



HAL
open science

Apprentissages en situation de travail et sentiment d'efficacité professionnelle des conseillers principaux d'éducation novices

Claude Javier

► To cite this version:

Claude Javier. Apprentissages en situation de travail et sentiment d'efficacité professionnelle des conseillers principaux d'éducation novices. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation, AREF-AECSE, Jul 2019, Bordeaux, France. hal-04277740

HAL Id: hal-04277740

<https://hal.science/hal-04277740>

Submitted on 9 Nov 2023

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.

522 Apprentissages en situation de travail et sentiment d'efficacité professionnelle des conseillers principaux d'éducation novices

Claude Javier, Laboratoire Education Formation Travail Savoirs, Université Toulouse Jean Jaurès (France)

Résumé

Cette étude présente les premiers résultats d'une étude de cas exploratoire portant sur les apprentissages des conseillers principaux d'éducation (CPE) débutants en situation de travail. Cette étude est adossée à une démarche de recherche-intervention (R-I) (Marcel, 2015), associant les CPE conseillers pédagogiques assumant le rôle de tuteurs auprès des débutants.

L'enjeu de cette R-I est d'accompagner le changement des pratiques professionnelles des CPE tuteurs, en envisageant les situations de travail comme des situations de formation. Cette R-I prend appui sur le dispositif de formation continue des CPE tuteurs, auquel l'auteure de la communication contribue et engage les CPE tuteurs dans l'élaboration d'un dispositif de formation en situation de travail.

Mots-clés : CPE, formation initiale, tutorat, recherche-intervention, vie scolaire

Contexte professionnel de la recherche-intervention et éléments de problématisation

Apprendre en situation de travail

Le CPE est un acteur éducatif en mutation (Barthélémy, 2014), exerçant ses missions au sein des établissements scolaires du second degré, au carrefour de l'encadrement scolaire, de l'intervention éducative et du domaine pédagogique. A l'issue de leur réussite au concours, les CPE débutants (CPES) sont placés en alternance entre un établissement scolaire, lieu de l'expérience professionnelle et une ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)¹, lieu de la formation académique. Cette année de stage doit contribuer à la professionnalisation (Wittorski, 2010) des novices, en leur permettant de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Les CPES sont directement placés en pleine responsabilité, à mi-temps, sur un poste dont ils doivent assumer l'intégralité des missions. Pour autant, la posture de l'apprenant en situation de travail peut s'avérer complexe à tenir : placés face à l'urgence du travail, la volonté des CPES est bien souvent d'être d'emblée opérationnel, au détriment d'une logique de professionnalisation axée sur une analyse réflexive de la pratique (Chauvigné, 2014). Les CPES sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par un CPE expérimenté assurant la fonction de tuteur (CPET) mais Chauvigné (2014) souligne que les pratiques tutorales des CPET peuvent rester proches du compagnonnage, la confrontation des CPES aux situations professionnelles ne s'inscrivant pas nécessairement dans un parcours de formation organisé par le CPET. Dès lors, les apprentissages en situation de travail des CPES demeurent fortement liés au contexte d'un lieu de stage unique et soumis aux aléas de l'activité professionnelle quotidienne. Or, le travail n'est pas toujours formateur, certains environnements pouvant même conduire à désapprendre (Mayen & Gagneur, 2017).

Lors de cette année de professionnalisation, l'enjeu, pour la formation, est de parvenir à articuler et à faire dialoguer les savoirs académiques et les savoirs pratiques issus de l'expérience, en vue de développer la professionnalité des novices (Maubant & Roger, 2012). Cela se révèle être un exercice délicat. Qu'apprennent effectivement les débutants lors de leur confrontation aux situations professionnelles ? Comment dépasser « l'impensé des situations

¹ Devenue INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education en septembre 2019).

de travail, l'acte d'apprendre », évoqué par Maubant, Roger, Caselles-Desjardin, Mercier, & Gravel, (2010) ?

