurs FFA (« ils travaillent sur plusieurs registres » « c'est intéressant », « ils ont divers axes de travail », « ça permet d'adapter vraiment bien ») vont permettre à Sabine de valoriser sa proposition.

102 : [...] Alors c'est vrai qu'il y a une structure sur Nantes qui s'appelle l'école des parents et des éducateurs, en fait ils travaillent sur plusieurs, plusieurs registres et c'est intéressant parce que ils peuvent travailler avec les enfants tous seuls, ils peuvent travailler avec les enfants et les parents, ils peuvent travailler avec les enfants en groupe, voyez ils ont divers axes de travail et du coup ben ça permet de d'adapter vraiment bien le la démarche à ce qui correspond, à ce qui correspond à l'enfant (S2P)

C'est une proposition qu'elle fait quand les élèves sont très agités ou ont recours à la violence mais aussi quand la relation parent-enfant est difficile.

Son positionnement va osciller entre l'accompagnement des enfants et le soutien parental. Dans l'extrait ci-dessous, nous pouvons observer avec le recours à l'expression « trouver sa place » la volonté d'amener le parent se repositionner comme responsable de son enfant.

132 S : et vous n'avez pas senti le besoin pour Benjamin de, de l'aider un petit peu dans ce moment difficile ?

133 Mère : euh ...vous savez j'ai tellement de choses autour qui me parasitent aussi donc je vois peut-être pas tout non plus...

134 S : justement l'idée de se rencontrer c'est pouvoir mettre ça à plat pour que vous puissiez aussi vous, trouver pleinement votre place là (S1P)

L'étude du volume de parole des entretiens de Sabine traduit une place plus importante que ses collègues laissée au parent et à l'élève (CPE : 59 %, parents : 32 %, élèves : 15 %). Cela s'explique par un positionnement d'écoute qu'elle adopte et par le questionnement des parents et des enfants présents dans ses entretiens qui ont pour beaucoup, comme nous l'avons évoqué, une dimension de suivi.

Nous avons repéré certains éléments du schème de Sabine dans cette classe de situations

Tout d'abord, elle poursuit différents buts : aider l'enfant à grandir avec différents sous-buts qui visent à lui faire reconnaître sa responsabilité et à amener l'élève à verbaliser et à réfléchir. Par ailleurs, elle cherche à maintenir le lien avec les parents. Ce but comprend deux sous-buts : entretenir la confiance et préserver l'image du collègue.

Différentes règles d'action ont été repérées pour atteindre ses buts, qui ont été mise au jour lors des analyses et confirmé par Sabine lors d'entretiens. Elle donner la version du collègue, écoute ce que les parents ont à dire sans les juger. Pour elle, il ne faut jamais mettre les parents en porte à faux et si les parents sont trop sévères, il faut les faire relativiser et dédramatiser certains actes.

Son activité s'appuie sur différentes inférences : elle va interpréter l'attitude de l'élève pour envisager s'il reconnaît ses torts et interpréter l'attitude du parent.

Des principes tenus pour vrais vont organiser son activité d'entretien avec les parents :

- Pour grandir, il faut être capable de reconnaître sa responsabilité et l'assumer
- Un élève a le droit de faire des erreurs, c'est un enfant
- Une aide psychologique peut aider un enfant à aller mieux / peut aider un parent dans sa relation avec son enfant
- Une CPE accompagne aussi les parents

## **Conclusion : quelles pistes pour la formation ?**

Des invariants se retrouvent chez les CPE comme celui de « faire passer » une nouvelle difficile au parent tout en maintenant une relation satisfaisante. D'autres orientations de leur activité sont dépendantes des invariants des sujets, notamment des conceptions qu'ils ont de leur fonction et de leur rôle vis-à-vis des parents. Le poids du contexte semble moins important que celui de l'organisation ou schèmes des CPE.

Aussi, nous envisageons que la mise en place de dispositifs réflexifs comme les dispositifs de co-explicitation collectifs (Vinatier, 2012) pour analyser des situations de travail avec les professionnels serait un levier pertinent pour les professionnels afin de favoriser une « prise de conscience et une prise de connaissance de l'activité ».

## **Bibliographie**

Bader, P., Courtes, H., Dhermand, C., Gaujarengues, G., Gouezou, J.-M., Reinier, C., & Werthe, C. (2008). *Le métier de Conseiller Principal d'Education à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels*. (p. 107) [Rapport d'étude]. Syndicat National des Enseignements du Second Degré (SNES).

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In *Social markers in Speech* (p. 33-62). Cambridge University Press.

Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007, juin 1). *Conseiller principal d'éducation : Un métier au coeur des enjeux sociaux*.

Chartier, M., Rufin, D. & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : Entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés* 2(34) : 39-54.

Condette, S. (Éd.). (2014). Le conseiller principal d'éducation : Un acteur éducatif méconnu ? *Recherches & éducations* 11.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales Tome 2*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 154 : 145-198.

Payet, J.-P. (2015). « Collaborer avec les parents ». La symétrisation de la relation enseignants-Parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 121-141). Paris : L'Harmattan.

- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Payet, J.-P. & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés* 34 : 55-70.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : Le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol, É. Bautier, & Fédération nationale des associations de maîtres E (France). *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : Entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible* : 49-87.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2012). Les dispositifs de coexplicitation, une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In *Collection Formation. Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation* (p. 61-78). Toulouse : Octarès.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation* 39 (1) : 137. URL : <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>