Face aux enjeux posés par cette année de formation en alternance, le projet de la R-I présentée ici est d'accompagner les CPET dans un changement de leurs pratiques professionnelles, en leur proposant de contribuer à l'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail, afin de favoriser les apprentissages des CPES en situation de travail.

Le volet intervention de la R-I : co-élaborer un dispositif de formation en situation de travail avec les CPET

La R-I est une démarche de recherche « à la fois collaborative et participative » (Broussal, Marcel, & Aussel, 2018), avec une double visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010). La R-I présentée ici implique un groupe de 20 CPET, et s'inscrit dans le cadre de la formation continue des CPET². L'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles significatives (SPS) du métier (Ferron, Humblot, Bazile, & Mayen, 2006) a constitué la première étape de cette R-I, conduite avec le groupe des CPET, et confirmée par une enquête auprès de l'ensemble des CPE d'une académie (Javier, 2018). La deuxième étape a porté sur l'élaboration avec les CPET d'un dispositif de formation en situation de travail, adossé aux travaux de recherche sur cette question. Ici, les travaux sur les apprentissages en situation de travail, que ce soit dans le monde francophone (Bourgeois & Durand, 2012) ou anglophones (Billett, 2009, 2011) ont constitué des points d'ancrage. Le dispositif élaboré se décompose en deux séquences de formation en situation de travail (FEST), suivies d'une situation prise en charge en autonomie par le CPES.

Une séquence FEST se déroule suivant le schéma suivant :

- Un positionnement de départ du CPES, pour cibler les situations professionnelles qui feront l'objet d'un apprentissage spécifique, en fonction des compétences déjà acquises.
- Une préparation de la mise en situation de travail, accompagnée par le CPET. Ce temps de préparation comporte une observation de l'activité du CPET, suivie d'un temps de débriefing, conduit par le CPES. Sur cette base, le CPES prépare sa propre situation professionnelle, guidé le cas échéant, par le CPET.
- Une mise en situation de travail du CPES, observée par le CPET, qui peut se réaliser en co-intervention ou en autonomie.
- Une séquence réflexive après la situation, pour opérer une mise à distance de l'activité de travail, conceptualiser son action et envisager le transfert des apprentissages à d'autres situations de travail. Ce temps, conduit par le CPET, requiert des compétences spécifiques, car il s'agit ici de conduire un entretien d'explicitation, au sens de Vermersch (1994).

La situation professionnelle retenue par les CPET dans le cadre de ce dispositif est la « régulation de l'équipe vie scolaire », identifiée par les CPET comme faisant partie des situations critiques, lors de l'élaboration du référentiel des SPS, c'est-à-dire une situation professionnelle qui demande de mobiliser des compétences complexes, de faire un diagnostic avant d'agir et pour laquelle l'apprentissage du débutant doit être accompagné (Ferron *et al.*, 2006). Nous considérons l'équipe de vie scolaire restreinte aux assistants d'éducation (AED), qui sont sous la responsabilité du CPE. La taille de cette équipe peut être très variable en fonction des établissements scolaires (de trois à 30 assistants d'éducation). Recruté pour exercer un emploi temporaire (d'une durée maximum de six ans), un AED est un acteur éducatif dont les missions se situent explicitement dans le champ de l'accompagnement éducatif et

² L'auteure assure cette formation en co-intervention avec un autre formateur CPE.

pédagogique des élèves, bien au-delà des traditionnelles missions de surveillance des maîtres d'internat et surveillants d'externat que l'AED vient remplacer (Louis, 2014).

Assurer la responsabilité du service de vie scolaire (MEN, 2013) implique désormais pour les CPE de mobiliser des compétences en gestion des ressources humaines, afin d'assurer l'organisation et le fonctionnement de ce service (Rémy, 2017). La situation de la régulation de l'équipe vie scolaire, une fois le travail organisé, recouvre ainsi différentes activités : la conduite de réunions de service, la conduite d'entretiens professionnels avec les assistants d'éducation, la régulation des conflits dans l'équipe, l'organisation de la communication au quotidien *etc...*

Pour étudier les pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire, nous avons fait le choix d'aller observer une activité centrale, la conduite d'entretien professionnel avec les AED. L'entretien professionnel est une activité conduite par la plupart des CPE, au moins une fois par an, pour faire un bilan du travail effectué, échanger sur le fonctionnement du service, évaluer les compétences acquises, fixer les objectifs de travail pour la période suivante et accompagner l'insertion professionnelle des AED, en les amenant à réfléchir à leur projet professionnel (Barbier, 2011).

L'étude s'intéresse donc aux apprentissages professionnels des CPES concernant la régulation de l'équipe vie scolaire.

Cadre théorique

A la suite de Lefevre *et al.* (2009), nous considérons que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) constitue l'un des indicateurs des apprentissages professionnels. Bandura, (2007) définit le sentiment d'efficacité personnelle perçue comme la croyance d'une personne dans ses capacités à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à une tâche ou situation, et obtenir les résultats escomptés. Il utilise d'ailleurs le terme d'« auto-efficacité ». Selon l'auteur, les croyances d'efficacité personnelles se développent et évoluent toute la vie. Le SEP trouve sa source dans l'expérience vécue, l'influence des modèles observés, les retours adressés par l'entourage ainsi que dans l'auto-évaluation et l'interprétation par l'individu de son état physiologique et émotionnel. L'expérience vécue serait le facteur le plus déterminant à l'origine des croyances d'auto-efficacité. Bandura (2007) considère que le sentiment d'efficacité personnelle est le plus important des facteurs, dans les capacités auto-réflexives de l'homme, qui influencent les actions, les affects et les motivations humaines : selon Bandura « c'est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines » (Carré, 2004). « Les croyances d'efficacité modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation et son maintien, ainsi que les états émotionnels, tous ces éléments contribuant fortement aux types de performances obtenues » (Bandura, 2007, p. 66) ; il s'agit bien d'un processus actif, les croyances d'efficacité personnelle contribuant aux réussites humaines. Ainsi, les gens qui croient en leurs capacités personnelles se comportent différemment envers les épreuves de la vie et les situations à prendre en charge, que ce soit au niveau cognitif ou au niveau émotionnel ; les personnes ayant un sentiment d'efficacité élevé auront tendance à se fixer des buts plus ambitieux que les personnes ayant un sentiment d'efficacité personnelle moindre. A contrario, quand un individu a un faible SEP par rapport à la tâche proposée, il s'engage rarement dans l'activité et a tendance à s'en désintéresser.

A la suite des travaux de Bandura, et en s'intéressant en particulier aux pratiques enseignantes, Marcel (2009), définit le concept de sentiment d'efficacité professionnelle (SEPro) comme un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle. La sphère étudiée dans le précédent article concernant la sphère professionnelle, cette extension du concept de SEP nous paraît heuristique pour notre étude.

Face au dispositif expérimental de formation en situation de travail présenté plus haut, nous nous intéressons à l'évolution du SEPro des CPE. Peut-on constater une évolution au gré de leur participation au dispositif ? Comment l'expliquer ?

Méthodologie de recherche

Il existe un certain nombre d'échelles de mesure pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Gibson & Dembo, 1984) (Dussault, Villeneuve, & Deaudelin, 2001) mais ces échelles ne peuvent convenir pour étudier le SEPro des CPES dans la situation de régulation de l'équipe vie scolaire car dans la théorie de Bandura, le SEP est spécifique à une compétence donnée, pour une situation et des tâches spécifiques. Ainsi il s'agissait d'élaborer un outil de mesure très contextualisé par rapport à la situation professionnelle support de l'étude.

Pour évaluer le SEPro des CPES, nous avons construit un outil adapté à la situation professionnelle envisagée, en nous inspirant des travaux de Bandura (2003) sur les échelles d'auto-efficacité, et en veillant à respecter les principes de construction d'une échelle d'auto-évaluation (Bandura, 2006). Si nous devons définir le concept de SEPro dans le contexte de notre étude, nous dirions que le sentiment d'efficacité d'un CPES dans la situation professionnelle de la « régulation du service de vie scolaire » renvoie à la croyance qu'il a quant à sa capacité d'obtenir les objectifs fixés en matière de fonctionnement cohérent et efficace de l'équipe vie scolaire, de climat de travail serein et d'engagement des AED dans les tâches fixées ; cela renvoie également à sa croyance de pouvoir effectuer avec succès certaines tâches liées à la régulation du service, telles que la conduite de réunion, la conduite d'entretien, la gestion des conflits dans l'équipe ou encore l'organisation de la communication au quotidien.

A partir de l'analyse des compétences à mobiliser dans la situation professionnelle « régulation de l'équipe vie scolaire » et de l'étude des prescriptions institutionnelles à ce sujet (MEN, 2013, 2015) nous avons élaboré deux sous-échelles de mesure : l'une portant sur un SEPro spécifique relatif à la conduite de l'entretien professionnel, l'autre portant sur un SEPro général relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire (c'est-à-dire s'intéressant aux autres activités au-delà de l'entretien professionnel).

Pour le SEPro général relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire, nous avons construit une sous-échelle composée de quatre catégories portant sur :

- La posture de chef de service
- La régulation des conflits dans l'équipe
- La conduite de réunion
- L'organisation de la communication quotidienne

Pour le SEPro relatif à la conduite de l'entretien professionnel, sept catégories ont été identifiées :

- La facilitation de l'expression de l'AED
- La régulation des tensions dans l'entretien
- L'identification des besoins de formation
- L'évaluation des compétences
- Les attentes liées à la fonction et la définition des objectifs
- La connaissance du statut et des missions d'un AED
- L'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel

Ces catégories sont ensuite déclinées en items, en envisageant, pour chaque situation, des contextes et niveaux de complexité variables de la tâche à accomplir, car « l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Bandura, 2007, p. 63). D'autres items sont issus du référentiel de compétences métier (MEN, 2013). Ces items ont été soumis à une validation inter-juges, en sollicitant l'avis de trois enseignants-chercheurs, de trois CPE formateurs et de deux professionnels. Cette phase a permis de reformuler certains items paraissant peu clairs. L'échelle de mesure comprend au final 37 items, pour renseigner les 11 catégories précédemment identifiées.

Pour chacun de ces items, il est demandé au public répondant d'évaluer son sentiment d'efficacité face à la tâche à accomplir, en se positionnant sur une échelle de un à dix, un indiquant un niveau très faible et dix un niveau expert. Des questions permettant d'obtenir des informations personnelles pour contextualiser le public cible complètent l'échelle de mesure.

Le dispositif de formation en situation de travail précédemment présenté a été expérimenté avec une dyade CPET/CPES volontaires. La CPES est une jeune femme de 40 ans, lauréate du concours externe, qui a précédemment exercé les fonctions de professeur d'espagnol titulaire, durant 15 années. Elle effectue son année de stage en responsabilité dans un collège de 500 élèves, doté d'un seul poste de CPE. Elle est accompagnée par une CPET qui exerce en collège, dans un établissement d'une commune proche. La CPES a renseigné le questionnaire avant le début de l'expérimentation (T1) et une deuxième fois à la fin du dispositif (T2). A l'issue de l'expérimentation, les résultats de l'évolution du SEPro lui ont été présentés, au cours d'un entretien semi-directif, afin de recueillir des éléments de compréhension, de son point de vue, pour éclairer ces résultats.

Principaux résultats

Pour chacune des deux sous-échelles de SEPro, nous avons calculé un score total en additionnant le score de chaque item. Pour cela, nous postulons que les niveaux de réponse proposés présentent une distance égale pour les répondants, même s'il s'agit ici d'une échelle ordinale³. Ainsi, le SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire (18 items), peut varier entre la valeur minimale de 18 et la valeur maximale de 180 ; le SEPro Conduite d'entretien (19 items) peut varier entre 19 et 190. Pour identifier les niveaux de SEPro, nous décomposons les deux sous-échelles en quatre tranches, présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 1 - Niveaux de SEPro

Niveau	Faible	Moyen	Fort	Expert
SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire	De 18 à 45	De 46 à 90	De 91 à 135	De 136 à 180
SEPro Conduite d'entretien	De 19 à 47	De 48 à 95	De 96 à 143	De 144 à 190

Par ailleurs, pour chacune des sous-échelles, nous avons classé les réponses de la CPES suivant quatre niveaux de maîtrise, pour chaque item, afin de mesurer la répartition de ces réponses :

³ Nous avons conscience que ce postulat n'est pas, au plan théorique, rigoureusement exact.

- Entre 1 et 3 : niveau de maîtrise faible
- Entre 4 et 6 : niveau de maîtrise moyen
- Entre 7 et 8 : niveau de maîtrise fort
- Entre 9 et 10 : niveau de maîtrise expert

Un SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire en diminution entre T1 et T2

Que ce soit en T1 ou T2, aucune réponse n'indique un niveau de maîtrise faible. Le SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire, qui se situe à un niveau fort avant le dispositif (115) diminue très légèrement entre T1 et T2 (en passant de 115 en T1 à 103 en T2, soit une baisse de 6,7 %) mais il demeure à un niveau fort.

Quand on regarde plus finement la répartition des réponses suivant le niveau de maîtrise, on constate une inversion de la tendance entre T1 et T2 : en T1, 44,5 % des réponses de la CPES se situent au niveau de maîtrise fort ou expert, tandis que 55,5 % de ses réponses se situent au niveau de maîtrise moyen. En T2, à l'issue du dispositif, la proportion s'inverse nettement : le taux de réponses à un niveau fort ou expert chute à 27,8 %, tandis que le taux de réponses au niveau moyen atteint 72,2 %.

Cette évolution traduit une diminution du SEPro général relatif la régulation de l'équipe vie scolaire à l'issue du dispositif. Deux catégories, en particulier, diminuent de manière notable entre T1 et T2 : la posture de chef de service (-11,4 %) et l'organisation de la communication (-13,3 %).

Ces résultats ont été présentés à la CPES, en lui demandant de commenter leur évolution. D'emblée, face à la diminution des catégories « la posture de chef de service » et « l'organisation de la communication », la CPES explique qu'il s'agit d'items sur lesquels elle pense pourtant avoir nettement progressé tout au long de l'année, ce que cette diminution ne reflète pas. Elle précise que la confrontation à la réalité de l'exercice du métier lui a fait prendre conscience que certaines missions étaient plus complexes qu'elle ne l'imaginait en début d'année

Je pense que c'est d'être confronté aux difficultés, qu'on se rend compte que ce n'est pas... que ce qu'on pensait pouvoir faire, hé bien c'est plus compliqué... enfin je crois que c'est vraiment être confrontée à la difficulté par rapport à ce que j'imaginai être en mesure de faire.

Elle indique par ailleurs qu'elle n'avait pas vraiment réfléchi à cette question du pilotage du service vie scolaire ni anticipé les aspects techniques de la responsabilité du service de vie scolaire, lors de sa préparation au concours. Tout en sachant qu'il s'agissait là d'une dimension constitutive du métier, pour elle, l'essentiel n'était pas là, sa priorité étant le travail avec les élèves

Je n'y avais pas pensé avant de passer le concours, les fiches de postes je te le dis franchement... non moi je pensais aux élèves, à m'occuper des élèves, pas du tout à manager une équipe. Je savais que ça en faisait partie mais bon voilà... je n'y avais pas pensé plus que ça, ça me paraissait être une chose parmi d'autres et au final ce n'est pas simple et c'est ça, gérer le groupe, gérer les flux.

Un SEPro conduite d'entretien globalement consolidé entre T1 et T2

Le score du SEPro conduite d'entretien professionnel demeure également à un niveau fort, en restant très stable, de 121 en T1 à 120 en T2. Mais la répartition des réponses, suivant le niveau de maîtrise, s'inverse entre T1 et T2 : le taux de réponses se situant à un niveau expert ou fort passe de 47,4 % en T1 à 78,9 % en T2, tandis que les réponses se situant à un niveau moyen

diminuent nettement de 52,6 % à 21,1 %. Ici cette évolution traduit une consolidation du SEPro spécifique relatif à la conduite de l'EP.

Discussion

Au plan méthodologique

A l'issue du dispositif, nous constatons une faible évolution du SEPro, qui était déjà fort au départ. La CPES ayant participé à cette étude n'est en fait pas une réelle débutante (expérience de 15 années en tant que professeur d'espagnol, en collègue) ; si la découverte du management de l'équipe des AED a été une nouvelle tâche pour elle, pour autant, sa pratique professionnelle antérieure lui avait permis de développer des compétences en matière de conduite d'entretien (par exemple, en tant que professeur principal, du fait des fréquents entretiens avec les parents), qu'elle a pu mobiliser dans la situation de l'entretien professionnel, ce qui peut expliquer, en partie, le niveau de SEPro fort avant même de débiter le dispositif. Rappelons que « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2007, p. 12). Bandura précise que l'une des sources du sentiment d'efficacité personnelle est l'expérience de maîtrise, ce qui correspond ici à la situation de la CPES.

L'ensemble du dispositif s'est déroulé sur un laps de temps relativement court, entre janvier et fin mars. Même si le dispositif comprend trois mises en situation successives, cette temporalité n'autorise peut-être pas une consolidation des compétences. Une évolution pourrait être envisagée en instaurant ce dispositif dès le début de l'année scolaire, notamment la phase d'observation et de compréhension de la pratique du tuteur. Ainsi, une mesure du SEPro pourrait être faite en début d'année, avant les premières confrontations à la situation de régulation de l'équipe vie scolaire. Avec l'introduction d'un troisième temps de mesure, l'évolution de cet indicateur pourrait être analysée de manière plus fine.

La diminution du SEPro peut paraître surprenante ; pour autant, cela ne signifie pas que la CPES n'a pas appris. Bandura (2007) évoque à ce sujet des évaluations erronées de l'efficacité personnelle qui seraient liées à une connaissance insuffisante, ou à une méconnaissance des exigences de la tâche. Les débutants n'ayant qu'une représentation partielle ou théorique des exigences de la tâche peuvent ainsi être conduits à sur-évaluer leur efficacité, avant que d'être réellement confronté à l'activité.

L'une des sources du sentiment d'efficacité personnelle est la persuasion verbale, notamment au travers des feed-back de l'entourage sur son activité (Bandura, 2007). Or, la CPES participant à l'étude était placée dans une configuration de tutorat particulière, ne favorisant pas les feed-back du tuteur ou d'un pair plus expérimenté : d'une part, la CPET n'exerce pas dans le même établissement que la CPES ; d'autre part, la CPES partage son poste avec une autre CPE, présente également à mi-temps sur l'établissement, et qu'elle ne croise jamais, du fait de leurs emplois du temps respectifs. Ainsi, les occasions d'avoir un feed-back sur ses pratiques, que ce soit de la part de sa tutrice ou de la part d'un pair plus expérimenté sont limitées aux temps de visite de la CPET, ce qui restreint les occasions d'échange.

Au plan de la connaissance du métier : piloter l'équipe de vie scolaire, une épreuve de l'entrée dans le métier ?

Les travaux de Favreau (2016) ont montré que l'écoute et le conseil étaient des éléments centraux dans les représentations professionnelles du métier, l'organisation du service de vie scolaire n'arrivant que dans un deuxième temps. L'auteur souligne que les représentations d'une partie des CPE à l'égard du rôle de chef de service sont assez mitigées, certains CPE ne se reconnaissant pas dans cette dimension du métier. D'ailleurs, quand on interroge les CPE

sur leur métier, cet aspect de la fonction n'est pas évoqué spontanément, cette activité ne semblant pas prioritaire au regard d'activités jugées plus valorisantes, telles que l'entretien éducatif avec les élèves ou le conseil à la communauté éducative (Cadet, Causse, & Roche, 2007). Tout en sachant que cette dimension est constitutive des prescriptions actuelles à l'égard du métier (MEN, 2013, 2015), tout se passe comme si les débutants découvraient effectivement cet aspect du métier avec la confrontation au réel, lors de l'année de stage. Pour certains, cela peut alors constituer une épreuve, car l'exercice se révèle souvent plus complexe qu'on ne l'avait imaginé. Les propos des professionnels vont dans le sens de cette hypothèse, soulignant qu'« ils n'ont pas eu, pour la plupart, d'enseignement sur ce sujet ni lors de la préparation du concours, ni lors de leur formation statutaire » (Fournié, 2012).

Conclusion et perspectives

Le dispositif expérimenté dans le cadre de cette étude exploratoire sera élargi à un panel plus large l'an prochain. La question des épreuves du métier pour les CPE débutants pourrait être explorée davantage, en élargissant l'étude aux néo-titulaires, pour mieux cerner les difficultés et préoccupations des débutants, à l'instar des travaux de recherche relatifs aux préoccupations des enseignants débutants.

Bibliographie

- Bandura, A. (2006). « Guide for constructing self-efficacy scales ». In F. Pajares, & T. Urdan (dir.), *Adolescence and education 5, Self efficacy and adolescence* (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (J.Lecomte, trad) (2e édition.). Louvain-la-Neuve : de Boeck.
- Barbier, C. (2011). *Assistants d'éducation : quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ?* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Barthélémy, V. (2014). « Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? » *Recherches & éducations* 11 : 67-79.
- Billett, S. (2009). « Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail ». In Durand, M (dir.). *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Paris : Presses Universitaires de France.
- Billett, S. (2011). « Learning in the circumstances of work: The didactics of practice ». *Éducation et Didactique* 5(2): 125-146.
- Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Broussal, D., Marcel, J.-F. & Aussel, L. (2018). « La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 50.
- Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007). « Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente ». Collectif, *Net.Doc* 28. Marseille : CEREQ.
- Carré, P. (2004). « Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? ». *Savoirs* 5(HS) : 9-50.
- Chauvigné, C. (2014). « La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives ». *Recherches & éducations* 11 : 93-104.

Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). « L'échelle d'auto efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale ». *Revue des sciences de l'éducation* 27(1) : 181-194.

Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation ?* Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès.

Ferron, O., Humblot, J.-P., Bazile, J. & Mayen, P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS* [Rapport de recherche]. Dijon : Unité propre Développement professionnel et formation, département des sciences de la formation et de la communication, ENSAD.

Fournié, J. (2012). « La communication, au coeur du management de la vie scolaire ». *La revue de la vie scolaire-Conseiller d'éducation* 184 : 22-25.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). « Teacher efficacy: a construct validation ». *Journal of Educational Psychology* 76(4) : 569-582.

Javier, C. (2018). *Vers un référentiel des situations professionnelles significatives pour le métier de conseiller principal d'éducation*. Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation, Rennes, octobre 2018.

Louis, É. (2014). « 10 ans d'existence des assistants d'éducation, quel bilan ? ». *Pour* 222(2) : 7-15.

Marcel, J.-F. (2009). « Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français ». *Questions Vives. Recherches en éducation* 5 (11) : 161-176.

Marcel, J.-F. (2010). « Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s) ». *Cahiers du CERFEE* 27-28 : 41-64.

Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Dijon : Educagri éditions.

Maubant, P. & Roger, L. (2012). « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28 (1). [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/593>.

Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier, B. & Gravel, N. (2010). « Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 24 : 109-132.

Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail ». *Recherches en éducation* (28) : 70-83.

MEN, Ministère de l'éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Arrêté du 1^{er} juillet 2013.

MEN, Ministère de l'éducation nationale. (2015). Circulaire n° 2015-139 définissant les missions des CPE.

Rémy, R. (2017). *Conseiller principal d'éducation : Repères pour une histoire, 1945-1993 : acteurs et événements*. Paris : L'Harmattan.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Wittorski, R. (2010). « La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 24 : 7-11.